

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖRGÜTSEL
DEĞİŞKENLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ VE MODÜL TEMELLİ
UYGULAMALAR**

Doktora Tezi

Gönül ŞENER

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

Elazığ, 2015

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Mukadder BOYDAK ÖZAN'ın danışmanlığında hazırlanmış olan Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Örgütsel Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Modül Temelli Uygulamalar başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile başarılı sayılmıştır.

Jüri Üyeleri

- 1: Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
- 2: Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ
- 3: Doç. Dr. Ali TAŞ
- 4: Doç Dr. Bünyamin ATICI
- 5:Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

İmza



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.


Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Örgütsel Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Modül Temelli Uygulamalar" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.


Gönül ŞENER
30.11.2015

ÖN SÖZ

Okullarda iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kişi okul yöneticisidir. Okul yöneticisinin kişisel özellikleri arasında yer alan iletişim becerileri, okulun iletişim süreçlerini belirlemede ve üyelerin okuldaki davranışlarını etkilemede son derece önemli rol oynamaktadır. Okul yöneticisinin etkin iletişim becerileri sergilemesi çeşitli örgütsel değişkenleri etkileyerek okulun amaçlarına ulaşmasında kolaylaştırıcı unsur olarak görülmektedir.

Burada öncelikle lisansüstü eğitime başladığım ilk günden itibaren benden desteğini ve güvenini esirgemeyen, akademik anlamda olduğu kadar kişisel anlamda da karşılaştığım zorlukları aşmamda bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Doç. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN'a en içten duygularımla teşekkürlerimi sunuyorum.

Fikirleriyle bana yardımcı olan değerli hocam Bünyamin ATICI'ya; tezin uygulamalarının yürütülmesinde her türlü desteği sağlayan Halk Eğitim Müdürü Kazım ATICI'ya ve şube müdürü Ferhat EMRE'ye; yoğun iş yüküne rağmen bizi kırmayarak uygulamalara katılan okul yöneticilerine, araştırma verileri için görüşlerine başvurduğumuz öğretmenlere, öğrencilere ve velilere; uygulamalarda görev alarak çalışmaya katkı sağlayan değerli hocalarım Öğretim görevlisi Mehmet Fatih ÇAKAR'a, Yrd. Doç. Dr. Atilla YÜCEL'e, Yrd. Doç. Dr. Nurcan YÜCEL'e, öğretim görevlisi Mustafa DEMİR'e, Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'e ve okutman Hakan POLAT'a; uygulamalar süresince desteği ile hep yanımda olan arkadaşlarım Fatma ÇUBUK'a, Seda GÜNDÜZALP'e ve Zübeyde YARAŞ'a teşekkürü bir borç bilirim.

Sözlerle ifade edilemeyecek fedakârlıklar yaparak beni yetiştirip bu günlere getiren sevgili anneme ve babama, destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayan kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Gönül ŞENER

Elazığ, 2015

ÖZET

Doktora Tezi

Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Örgütsel Değişkenler Üzerindeki Etkisi ve Modül Temelli Uygulamalar

Gönül ŞENER

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı

Elazığ, 2015, Sayfa: XXII+268

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (iş doyumu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri) arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymak ve bu ilişki doğrultusunda modül temelli uygulamalar ile okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin gelişimini sağlamaktır. Araştırma, 2014-2015 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde görev yapan ve yönetici rotasyonundan etkilenmemiş okul yöneticileri ile bu yöneticilerin okullarında yer alan öğretmenler, öğrenciler ve velileri üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki grup belirlenmiştir. Deney grubuna toplam 12 saat modül temelli yüz yüze eğitimler verilmiş, bunun yanı sıra moodle öğretim yönetim sistemleri üzerinden de uygulamalar devam ettirilmiştir.

Araştırmada nicel ve nitel desenler bir arada kullanılmıştır. Nicel desen hem ilişkisel tarama modeli hem de deneysel desen olarak iki boyutta ele alınmıştır. İlişkisel tarama modeli için iletişim biçimleri ölçeğinin yanı sıra iş doyumu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve teknolojiye karşı tutum ölçekleri ile veriler toplanmıştır. Bu verilere dayalı olarak okul yöneticileri ile örgütsel değişkenler arasında bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu ilişki doğrultusunda modüller hazırlanmış, hazırlanan modüller uygulamalar esnasında temel öğretim materyali olarak kullanılmıştır. Deneysel desene ilişkin başarı testi yöneticilere öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. İletişim biçimleri

ölçeği ise yine öntest ve sontest olarak yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere uygulanarak veriler toplanmıştır. Nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, uygulamaların ardından deney grubunda yer alan okul yöneticilerine uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre başarılarının arttığı, kendi iletişim becerilerine ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştii, deney grubunda yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kontrol grubuna göre yöneticilerinin iletişim becerilerini daha iyi düzeyde değerlendirdikleri görölmüştür. Ayrıca araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuçlar nitel sonuçları destekler niteliktedir. Bu sonuçlar doğrultusunda eğitim faköltelerinde iletişim becerileri ile ilgili programların veya derslerin konulması, yöneticiliğe başlayacakların iletişim becerileri ile ilgili eğitime alındıktan sonra göreve başlatılmaları, görevde olanların hizmet içi eğitimlerle iletişim becerilerinin geliştirilmesi, bu doğrultuda ilgili kurs-seminer ve eğitimlere alınmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İletişim becerileri, iş doyumunu, okul költürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri, modöl, moodle.

ABSTRACT

Doctoral Thesis

Effects of School Administrators' Ways of Communication on Organizational Variables and Module-Based Practices

Gönül ŞENER

Fırat University

Institute of Education Sciences

Department of Education Administration Supervision Planning and Economy

Elazığ, 2015, Page: XXII+268

The aim of the research is to reveal the presence of the relationship between communication skills of school administrators and organizational variables (job satisfaction, school culture, stress management, conflict management, communication technologies) and to ensure the development of communication skills of school administrators with module-based practices, in accordance with this relationship. The research was carried out on school administrators, who worked in the city center of Elazığ and were not affected by administrator rotation, and teachers, students and parents in the schools of these administrators in 2014-2015 academic year. Two groups, experimental and control groups, were determined in the research. A total of 12 hours module-based face to face trainings were provided for the experimental group and practices were also maintained over moodle teaching management systems.

Quantitative and qualitative designs were used altogether in the research. Quantitative design was discussed in two dimensions both as relational screening model and experimental design. For relational screening model, data were collected by job satisfaction, school culture, stress management, conflict management and attitudes towards technology scales as well as the ways of communication scale. The relationship between school administrators and organizational variables was verified based on these data. Modules were prepared in accordance with this relationship, and these modules

were used as basic teaching materials during practices. The achievement test for experimental design was applied to the administrators as pretest and posttest. Ways of communication scale was applied to the administrators, teachers, students and parents as pretest and posttest, and data were collected. In the qualitative dimension, semi-structured interview form was applied to the school administrators in the experimental group after the practices.

As a result of the research; it was observed that the success of the school administrators in the experimental group who participated in communication management skills practices increased compared to the school administrators in the control group who did not participate in practices, and that their attitudes regarding their own ways of communication positively changed; and that teachers in the experimental group assessed the communication skills of their managers in a better level compared to the control group of students and parents. Also, the results obtained from the quantitative dimension of the research support the qualitative results. In accordance with these results, the followings were proposed; programs or courses related to communication skills in faculties of education should be introduced, those who will begin work as administrators should start to work after participating the trainings related to communication skills, the communication skills of those working should be developed through in-service trainings, and they should participate in the relevant course-seminar and trainings in this respect.

Keywords: Ways of communication, job satisfaction, school culture, stress management, conflict management, communication technologies, module, moodle.

İÇİNDEKİLER

BEYANNAME	I
ÖN SÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XVI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XX
EKLER LİSTESİ.....	XXI
SİMGELER LİSTESİ	XXII
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Önemi	4
1.3. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Denenceler	5
1.3.1.1. Araştırmanın Denenceleri	6
1.3.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Denenceler	6
1.3.1.1.2. Deneysel Desene İlişkin Denenceler	6
1.3.1.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler	6
1.3.1.1.2.2. Tutum Ölçeklerine İlişkin Denenceler	6
1.3.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar	9
1.4. Sayıtlılar.....	9
1.5. Sınırlılıklar	10
1.6. Tanımlar.....	10

İKİNCİ BÖLÜM.....	12
II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Etkili İletişim Süreci	12
2.1.1. İletişim Tanımları	13
2.1.2. İletişimin Amacı ve Önemi.....	14
2.1.3. İletişimin Fonksiyonları ve İlkeleri.....	14
2.1.4. İletişimin Özellikleri	15
2.1.5 İletişim Süreci ve Öğeleri	16
2.1.5.1. Kaynak	16
2.1.5.2. İleti	16
2.1.5.3. Kodlama.....	17
2.1.5.4. Kanal	17
2.1.5.5. Alıcı	18
2.1.5.6. Geri Bildirim.....	18
2.1.5.7. Gürültü	18
2.1.6. İletişim Sürecinin İşleyişi	19
2.1.7. İletişim Türleri	20
2.1.7.1. Sözlü İletişim	20
2.1.7.2. Sözlü Olmayan İletişim	22
2.1.7.3. Yazılı İletişim	23
2.1.7.4. Elektronik İletişim	23
2.1.8. Etkili İletişim	24
2.1.9. Örgütsel İletişim	25
2.1.9.1. Örgüt İçi İletişim Türleri.....	26
2.1.9.1.1. Biçimsel İletişim	27
2.1.9.1.1.1. Dikey İletişim	27

2.1.9.1.1.2. Yatay İletişim.....	28
2.1.9.1.1.3. Çapraz İletişim.....	29
2.1.9.1.2. Biçimsel Olmayan İletişim	29
2.1.9.2. Örgütsel İletişimin Önündeki Engeller	30
2.1.9.3. Yöneticinin Sahip Olması Gereken İletişim Yönetimi Becerileri	31
2.1.9.4. Eğitim Örgütlerinde İletişim Yönetimi.....	33
2.2. Etkili İletişim Motivasyon ve İş Doyumu.....	35
2.2.1. Motivasyon	36
2.2.1.1. Motivasyon Kavramı	36
2.2.1.2. Motivasyon ile İlgili Temel Kavramlar	37
2.2.1.3. Motivasyon Süreci	37
2.2.2. İş Doyumu.....	38
2.2.2.1. İş Doyumu Kavramı.....	39
2.2.3. Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları	40
2.2.3.1. Kapsamına Göre Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları	40
2.2.3.2. Süreçlerine Göre Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları	43
2.2.4. Yöneticiler ve Motivasyon/İş Doyumu.....	45
2.2.5. İşgörenler ve Motivasyon/İş Doyumu	46
2.2.6. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve İş Doyumu	46
2.2.7. Etkili İletişim ile Motivasyon ve İş Doyumu Arasındaki İlişki.....	47
2.3. Okul Kültürünün Oluşturulmasında İletişimin Önemi	49
2.3.1. Kavram Olarak Örgüt Kültürü	49
2.3.2. Örgüt Kültürünün Oluşumu	51
2.3.3. Güçlü ve Zayıf Kültür.....	52
2.3.4. Örgüt Kültürünün Unsurları.....	52
2.3.4.1. Değerler	53

2.3.4.2. Normlar	53
2.3.4.3. Varsayımlar	53
2.3.4.4. Seramoniler ve Törenler	54
2.3.4.5. Semboller	54
2.3.4.6. Adetler	54
2.3.4.7. Hikâye ve Efsaneler	55
2.3.4.8. Mitler	55
2.3.4.9. Dil	55
2.3.4.10. Kahramanlar	56
2.3.5. Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yöneticinin Rolü	56
2.3.6. Okul Kültürü	57
2.3.7. Örgüt Kültürü Oluşturmada İletişimin Önemi	58
2.4. Stres Yönetimi ve İletişim	60
2.4.1. Kavram Olarak Stres	60
2.4.2. Stresin Belirtileri	61
2.4.3. Stres Kaynakları	62
2.4.4. Stresin Aşamaları	63
2.4.5. Stresin Sonuçları	64
2.4.5.1. Bireysel Etkiler	64
2.4.5.2. Örgütsel Etkiler	65
2.4.6. Stres Yönetimi	66
2.4.6.1. Bireysel Stes Yönetimi	66
2.4.6.2. Örgütsel Stres Yönetimi	67
2.4.7. Okullarda Stres Yönetimi	69
2.4.8. Etkili İletişimin Stres Yönetimine Etkisi	70
2.5. Çatışma Yönetimi ve İletişim	72

2.5.1. Çatışma Kavramı	73
2.5.2. Çatışma Süreci	74
2.5.3. Çatışmanın Kaynağı.....	75
2.5.4. Çatışma Yönetimi Yaklaşımları.....	75
2.5.4.1. Klasik (Geleneksel) Yaklaşım	76
2.5.4.1.1. Neo-Klasik (Davranışçı) Yaklaşım.....	76
2.5.4.1.2. Modern (Etkileşimci)Yaklaşım.....	76
2.5.5. Çatışmanın Sonuçları.....	77
2.5.6. Çatışma Yönetimi Stratejileri	80
2.5.7. Çatışma Yönetiminde Yöneticinin Rolü.....	80
2.5.8. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi	81
2.5.9. Etkili İletişimin Çatışma Yönetimine Etkisi	83
2.6. İletişim Teknolojileri	84
2.6.1. İletişim Teknolojilerinin Gelişimi	85
2.6.2. İletişim Teknolojilerinin Faydaları	85
2.6.3. İletişim Teknolojilerinde Kullanılan Araçlar.....	86
2.6.4. Eğitim Örgütlerinde Kullanılan Elektronik İletişim Araçları	89
2.6.5. Okul Yöneticilerinin İletişim Teknolojilerini Kullanma Durumları.....	90
2.7. İlgili Araştırmalar	91
2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	91
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	95
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	98
III. YÖNTEM.....	98
3.1. Araştırma Modeli	98
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	101
3.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeli	101

3.1.1.2. Deneysel Desen.....	102
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu.....	103
3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu.....	104
3.2.1. Deneysel Desen İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması	104
3.2.2. İlişkisel Tarama Modeli İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması.....	107
3.3. Deney ve Kontrol Grubu için Normallik Testi	108
3.3.1. Başarı Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması	109
3.3.2. İBÖ Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması.....	110
3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler	111
3.4.1. Uygulama Öncesi Dönem	112
3.4.1.1. Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi.....	112
3.4.1.2. Uygulamalarda Görev Alacak Öğretim Elemanının Seçimi.....	113
3.4.1.3. Uygulamada Kullanılacak Öğretim Materyallerinin Hazırlanması	114
3.4.1.4. Öğretim Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) oluşturulması	116
3.4.1.4.1. Uygulamaların Yapılacağı Yerin Hazırlanması.....	120
3.4.1.4.2. Uygulama Öncesi İletişim	121
3.4.1.4.3. Öntestlerin Uygulanması	121
3.4.1.5. Uygulama Dönemi.....	121
3.4.1.6. Uygulama Sonrası Dönem	122
3.5. Veri Toplama Süreci.....	122
3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları	124
3.5.1.1. Başarı Testi	124
3.5.1.2. İletişim Biçimleri Ölçeği	128
3.5.1.3. İş Doyumu Ölçeği.....	130
3.5.1.4. Okul Kültürü Ölçeği	130
3.5.1.5. Stresle Başa Çıkma Ölçeği	131

3.5.1.6. Çatışma Yönetimi Ölçeği.....	132
3.5.1.7. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği.....	132
3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	133
3.6. Verilerin Çözümlemesi.....	133
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	134
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	136
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	138
IV. BULGULAR VE YORUM.....	138
4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	138
4.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Bulgular.....	138
4.1.2. Deneysel Modele İlişkin Bulgular.....	141
4.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	141
4.1.2.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular (İletişim Biçimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular)	144
4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	179
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	185
V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	185
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	185
5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	185
5.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	185
5.1.1.2. Deneysel Modele İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	187
5.1.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	187
5.1.1.2.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	188
5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	198
5.2. Öneriler.....	200
KAYNAKÇA.....	203

EKLER	244
ÖZGEÇMİŞ	268

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örgüt Yapısı, Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim İlişkisi	59
Tablo 2. Örgütsel Çatışmanın Sonuçları	79
Tablo 3. Çalışma Evreni ve Belirlenen Örneklem / Çalışma Grubu Sayısı	106
Tablo 4. Deneysel İşlemler İçin Dağıtılan Ölçme Aracı Sayısı ve Geriye Dönüş Oranları	107
Tablo 5. Çalışma Evreni ve Belirlenen Örneklem / Çalışma Grubu Sayısı	108
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Normal Dağılım Değerleri	109
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları.....	110
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	111
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Yöneticilerin Dağılımı.....	113
Tablo 10. Uygulama Takvimi	115
Tablo 11. Başarı Testi Sorularına İlişkin Madde Analizi Sonuçları	125
Tablo 12. Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi	127
Tablo 13. İletişim Biçimleri Ölçeği İçin Değer Aralıkları	135
Tablo 14. İletişim Biçimleri, Okul Kültürü, Çatışma Yönetimi, Stres Yönetimi, İletişim Teknolojileri, İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi.....	139
Tablo 15. İletişim Biçimlerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları	140
Tablo 16. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	142
Tablo 17. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest –Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	143
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	143
Tablo 19. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ’den Aldığı Öntest-Sontest Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	144

Tablo 20. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişin K-S Normallik Testi Sonuçları	145
Tablo 21. Deney Grubunun İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Öntest –Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	146
Tablo 22. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları (normal dağılım gösteren alt boyutlar).....	147
Tablo 23. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	148
Tablo 24. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişin K-S Normallik Testi Sonuçları	149
Tablo 25. Kontrol Grubunun İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	150
Tablo 26. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nin Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları (normal dağılım gösteren alt boyutlar)	151
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	151
Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	152
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	154
Tablo 30. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	155
Tablo 31. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	156

Tablo 32. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	157
Tablo 33. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	158
Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	159
Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	160
Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	162
Tablo 37. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	163
Tablo 38. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	164
Tablo 39. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	165
Tablo 40. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	166
Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	167
Tablo 42. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	169
Tablo 43. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	170

Tablo 44. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	171
Tablo 45. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	172
Tablo 46. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları	173
Tablo 47. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	174
Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	176
Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubundaki Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları	177
Tablo 50. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları	177

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci ve Öğeleri	19
Şekil 2. Etkili İletişim Modeli	24
Şekil 3. Motivasyon Süreci.....	38
Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı	41
Şekil 5. Stresle Başa Çıkma Aşamaları	67
Şekil 6. Araştırma Süreci.....	100
Şekil 7. Açıklayıcı Sıralı Desenin İşleyiş Biçimi	101
Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu için Normal Dağılım Grafiği	109
Şekil 9. Uygulama Web Sitesi Ana Sayfa Ekranı	116
Şekil 10. Uygulama Web Sitesine Giriş Ekranı	117
Şekil 11. Okul Yöneticilerine Gönderilen e-Mail Örneği	118
Şekil 12. Örnek Ders Ekranı.....	118
Şekil 13. Katılımcı Rol Atama Ekranı.....	119
Şekil 14. Kullanıcı Takip Ekranı	120
Şekil 15. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	123
Şekil 16. İletişim Tanımları	179
Şekil 17. İletişim Sorunlarına İlişkin Algılar.....	181
Şekil 18. İletişim Sorunları ile Baş Etme Yolları	182
Şekil 19. İletişim Metaforları.....	183

EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma İzin Belgesi.....	244
EK 2: Etik Kurul İzin Belgesi.....	245
EK 3: Sertifika Onay Dilekçesi	247
EK 4: Başarı Testi.....	248
EK 5: İletişim Biçimleri Ölçeği	258
EK 6: İş Doyumu Ölçeği	260
EK 7: Okul Kültürü Ölçeği.....	261
EK 8: Çatışma Yönetimi Ölçeği	262
EK 9: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği	263
EK 10: Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği ..	264
EK 11: Sertifika Örnekleri.....	265
EK 12: Uygulamanın Yürütülmesine İlişkin Fotoğraflar	266

SİMGELER LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
ÇYO	: Çatışma Yönetimi Ölçeği
Ed.	: Editör
İBÖ	: İletişim Biçimleri Ölçeği
İDÖ	: İş Doyumu Ölçeği
K-S	: Kolmogorov Smirnov
MWU	: Mann Whitney U
OKÖ	: Okul Kültürü Ölçeği
OY	: Okul Yöneticisi
ÖYS	: Öğretim Yönetim Sistemleri
SPSS	: Statistical for the Social Sciences
SYÖ	: Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği
TTÖ	: Teknolojiye Karşı Tutum Ölçeği
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanların duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve sorunlarını birbirlerine aktarmada iletişim, insan yaşantısının en önemli boyutunu oluşturur. İnsanlar hayata gözlerini açtığı ilk andan itibaren, hem doğa ile etkileşimde bulunmak, hem de çevresindeki uyaranları anlamlı kılmak için diğer insanlarla iletişime geçmek zorundadır. İletişim, ilk olarak anlamsız seslere yüklenen anlamlar, duvarlara çizilen resimler, yazının icadıyla yazılı iletişim ve çağımızın ileri teknolojisine kadar bir gelişim dönemi içerisine girmiştir (Aydoğan, Kaşkaya, 2010, s.4; Güngör, 2011, s. 36). Böylece iletişim insanların yalnız kalma korkularını aşmalarından, birlikte durup birlikte üretebilmelerine, kültürler oluşturmalarına, hatta uygarlıklar kurmalarına kadar her durumda gerekli olan bir olgu haline gelmiştir (Orhon ve Eriş, 2012, s. iv). Dolayısıyla iletişimin insanla başlayıp devam eden ve insan hayatı devam ettikçe de devam edecek bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Yaşamın her alanında bu denli öneme sahip olan iletişim, aynı zamanda toplumsal yaşamın da temelini oluşturmaktadır. İletişimin önemi, insanların daha fazla bir arada olduğu meslek gruplarında, örgütlerin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemede her geçen gün artmaktadır (Özdemirci, 2006, s.2). Özellikle 1970’li yıllardan sonra yönetim anlayışının katı, bürokratik ve mekanik yapıdan uzaklaşarak yeni boyutlar kazanmaya başlamasıyla (Saran, 2001), yalnızca verimliliği ve mevcut durumu korumayı temele alan, mesafeli, korkutucu, otoriter, çalışanlarıyla mümkün olduğunca az iletişim kuran klasik yönetici anlayışını değiştirmiş, yeni bir yönetici profili ortaya çıkarmıştır. Bu yeni yöneticilerden çalışanları motive edebilmesi, empatik olabilmesi, sinerji oluşturup örgütsel etkinliği sağlayabilmesi ve bütün bunları yaparken çalışanlarıyla etkili iletişim kurabilmesi beklenmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Bir örgütte herkesin aynı dilden konuşuyor olabilmesi için örgütün amaçları, örgütün vizyonu, misyonu, organizasyon yapısı, bu yapı içindeki sorumluluk ve yetki dağılımı gibi birtakım önemli konularla ilgili olarak benzer şeyleri söyleyebiliyor olmaları gerekmektedir. Bunun başarılabilmesinde iletişim süreçleri etkili bir rol

oynamaktadır (Eroğlu, 2011, s.37). Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişim süreci, örgütteki performansın etkililiği açısından da önemli bir etkidir. Çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamak yöneticinin görevidir. Bütün bunları gerçekleştirebilmek için yöneticinin düşünce, fikir ve duygularını rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, ikna edici, liderlik özelliklerini taşıyan, iyi bir dinleyici olması gerekmektedir (Geçikli, 2004, s.106-107).

Yöneticilerin etkili iletişim becerileri sergilemeleri, örgüt içinde çeşitli değişkenlerin olumlu yönde etkilenmesi ve örgütsel etkililiğin sağlanması açısından da gereklidir. İş doyumu bu değişkenlerden biridir. Yöneticilerin çalışanların beklentilerini karşılaması, görüşlerini alması, görüşlerine önem vermesi, onların motivasyon ve iş doyumu düzeylerini arttıracaktır (Bakan ve Büyükbeşe, 2004, s. 26-27). Dolayısıyla örgütlerde etkili iletişimin sağlanması ile örgüt çalışanlarının motivasyon ve iş doyumları da sağlanmış olacaktır. Diğer bir değişken kültürdür. Etkin, başarılı örgüt kültürlerinde bireyleri destekleyici ve empatik bir ortamın söz konusu olduğu iletişim biçimi geçerlidir. İletişimin, örgüt kültürünün oluşturulma aşamasından itibaren, kültürün üyelerce benimsenmesinde, devamlılığının sağlanmasında ve değiştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Tutar, 2003, s. 27). Örgüt içinde yapılan yetersiz ve zayıf iletişim, örgütte diğer bir değişken olan stresi akla getirmektedir. Örgüt içi iletişimin zayıf olması yapılacak bir faaliyetin iletişim zayıflığından dolayı veya konunun bireyler arasında aktarımı sırasında oluşan bilgi kaybı veya bilgi değişimi, süreç sonucunda farklı sonuçlara veya çıktılara neden olmakta, bu da iş yaşamında stres yaratmaktadır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004, s. 67). Örgütsel değişkenler arasında sayılabilecek bir diğer değişken, çatışmadır. Çatışmaların önemli bir bölümü, iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309). Örgüt içi iletişimin etkin bir şekilde sağlanması, örgütsel ilişkiler gelişip tarafların birbirleriyle ilgili bilgilerini arttıracak, yanlış anlamalar azalacak, beklentilerde doğruluk sağlanarak, ön yargılı davranışlar ortadan kalkmış olacaktır (Kılınç, 1986, s. 159). Örgütsel yapı içerisinde ilişkilerin düzenli ve bilinçli olması, bu ilişkilerin nasıl ve hangi araçlarla gerçekleştirileceği açısından önem taşımaktadır. Örgütlerde yöneticiler bilgi ve haber akışını sağlamak üzere yazılı (rapor, broşür vb.), sözlü (konferans, toplantı vb.), görsel ve sözsüz iletişim araçlarından yararlanmaktadır (Karcıoğlu vd., 2009, s.66).

1.1. Problem Durumu

Bir örgütte iletişime yön veren, iletişim sürecini başlatan ve kurulacak iletişimin niteliğini belirleyen en önemli öge, bilgiyi aktaran yöneticidir. Çünkü örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki personele göre daha etkin bir konuma sahiptir. Gerek bilgiyi aktaranın, gerekse alanın sahip olduğu bilgi, beceri, tutum ve amacı bilginin doğru bir biçimde algılanmasını etkileyebilmektedir. İletişimin başlıca amacı; politik kararları etkilemek, geri besleme sağlamak ve örgütteki gelişmeler hakkında personele sürekli bilgi vermektir (Celep, 1992). İletişim süreci, insan davranışlarını değiştirmek, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, görevleri gerçekleştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak ve etkili bir eşgüdümü sağlamak amacıyla kullanılır (Taymaz, 2000, s.41). İletişimde başarılı okul müdürlerinin daha etkili olduğu bilinen bir olgudur (Bursalıoğlu, 2011, s. 41-42; Callan, 1993, s.22-23; Çelikkaya, 1998, s.91). Etkili bir iletişimi gerçekleştirmeden etkili bir yönetim gerçekleştirmek ise olası değildir (Roebuck, 2000, s. 10).

Yöneticiler ve çalışanlar arasındaki iletişim, örgütteki performansın etkililiği açısından önemli bir etkidir. Çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamak yöneticinin görevidir. Bütün bunları gerçekleştirebilmek için okul yöneticisinin düşünce, fikir ve duygularını rahat ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi, ikna edici, liderlik özelliklerini taşıyan, iyi bir dinleyici olması gerekmektedir. Eğitim yönetiminde emirlerin, bilgilerin, fikirlerin, düşüncelerin, sorunların çalışanlar arasında ve okul içerisinde sağlıklı bir şekilde iletilmesi, iletişimin doğru ve etkili işlemesine bağlıdır. Günümüzde yaşadığımız hızlı değişim ve gelişmeler, iletişim yeterliliğine sahip yöneticilere olan ihtiyacı artırmıştır (Demir, 2000). Birçok örgütün başarısızlığının nedenleri arasında iletişim sürecinin işleyişindeki bozukluklar yer almaktadır. Bu sürecin gerektiği gibi devam edememesi; zaman, para ve kaliteli insan gücü gibi maliyeti oldukça yüksek olan kayıplara neden olabilmektedir (Geçikli, 2004, s.106-107). Bu nedenle örgütsel etkililiğin sağlanmasında okul yöneticilerinin iletişim becerileri konusunda uzman kişiler olmaları beklenmektedir. Bu uzmanlığın sağlanması alınan eğitimlerle mümkün olmaktadır.

Ayrıntılı olarak incelenen literatürde; iletişimin yönetsel boyutuyla ilgili teorik bilgilere ve betimsel çalışmalara fazlasıyla yer verildiği görülmekle birlikte, yöneticilere

iletişim yönetimi becerileri kazandırmaya yönelik uygulamalı çalışmalara ulaşılamamıştır. Ayrıca yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Arslantaş, 2002; Celep, 1992; elik, 2007; etinkaya, 2011; Dağlı, 2000; Demircan, 2001; Ersoy, 2006; Güneş, 2007; Gürses, 2006; zbek, 1998). Bunun yanında son yıllarda okullardaki iletişim süreci ile ilgili çalışmalarda yönetici- ğretmen boyutunun ele alınması diğer boyutların ise (yönetici- ğrenci, yönetici-veli) göz ardı edilmesi alanda görülen eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Okulda yöneticileri; öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında karşılıklı saygı ve güvene dayalı devam eden bir iletişim süreci sağlamalıdır. Bu süreç öğrencilerin gelişimini ve akademik başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Birçok ğrenci, okuldaki iletişim ile ilgili sorunlardan dolayı okuldan ayrılmakta veya başarısız olmaktadır. Okullardaki iletişim sürecinin bütün boyutlarıyla sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesinde yöneticilere önemli görevler düşmektedir.

Bu araştırma, yöneticilerin okullarında etkililiğin sağlanması noktasında iletişimin önemini bilmelerini, gerek öğretmenlerle gerekse ğrenci ve velilerle olan iletişiminde etkin iletişim becerilerini sergilemelerini, bu becerilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamasını, aynı zamanda alandaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın nemi

Örgütlerde etkili bir yönetimin gerçekleşmesi iyi bir iletişim süreciyle sağlanmaktadır. Bu süreç, örgütsel faaliyetlerin temelini oluşturmanın yanında örgüt üyelerini birbirine bağlayan, örgütle çevrenin etkileşimini sağlayan, örgütün oluşması ve yaşaması için gerekli olan, etkin bir iletişim yönetimidir. İletişim yönetimi, örgüt çalışanları arasında uyumu ve koordinasyonu sağlamadan örgütlerin başarılı bir şekilde yönetilmesine kadar her aşamada geçerli olan bir süreci ifade etmektedir.

Girdisi ve çıktısının insan olması, aynı zamanda eğitimin temelde bir iletişim etkinliği olması nedeniyle eğitim örgütlerinde iletişim yönetiminin etkin bir şekilde uygulanması, diğer örgüt türleri ile karşılaştırıldığında daha fazla önem taşımaktadır. Okullarda gerçekleştirilen eğitim- ğretim faaliyetlerinin temelinde iletişim yer almaktadır. Bir dersin işlenişinde ğretmen ile ğrenci arasında iletişim kurulması

gerekmektedir. Yapılan veli toplantıları, öğretmen-veli ve yönetici-veli iletişimini gerektirir. Bu nedenle okullarda iletişim göz ardı edilemez bir olgudur. Okullarda iletişime yön veren, iletişim sürecini başlatan ve kurulacak iletişimin niteliğini belirleyen en önemli öge, yöneticidir. Yönetici, kendisine verilen yetkiye dayalı olarak diğer paydaşlara göre daha etkin bir konuma sahiptir.

Eğitim örgütlerinde kalitenin sağlanabilmesi, olumlu ve başarılı çalışmalar yapılabilmesi, yöneticilerin öğretmenlerle, öğrencilerle ve velilerle kurdukları sağlıklı iletişim ile mümkün olmaktadır. Olumlu ilişkilerin olduğu okullarda yönetim kolaylaşır ve eğitim- öğretim etkinliği sağlıklı bir şekilde yürütülebilir. Ayrıca etkin iletişim sürecinin oluşturulduğu okullarda motivasyon/iş doyumu, kültür, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojilerini kullanma becerileri gibi çeşitli örgütsel değişkenler de olumlu yönde etkilenir. Böylece okulların belirlenen amaçlara ulaşması kolaylaşır. Bu çalışma ile yukarıda sözü edilen eksikliklerin giderilmesinde örnek teşkil edecek ilk uygulama olması açısından önem taşımaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı; okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (iş doyumu ve motivasyon, kültür, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri) arasındaki ilişkinin varlığını ortaya koymak ve bu ilişki doğrultusunda modül temelli uygulamalar ile okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin gelişimini sağlamaktır.

1.3.1. Nicel Boyuta İlişkin Denenceler

Araştırmanın nicel boyutu hem ilişkisel tarama modeli hem de deneysel desene göre yürütülmüştür. İlişkisel tarama modelinde örgütsel iletişim ile örgütsel değişkenler (iş doyumu/motivasyon, kültür, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri) arasındaki ilişkinin doğrulanması, deneysel çalışmada ise okul yöneticilerinin sahip oldukları iletişim becerilerinde öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine dayalı olarak oluşabilecek değişimleri ölçmek hedeflenmiştir.

1.3.1.1. Araştırmanın Denenceleri

Araştırmanın denenceleri, iletişim ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi, başarı testi ve tutum ölçeği (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) için ayrı ayrı sıralanmıştır.

1.3.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Denenceler

Denence 1: Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iletişim teknolojileri, iş doyumu) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

1.3.1.1.2. Deneysel Desene İlişkin Denenceler

1.3.1.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler

Denence 2: İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 3: İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 4: Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

1.3.1.1.2.2. Tutum Ölçeklerine İlişkin Denenceler

Denence 5: Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 6: Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 7: Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest- sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 8: Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için öntest- sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 9: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin İBÖ'den aldıkları sonest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 10: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sonest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 11: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ öntest-sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 12: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 13: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ öntest- sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 14: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün alt boyutlarının öntest- sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 15: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'den aldıkları sonest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 16: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün alt boyutlarından aldıkları sonest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 17: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ öntest-sonest puanları arasında, sonest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 18: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 19: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 20: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutunda öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 21: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 22: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 23: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 24: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutunun öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 25: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 26: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ'nün her bir alt boyutunun öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 27: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Denence 28: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

1.3.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Alt Amaçlar

Araştırmanın nitel kısmı, deney grubunda yer alan okul yöneticilerinin görüşleri temel alınarak yürütülmüştür. Bu kısmın amacı okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıda yer alan alt amaçlar oluşturulmuştur.

1. Deney grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Deney grubundaki okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunlarına ilişkin algıları nelerdir?
3. Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim ile ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarına ilişkin algıları nelerdir?
4. Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?

1.4. Sayıtlar

Bu araştırmanın sayıtları aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin ölçekleri doldururken gerçek durumlarını belirttikleri varsayılmıştır.
2. DeneySEL işlemler süresince, deney ve kontrol gruplarını etkileyen değişkenlerin etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmanın amacına uygun olarak modüllerin, içerdiği bilgilerin yeterli düzeyde olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmanın nitel sorularının araştırma konusunu kapsadığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 göz döneminde Elaz   il merkezinde yer alan, aynı okulda en az 3 yıl görev yapmış olan okul yöneticileri ile
2. Seçilen okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan iç ve d   paydaşları (  retmen,   renci veli) ile
3. Hazırlanan altı öğrenme modülü ile
4. Çalışma gruplarından toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada, örgütsel iletişim, motivasyon/ i  doyumunu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojileri kavramlarının tanımlamalarının yapılması gerekli görülmüştür.

Örgütsel İletişim: Örgütün belirlenen amaçlara doğru i leyi ini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla,  rg t  oluşturan çeşitli bölüm ve   geler ile örgüt ile  evre arasında girişilen devamlı bir bilgi ve düşünce alı veri ine veya bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akat vd., 2002, s.342).

Motivasyon/ İ  Doyumu: Motivasyon, bir i   reni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Bursalıo lu, 2011). İ  doyumunu ise çalışanların i  ve çalışma ortamından bekledikleri ile algıladıkları arasındaki farklılık olarak tanımlanmaktadır (Tengilimoğlu, 2005, s. 27). Doyum sağlamış bir bireyin motive edilmesi için gerekli şartlar hazırlanmış demektir. Aynı şekilde, motive edilmiş bir bireyin de faaliyetlerinin sonucunda i  huzuru ve zevki tatması mümkündür. Başka bir ifadeyle motivasyon doyum yaratabilir. Dolayısıyla i lerinden beklediklerini elde eden bireyler, elde ettiklerinin ölçüsünde doyum sağlarlar. Bu durumda bireylerin motivasyonu ve performansı yükselebilir ( im ek vd., 2001).

Okul Kültürü: Öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamıdır (Koçel, 2003, s. 25).

Stres Yönetimi: Stres yönetimi, stres yapıcıların uyandırdığı duygusal gerilimi azaltmak, yok etmek ya da bu gerilime dayanma amacı ile gösterilen davranış ve duygusal tepkilerin bütünüdür (Uçman, 1990, s. 58).

Çatışma Yönetimi: Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yöneltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın karşılıklı olarak bir dizi eylemde bulunmasıdır (Karip, 2000).

İletişim Teknolojileri: İletişim alanındaki bütün teknolojileri kapsayan kavramın adıdır (Atabek, 2001, s.31).

İKİNCİ BÖLÜM

II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal kısmına kaynaklık edeceği düşünülen alan yazını taraması sunulmuştur. Çalışma alanı olarak okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerilerinin çeşitli örgütsel değişkenler üzerindeki etkileri olarak belirlenmiştir. Bu nedenle öncelikle genel olarak iletişim konusu üzerinde durulmuş, daha sonra sırasıyla örgütsel iş doyumu ve motivasyon, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojilerinin iletişim ile olan ilişkisi bir bir sorgulanmıştır. Bu konuda yöneticilere düşen görevler anlatılmıştır. Alanda yöneticilerin iletişim becerilerine ilişkin olarak yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar özetlenerek, genel değerlendirme yapılmış ve bu bölüm sonlandırılmıştır.

2.1. Etkili İletişim Süreci

İletişim, insanlık tarihi ile özdeş bir olgu olup insanın yeryüzünde varoluş serüveniyle ortaya çıkmıştır (Çamdereli, 2008, s.16). Sosyal bir varlık olan insanın, yaşamını sürdürebilmesi için çevresiyle sürekli iletişim kurması gerekmektedir. İletişim, anlamak ve anlaşılmak ihtiyacı ile insanın biyolojik bir varlıktan sosyal bir varlığa dönüşmesini sağlayan en önemli unsurdur (Küçük, 2012, s.3).

İletişim sürecini sağlıklı bir biçimde yapılandıramayan örgütlerin yaşaması pek mümkün görünmemektedir. Çünkü açık sistem olan kurumların dış çevrelerinden sürekli girdi almaları ve aynı çevreye çıktı vermeleri gerekmektedir. Bu da çevreyle etkileşim kurarak mümkün olabilir. Buradan yola çıkarak örgütlerde etkin bir yönetimin ancak iyi bir iletişim ağıyla mümkün olacağı söylenebilir. Bunun da ötesinde iletişim, örgüt faaliyetlerinin temelini oluşturmaktadır (Gökçe, 2001, s. 139).

2.1.1. İletişim Tanımları

İngilizce ve Fransızca “communication” kavramından yola çıkarak ilk yıllarda haberleşme olarak tanımlanmış bir kelime olan iletişim, daha sonraki yıllarda haberleşmeyi de içine alan ve daha kapsamlı bir ileti alışverişini ifade eden communication “iletişim” olarak kullanılmaya başlanmıştır. Communication’da köken itibarıyla Latince *communis* kavramı bulunmakta ve bu kavram “birçok kişiye ya da nesneye ait olan ve ortaklaşa gerçekleştirilen” anlamlarında kullanılmaktadır. Bu noktadan yola çıkarak iletişimin köken olarak sadece iletileri aktarmaktan çok toplumsal nitelikli bir etkileşimi içerdiğini söylemek mümkündür (Zıllıoğlu, 2010, s.22; Çamlıdereli, 2008, s.13; Erdoğan, 2002, s.32; Çağlar ve Kılıç, 2010, s.3).

İletişim kavramı, farklı alanlarda farklı anlamlar içerisinde kullanılan bir kavram olduğu için iletişimin tek bir tanımını yapılmak oldukça güçtür. İletişimle ilgili farklı tanımlamalar aşağıda verilmiştir:

İletişim;

Duygu, düşünce, fikir, bilgi ve kültürü kapsayan anlamların semboller yardımıyla aktarıldığı bir süreçtir (Tutar, 2003, s.34).

Düşüncenin sözel olarak (konuşma ile) karşılıklı değiş tokuşu (Zıllıoğlu, 2010, s.23),

İletileri gönderen ve iletiyi alan arasındaki bilgi değiş tokuşu ve bu sürece dahil bireyler tarafından anlam çıkarılmasıdır (Kreitner vd., 2002, s.289),

İstenen sonuçları başarmak ve davranışları etkileme konularıyla insanlar arasında sözlü ya da sözlü olmayan diğer araçlarla anlayış sağlamadır (Can, 1992, s.240),

İnsanların kolektif olarak toplumsal gerçeği yaratıp düzenledikleri süreçtir (Çamdereli, 2008, s.15),

Toplumsal ve kültürel değişim ve gelişim süreçleriyle bağlantılı, onların hem sonucu hem de nedeni olan bir süreçtir (Küçük, 2012),

Bir göndericinin (konuşan / yazan) alıcıya (dinleyici / okuyucu) bir şey hakkında sözlü ya da yazılı mesaj göndermesi, iletmesi ve bu mesajın alıcı tarafından çözümlenmesidir (Uzuntaş, 2013, s.14),

Bu tanımlardan da anlaşıldığı gibi, iletişim sadece bilgi aktarımı ya da geribildirimsiz tek yönlü bir bilgi iletimini değil, daha çok tüm yaşamı içine alacak şekilde karşılıklı bir ileti paylaşımını, anlam alışverişini, sürdürebilir bir edim ya da akışkan bir süreci ifade etmektedir (Çamdereli, 2008, s.15).

2.1.2. İletişimin Amacı ve Önemi

İletişim, insanların kendini bir insan olarak gerçekleştirmesi ve sosyal süreçlere dahil olması bakımından önemlidir. Bu sayede insanlar, zihinlerindeki kavram ve fikirleri açığa çıkarma, onları paylaşma ve değerlendirme olanağına sahip olurlar. Ayrıca başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, yararlanma, yararlı olma ve bir başarı gösterme de yine iletişim sayesinde sağlanır (Tutar vd., 2003, s.81). İnsanlar iletişim kurarken bilinçli ya da bilinçsiz, farkında olarak ya da olmadan belirli amaçlar doğrultusunda hareket ederler (Küçük, 2012, s.16; Tuna, 2012, s.6). Bunlardan bilinçli olanlar, öğrenme sürecinde önemli bir unsurdur. Bireyler toplumsal yaşam içinde kendilerine gerekli olan bilgiyi, beceriyi ve tutumları ancak iletişim yoluyla öğrenebilirler (Çağlar ve Kılıç, 2010, s.5).

Temel olarak iletişim; istenildiği şekilde anlaşılma, mesaja istenilen karşılığı vermek ve kişilerle iyi ilişkiler kurmak amacını güder (Sigband ve Bell, 1989, s.12). Zıllıoğlu (2010, s.28), iletişimin temel amacını; çevre üzerinde etkin olmak, başkalarında davranış, tutum geliştirmek ve değiştirmek olarak ifade etmektedir. Eroğlu (2011, s.82) ise iletişim kurmanın iki temel amacı olduğunu vurgulamaktadır. Bunları, karşımızdaki kişiye anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişinin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmak olarak sıralamaktadır.

2.1.3. İletişimin Fonksiyonları ve İlkeleri

Kaynaktan hedefe doğru bilgi transferi olarak ifade edilen iletişimin dört temel fonksiyonu vardır. Bu fonksiyonlar; bilgi, motivasyon, kontrol ve heyecanlandırmadır (Eroğlu, 2011, s.84). Çağlar ve Kılıç ise iletişimin fonksiyonlarını (2010, s.5-6) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ İletişim bilgi taşıır,

- ✓ İletişim sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardım eder,
- ✓ İletişim etkileşimi sağlar,
- ✓ İletişim kararları taşır,
- ✓ İletişim emirleri taşır,
- ✓ İletişim geri bildirme imkanı taşır.

İnsanın dünya ile ilişkisini sağlayan iletişimin (Zıllıoğlu, 2010, s.65) ilkelerini Küçük (2012, s.13-14), altı başlık altında toplamıştır. Bunlar:

- ✓ İletişim kendinizde başlar,
- ✓ İletişim diğerlerini içerir,
- ✓ İletişimin hem bir içeriği hem de bir ilişki boyutu vardır,
- ✓ İletişim karmaşık bir süreçtir,
- ✓ İletişimin niceliği, iletişimin niteliğini arttırmaz,
- ✓ İletişim kaçınılmazdır, geriye döndürülemez ve tekrar edilemez.

2.1.4. İletişimin Özellikleri

İletişim üzerine yapılan çalışmalar, iletişimin üç temel özelliğinin olduğunu göstermektedir (MEGEP, 2007, s.6; Çağlar, Kılınç, 2010, s.3):

- ✓ İletişim etkinliğinin insanları gerektirmesi. Bu özelliğe göre, iletişim ancak insanların birbirlerini anlama ihtiyaçları sayesinde kurulabilir,
- ✓ İletişim, paylaşmayı gerekli kılar; yani iletişimde gönderici ve alıcı, mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalıdır,
- ✓ İletişim sembollerden oluşur. Bu semboller, jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir.

Anlama ve anlatma üzerine kurulan iletişimin özelliklerini Eroğlu (2011, s.84) aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- ✓ İletişim bir süreçtir,
- ✓ İletişim bir bütündür,
- ✓ İletişim insan davranışlarının bir ürünüdür,
- ✓ İletişim amaçlı ve tesadüfi gerçekleşebilir,
- ✓ İletişim dinamik bir olgudur,

- ✓ İletişim belirli kalıplara bağlıdır,
- ✓ İletişim sembollerle gerçekleşir,
- ✓ İletişim anlamı paylaşmadır.

2.1.5 İletişim Süreci ve Öğeleri

İnsanlar hayatı boyunca, çevreden ve diğer insanlardan gelen birçok uyarıcı ile karşı karşıya kalmaktadır. Uyarıcıların seçilmesi, değerlendirilmesi ve anlamsal nitelik kazandırılması iletişim sürecinin aşamalarıyla gerçekleşir. Bu süreci daha anlamlı kılmak, ancak iletişim sürecinin temel öğelerini ve işlevlerini belirtmekle mümkün olur. İletişim süreci ikincil öğeleri ile birlikte yedi öğeden oluşan bir süreçtir. Bu öğeler; kaynak, ileti, hedef, kanal (oluk), yansıma (geri besleme) ve gürültü şeklinde sıralanabilir (Tuna, 2012, s.6).

2.1.5.1. Kaynak

İletişim sürecinde mesajı gönderen ve iletişim sürecini başlatan öğedir (Çamdereli, 2008, s.27). Kaynak; algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri simgeler aracılığı ile gönderendir. İletişim sürecinin başlangıcında kaynak; iletmek istediğini, kendi ve alıcının anlayabileceği şekilde kodlar. Bu öğe; iletiyi alıcıya gönderen kişi, grup ya da kurum olabilir. Kaynak konumundakiler her ortamda konuşma, yazma yoluyla aktardıkları duygu ve düşüncelerle alıcı/alıcıları belli davranışları göstermeleri için yönlendirmeye çalışırlar (Küçük, 2012, s.7). Etkili bir iletişim için, kaynağın sahip olduğu statü ve rol ilişkisinin de uyumlu olması önemlidir. Kaynak yolladığı iletinin içeriğinde bir karışıklık oluşmaması için sahip olduğu statüye uygun rol davranışlarını gerçekleştirmek durumundadır (Tuna, 2012, s.7).

2.1.5.2. İleti

İletişimin olması için öncelikle uygun bir iletinin olması gerekmektedir. Bu ileti, kaynak tarafından aktarılanların sembolik bir ifadesidir. İletişim sürecinde, kaynaktan

gönderilen bilgi, görüş ve davranışların kaynak tarafından ortak sembollere bağlı olarak kodlanması durumu ileti (mesaj) olarak tanımlanmaktadır (Odabaşı ve Oyman, 2002, s.17). Kaynağın amacı doğrultusunda kodlanan bu ileti, seçilen bir kanal aracılığıyla duygu, düşünce ve bilgi yumağı olarak alıcının alımlamasına ve kodaçımına sunulur (Çamdereli, 2008, s.27). Mesaj, kaynak tarafından kodlanmış gerçek bir fiziksel üründür. Yazılı veya sözlü olabileceği gibi mimik ve beden dili de kullanılabilir. İletişimde kullanılan semboller, mesajın içeriği ve kaynağın bunları kullanma kararı mesajı etkileyen faktörlerdir (Robbins ve Coulter, 1999, s.283).

İletinin dikkat çekici olması için sözel ve görsel unsurları içinde barındırması önem taşımaktadır. Görsel unsurların daha çok ilgi çektiğini söylemek mümkündür. Yapılan bir araştırmaya göre, bir mesajda sözcükler %5, ses tonu % 25, sözel olmayan unsurlar ise %65 etki uyandırabilmektedir (Burnett ve Moriarty, 1998, s.256).

2.1.5.3. Kodlama

Kodlama ya da diğer bir ifadeyle kodaçımı, iletişim sürecini paylaşan taraflarca kullanılan, kaynak ile hedefin ortak olarak deneyimledikleri ve kullandıkları iletişim ögesidir (Çamdereli, 2008, s.29). Bu ögede kaynak; duygu ve düşüncelerini alıcının anlayabileceği simgelerle kodlayarak mesaja dönüştürür, mesaj alıcı tarafından yorumlanarak anlamlı bir biçime sokulur. İletişimin etkinliği gönderilen mesajın anlamı ve etkisinin alıcıya tam olarak iletilme gücüyle ölçülür. Bu da mesajın, kaynağın kodlandığı gibi alıcı tarafından kodaçımının yapılmasıyla mümkündür (Eroğlu, 2011, s.87-88).

2.1.5.4. Kanal

Kanal, iletinin kodlandıktan sonra kod açma sürecinin gerçekleştiği ana kadar izlediği yol olarak tanımlandığı gibi bilgi, duygu ve düşüncelerin kaynak ve alıcı tarafından paylaşımının gerçekleşmesi sürecinde, iletilerin üzerine yüklendiği araçlar şeklinde de tanımlanabilir (Demiray, 1994, s.15). İletişimin gerçekleşebilmesi ve etkili olabilmesinde kanal seçiminin büyük önemi vardır (Küçük, 2012, s.9). Hangi kanalın seçileceği iletişimin amaçları, alıcının özellikleri ile zaman ve mekanın sınırlılıklarına

bağlı olarak değişir. İletişimde kime, ne için, neyi iletmek istediğimiz ile kullanacağımız kanal arasında sıkı bir bağ bulunmaktadır (Gürgeç, 1997, s.20). Kanal, bir televizyon kanalı, bir gazete ya da bir bilgisayar olabildiği gibi iletinin aktarıldığı görme, işitme, dokunma gibi duyularımız da olabilmektedir. Bunun yanında kılık-kıyafet, sözcüklerin hepsi kanal olarak sınıflandırılabilir. Çünkü birey kodları açmada mevcut duyularını kullanmaktadır (Tuna, 2012, s.9).

2.1.5.5. Alıcı

Alıcı, kaynağın gönderdiği iletilerin hedefidir. Alıcı, konum itibariyle tek bir kişi, kişiler, kurum ya da bir örgüt olabilmektedir. Ayrıca alıcı iletiyi oluşturan kodları algılayıp anlamlandırır ve böylece kendisi de bir ileti göndererek kaynak konumuna geçer (Küçük, 2012, s.15). Diğer bir anlatımla alıcı, kaynaktan mesaj ve kanal aracılığı ile gelen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardaki temel bilgi, duygu ve becerilerin anlam kazandığı ögedir. Bu ögede, alıcının mesajı taşıyan sembolleri duyu organları kanalı ile algılamasıyla iletişim süreci tamamlanmış olur (Williams ve Eggland, 1991, s.4).

2.1.5.6. Geri Bildirim

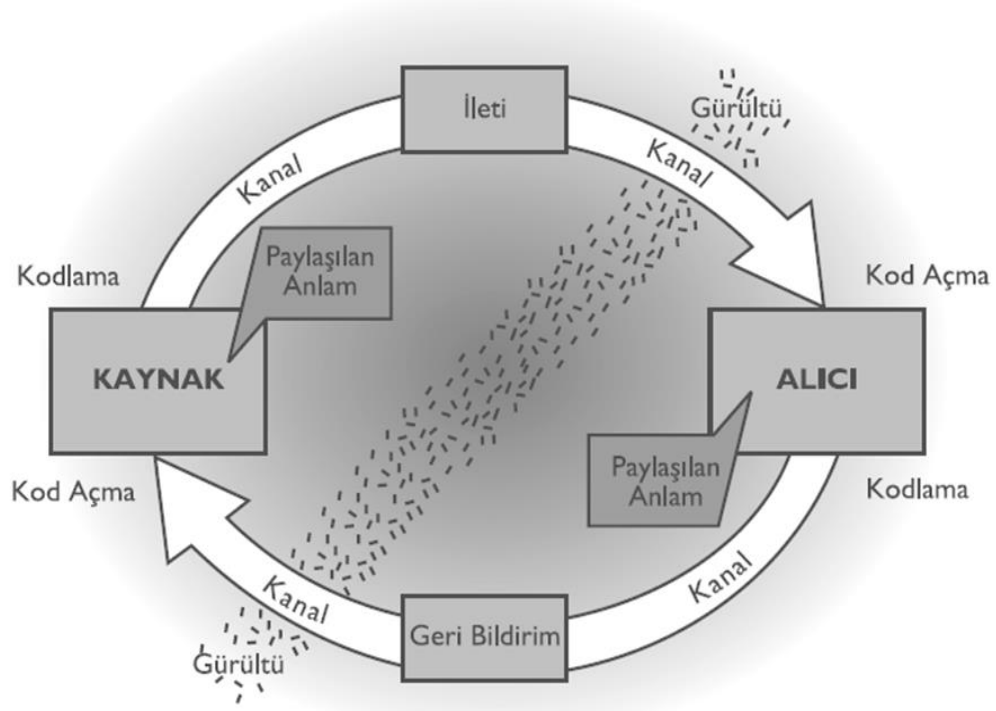
Alıcının algıladığı ve yorumladığı iletilere, sözlü ve/veya sözsüz tepki verme sürecidir. Kaynak ve hedef arasındaki geriye bilgi akışı olarak tanımlanabilecek geri bildirim, mesajın alıcı tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı, ne şekilde anlaşıldığı ve yorumlandığının kaynak tarafından bilinmesine olanak sağlar (Küçük, 2012, s.15). Kısacası geri bildirim, kaynak birimin gönderdiği mesaja karşılık hedef birimin gönderdiği cevaptır (Çağlar, Kılıç, 2010, s.7).

2.1.5.7. Gürültü

Gürültü, iletişim sistemini etkileyen ve iletileri bozan bir durum olarak tanımlanabilir. Gürültü, gönderilen iletilerin bozulmaya uğrayarak alıcı tarafından yanlış anlaşılmasına da neden olur (Ataizi, 2013, s.45). İletişim sürecinin herhangi bir

değişkenindeki sorun gürültüye neden olabilir. Gürültü iletişim sürecinin kötü işlemesine ve mesajın az işlemesine ya da hiç işlememesine neden olan her türlü faktördür (Eroğlu, 2011, s.90).

2.1.6. İletişim Sürecinin İşleyişi



Şekil 1. İletişim Süreci ve Öğeleri (Küçük, 2012, s. 9)

İletişim süreci, kaynağın bir mesajı anlaşılır bir biçimde kodlayarak alıcıya göndermesiyle başlar. Bu süreç iki şekilde olmaktadır. Bunlar; tek yönlü (doğrusal) iletişim ve çift yönlü (döngüsel) iletişimdir. Tek yönlü (doğrusal) iletişimde bilgi, duygu, düşünce, tutum ve kanaatlerin doğrusal bir şekilde aktarımı söz konusu iken, çift yönlü (döngüsel) iletişimde ise bilgi, duygu, düşünce, tutum ve kanaatlerin kaynaktan alıcıya gönderilmesi alıcının da bunları alıp anlamlandırarak yorumlaması ve geri bildirimde bulunması söz konusudur. Tek yönlü iletişim sürecinin temel unsurları; kaynak-mesaj-kanal-alıcı şeklinde sıralanmaktayken çift yönlü iletişim sürecinin unsurları ise; kaynak - kodlama - mesaj - kanal - kodaçma - alıcı - geri bildirim şeklinde sıralanmaktadır. (Geçikli, 2010, s.263)

2.1.7. İletişim Türleri

İnsanlar duygularını, bilgilerini ve görgülerinin ifade etmek için sözlü, sözlü olmayan, yazılı ve elektronik iletişim biçimlerinden birini kullanırlar.

2.1.7.1. Sözlü İletişim

Duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözcükleri seslendirerek gönderme, iletme işi olarak ifade edilen sözlü iletişim, nefes almak, yemek yemek, su içmek, yürümek gibi günlük yaşamımızın bir parçasıdır. Sözlü iletişim, aynı zamanda işimiz ve uğraşımız yönünden de bir gereksinimdir. Bu iletişim türü ile karşımızdaki insanlarla bir düşünce alışverişi içine girerken, yaşantılarımızı da başkalarıyla paylaşma imkanı buluruz (Yüksel, 2013, s.109).

İnsanlararası iletişimde önemli bir yeri olan sözlü iletişimin en etkili aracı dildir (Çağlar ve Kılıç, 2010, s.19). Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim, yüzyüze görüşmeler, toplantılardaki konuşmalar, sözlü brifingler, halka hitaplar, sözlü sunumlar, telefon konuşmaları gibi değişik formatlarda gerçekleşebilir (Çağlar ve Kılıç, 2010, s.19).

Konuşma: Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999, s. 40). Güzel konuşmak hem özel hayatta hem de iş hayatında kendini kabul ettirmenin ve başarının sırrıdır. İş hayatında başarılı olabilmek için kişinin kısa sürede kendisini karşısındakine tanıtmaya, işiyle ilgili bilgisini ve becerisini göstermeye yetkin olması gerekir ki bu da konuşma becerisiyle yakından ilgilidir. Özel hayatta da mutluluğu yakalayabilmenin, aileyle arkadaşlarla iletişim kurabilmenin yolu güzel konuşmaktan geçer (Topçuoğlu ve Özden, 2012, s. 3). Güzel konuşmak için;

- ✓ Önce dinlemeyi bilmeli,
- ✓ Başkalarını ilgilendiren sorulardan söz etmeli,
- ✓ Sıkıcı ayrıntılardan kaçınmalı,
- ✓ Kesin ifadelerle konuşmaya çalışmalı,
- ✓ Soruları yerinde sormalı,

- ✓ Öfkelenlendirmeden karşı çıkmayı öğrenmeli,
- ✓ Kimsenin sözünü kesmemeli, hoşgörölü ve anlayışlı olmalı,
- ✓ Övgü, çoğu zaman işe yarar (Ateş, 2006, s. 15-17).

Dinleme: Etkili iletişimin temeli olan dinleme fiziksel, duygusal ve entelektüel girdileri anlam arayışı ile bütünleştiren bir eylemdir (Gürel ve Tat, 2012, s. 277). Dinleme becerisi “Her gün hiç düşünmeden etrafımızda olup biteni anlamlandırmak için kullandığımız önemli zihinsel yeteneklerden biridir. Elektronik iletişim-bilgisayar teknolojisinin ve görsel medyanın hızla gelişmesine rağmen dil becerileri özellikle de dinleme, iletişim becerilerimizin temelini oluşturmaya devam edecektir (Temur, 2001, s. 62). İyi bir dinleyici olabilmek için:

- ✓ Kaynağın aktarmak istediğı ya da anlamak, bilmek, öğrenmek istediğı temel ileti saptanmalı.
- ✓ Bakışlar, baş sallama, jest ve mimiklerle dinler gibi gözükmemeli ya da kaynaktan gelen iletilerin yüzeyinde kalınmamalı.
- ✓ Kaynağın / konuşanın verdiğı ileti gözlerine, yüzüne bakarak izlenmeli; sözleri, mimikleri, hareketleri bir bütün olarak algılamaya ve çözülmeye çalışılmalı.
- ✓ Karşınızdakini dinlerken zaman zaman sözlü olarak, “Anlattıklarınızı dikkatle izliyorum.”, “Anlamak için dikkat ediyorum.”, “Evet.”, “Doğru.” biçiminde geri dönütü kolaylaştıracak bilgiler verilmeli. Geri dönütler baş, boyun, göz ya da el hareketleriyle de gösterilebilir.
- ✓ Kaynağın bilgi aktardığı, ileti verdiğı süre içinde dinleyici olarak kalınmalı. İletilerin çözülmesinde (soru sorma, anlaşılanları belirtme gibi) yardımcı olunmalı.
- ✓ Kaynağın aktarımı bittikten sonra cevap verilmesi gerekiyorsa, o zaman cevap için düşünmeye başlanmalı. Alınan ileti ile ilgili görüşler açık seçik belirtilmeli.
- ✓ Kaynağın / konuşanın aktardığı, bilgi verdiğı iletinin nasıl anlaşılıp çözüldüğünü önce dinleyici kendi kendine sormalı.
- ✓ Alınan ileti / bilgilerin anlamına ilişkin olarak dinleyicide kuşku ve duraksama olmamalı.

- ✓ Karşıdakini dinlerken alay eden, küçümseyen, küçük düşüren, kötüleyen mimikler, jestler ya da sözcükler kullanılmamalı.
- ✓ Kaynağın / konuşanın açığını yakalamak, kendi kişiliğinizin gücünü, üstünlüğünü göstermek amacıyla tuzak kuran bir dinleyici olunmamalı. Konuşanın bir açığı, çelişkisi yakalandığında hemen üzerine gidilmemelidir (Köknel, 1997, Akt: Maden, 2013, s. 60).

2.1.7.2. Sözlü Olmayan İletişim

İletişim, kaynak ile alıcı arasında ortak bir etkileşim ve paylaşım sağlamaya çalışır. Bu nedenle koşulların gerektirdiği durumlara uygun olarak iletişim, her zaman dil kullanılmasını gerektirmez. İletiyi karşı tarafa aktarabilecek giyim, mimik ve jestler, semboller şartlara göre kullanılabilirler (Onal, 1997, s.30). Günlük yaşamda gerçekleştirilen, ilişkilerde başvuru olan simgesel kodlar içinde sözsüz olanlar, anlam yaratma ve paylaşımda çoğu kez bilincinde olmaksızın, ama kaçınılmaz olarak sürekli kullanılır (Zıllıoğlu, 2010, s.159).

Sözel olmayan iletişim, kelime kullanmadan yapılan iletişimdir. Bir başka ifadeyle; verili bir durum ya da bağlam içerisinde, sözsüz davranışların tekil olarak ya da sözlü davranışlarla birlikte anlamların değiş tokuşu ya da yorumlanışında, çözümlemesinde kullanıldığı dinamik bir süreçtir (Yüksel, 2013, s.182).

İletişimde sözel olmayan ipuçları en az sözcükler kadar, hatta zaman zaman daha da etkili olabilir. Bunlar bazen doğrudan mesaj vermek için kullanılır. Örneğin, birine öfkeli olduğunuzu onun gözünün içine dik dik bakarak belli etmeye çalışabilirsiniz. Bazen de sözel bir mesajı yorumlayabilmek için ona eşlik eden sözel olmayan ifade yollarına dikkat edilir (MEGEP, 2008, s.18).

Diğer hizmet sektörlerinde olduğu gibi eğitim sektöründe de büyük bir öneme sahip olan sözsüz iletişim verili bir durum ya da bağlamda sözsüz davranışların, sözel iletişim davranışlarıyla birlikte ya da tekil olarak kullanılarak anlamların değiş tokuş edilip yorumlandığı dinamik ve geri döndürülmez bir süreçtir (Küçük, 2012, s.48).

Beden Dili: Beden dili sözsüz iletişimin önemli bir bölümünü oluşturan bir kavramdır (Güneş, 2011, s. 715). Genelde iletişimin, yalnızca sözlü simgelerin oluşturduğu dil aracılığıyla gerçekleştiği düşünülür. Oysaki kişiler arası iletişimde hem

sözlü hem de sözsüz simge ve işaretler aynı anda kullanılır. Hatta yüz ifadeleri, el kol hareketleri, beden duruş tarzı ve sesin tonu gibi sözsüz iletilerin, iletişimde kullanılan iletilerin daha büyük bir kısmını kapsadığı belirtilir. Bu bağlamda, hiçbir iletişim etkinliğinin sözsüz imgeler olmadan düşünülmesi mümkün değildir (Gökçe, 1998, s. 45).

2.1.7.3. Yazılı İletişim

Mesajın kalıcı olması isteniyorsa, birkaç basamaktan geçerek iletilecek bir mesaj için bilginin gerçekliliğini ve doğruluğunu yitirmeksizin iletilmesini sağlamak üzere yazılı iletişim kullanılmaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.140-142). Yazılı iletişim, özellikle teknolojinin gelişmesiyle birlikte günümüzde geçmişe oranla daha yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmış bir iletişim biçimidir. Ayrıca iş yaşamının da kuşkusuz vazgeçilmez haberleşme biçimlerinden biri olmuştur (Küçük, 2012, s.78).

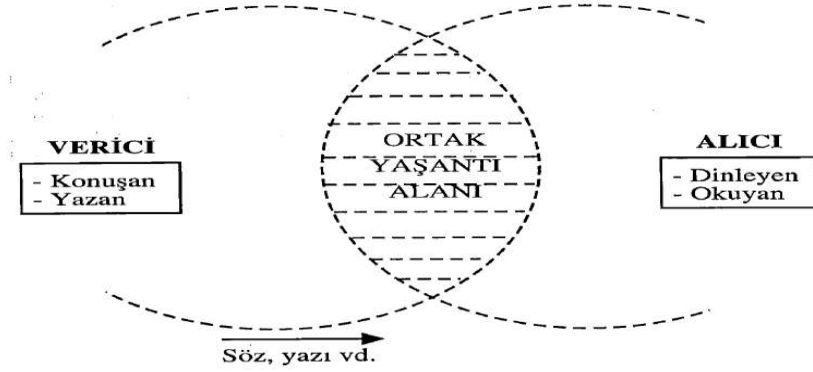
2.1.7.4. Elektronik İletişim

Teknolojinin insan hayatına girmesiyle birlikte, iletişim alanında da yenilikler yaşanmış, kâğıt, kalem gibi araçların yerini telefon, bilgisayar, faks gibi elektrikle çalışan iletişim araçları almıştır. Özellikle internet etkili iletişimin sağlanmasında önemli bir yer edinmiştir. İnternet kullanıcısı, bilgisayar ekranında okuduğu yazının tepkisini, herhangi bir materyale web sayfasındaki ilgili yere tıklayarak anında iletebilmektedir. Bu kolay ve çok basit bir şekilde kitleden yanıt alabilme, internet kullanıcısının görüşlerini, deneyimlerini, gördüklerini aktarabilme olanağını doğurmuş ve etkileşimli bir iletişim süreci oluşturmuştur (Çakır ve Topçu, 2005, s.76).

Günümüzde yöneticiler de bu iletişim türünü benimseyerek, yerlerinde kalarak, tele-konferanslara katılabilmekte ve birbirlerini televizyon monitörlerinde görebilmektedirler. Diğer taraftan cep telefonları ve faks cihazları ile e-mail bağlantıları yöneticilerin diğer insanlarla iletişimini daha da kolaylaştırmaktadır (Griffin, 1996, s. 544–548, Akt: Şahin, 2007, s. 88).

2.1.8. Etkili İletişim

Etkili bir iletişim için vericinin ilettiği duygu, düşünce, tutum ve bilgilerin alıcıda belirli bir yankı uyandırması, alıcıyla verici arasında, yaşam ve dil ortaklığının bulunmasını gerekli kılar (Sever,1998, s.53).



Şekil 2. Etkili İletişim Modeli (Sever, 1998, s.52)

Hepimizin içinde yaşadığı bir sosyal hayatın varlığı ve bu hayatta da iletişimin vazgeçilmez olduğu düşünülürse etkili iletişim becerisi, hangi meslek grubundan ve hangi sosyal statüden olursa olsun, toplumdaki her bireyin anlaşmayı sağlayabilmesi ve çatışmaları önleyebilmesi ya da yönetebilmesi için ihtiyacı olduğu bir beceridir (Uzuntaş, 2013, s.14). Etkili iletişim insanların mesleki yaşamlarında sorunları çözmelerine yardımcı olurken kişisel yaşamlarında da ilişkilerini iyileştirmelerine ve sürdürmelerine yardımcı olur. İletişim uzmanları zayıf iletişimin birçok sorunun temelinde yer aldığını ve etkili iletişimin de bunun tek çözümü olduğunu düşünmektedirler (Küçük, 2012, s. 5).

Sağlıklı insan ilişkilerinin oluşturulabilmesi için ilişki ortamında bazı öğelerin olması, iletişime giren kişilerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Aksi takdirde bazı sorunlarla karşılaşmak kaçınılmazdır. Bunlar; saygı, saydamlık, hoşgörü ve problem çözme becerisidir (MEGEP, 2008, s.20). Bu özellikler aşağıda yer almaktadır.

Saygı; bireylerin başkaları ile olan iletişimde saygı ilkesine yer vermesi ve onları kendilerine özgü nitelikleri ile kabul edebilmesidir (Varol, 1998, s.88).

Saydamlık; bireyin iletişimde olduğu gibi görünmesi, başka bireylerle arasına, rolünden kaynaklanan farklı bir imaj sergilemeye çalışmadan doğal olması demektir (Keçeci ve Arslan, 2012, s.38).

Hoşgörü; iletişim kurarken karşı tarafın kendimize göre kusurlarını aramaktansa, hoşgörü ile yaklaşmak sağlıklı iletişim kurmanın temelini oluşturur (Küçükbezirci, 2013, s.21).

Problem çözme becerisi; bireyler duygu, düşünce ve davranışları arasında uyumsuzluk-çelişki olduğunda içsel çatışma yaşar. Bireylerin çatışma kaynaklarından bir diğeri de çevrelerinden gelen mesajlardır. Kişilerin iletişim becerileri gibi problem çözme becerileri geliştikçe içsel ve dışsal çatışmaların çözülme olasılığı yükselmektedir (MEGEP, 2008, s.21).

2.1.9. Örgütsel İletişim

Bir örgütün var olma sebebi olarak görülebilecek olan ortak amaçların gerçekleştirilmesi için gerekli olan iletişim, ortak bir anlayışın geliştirilmesinde, bir örgütün başarısı ve başarısızlığında en etkin süreç olarak da tanımlanabilir (Küçük, 2012, s.106). Diğer bir anlatımla örgütsel iletişim, örgütün belirlenen amaçlara doğru işleyişini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla, örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler ile örgüt ile çevre arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine veya bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak sağlayan toplumsal bir süreç olarak ifade edilmektedir (Akat vd., 2002, s.342).

Örgütlerde etkili bir yönetimin gerçekleşmesi iyi bir iletişim süreciyle sağlanmaktadır (Gökçe, 2006, s.87). Bu süreç, örgütsel faaliyetlerin temelini oluşturmanın yanında, karşılıklı fikir, bilgi ve duygu alışverişini zorunlu kılan ilişkilerin olmasını da sağlamaktadır (Eren, 1998). Kısaca örgüt üyelerini birbirine bağlayan, örgütle çevrenin etkileşimini sağlayan, örgütün oluşması ve yaşaması örgütsel iletişim süreci ile mümkün olmaktadır (Karcıoğlu vd., 2009, s.65). Bu süreç örgüt içinde sağlanamadığında, yani iyi bir iletişim sistemi kurulmadığında, örgüt üyeleri faaliyetlerini birbirinden bağımsız ve kopuk bir şekilde gerçekleştirmeye başlar. Bu da örgütsel amaçlara ulaşmayı bazen imkansız kılarken, bazen ise daha uzun zaman ve daha çok emek harcamayı gerektirebilir (Eroğlu, 2011, s.123).

İletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesi, örgüte büyük faydalar sağlamaktadır. Bu faydalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Torrington ve Hall, 1987, s.76):

- ✓ Yönetime karar almada gerekli bilgiyi elde etme olanağı sağlar.
- ✓ Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesine yardımcı olur.
- ✓ Çalışanların örgüte bağlılığını artırarak, müşteri hizmetlerinin iyileşmesini sağlar.
- ✓ İş tatmini, örgütsel bağlılık ve motivasyon gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel performansı artırır.
- ✓ İş ortamındaki huzursuzlukları ve baskıları azaltır.
- ✓ Örgütsel faaliyetlerin işbirliği ve istikrar içinde geçmesini sağlar.
- ✓ Daha az hata yapılmasına ve dolayısıyla giderlerin azalmasına olanak sağlar.

2.1.9.1. Örgüt İçi İletişim Türleri

İletişimin yoğun olarak yaşandığı örgütlerde, bilgilerin iletilmesi için çeşitli iletişim sistemleri oluşturulmuştur. Bu sistemler, birbirlerine iletişim kanalları ile bağlanan karar merkezleri biçimindedir. Bu merkezlerde alınan kararlar, uygulanmak üzere faaliyetin yerine getirildiği icra merkezlerine iletilir (Akat vd., 2002, s.356). Neske, örgütlerin iletişim çabası içerisinde olup olmadıklarına göre iletişim biçimlerini dört gruba ayırmaktadır (Okay, 2000, s.170-171; Çağlar ve Kılıç, 2010, s.51):

Bürokratik İletişim: Bu iletişim biçiminde örgütler hedef gruplarına bilgi vermedikleri gibi onlardan da bilgi almamaktadırlar. Bu tip iletişim daha çok bürokratik örgütlerde uygulanmaktadır.

Manipülatif İletişim: Bu iletişim biçiminde hedef grupla bilgi alış veriş yapıldığı gibi bir görünüm yansıtılmaya çalışılmaktadır. Oysa alınıp verilen bilgiler sadece seçilmiş bilgilerdir. Bu iletişim biçiminde amaç, bir çeşit propagandadır.

Demokratik İletişim: Açıklığa dayanan bir iletişim biçimidir. Örgüt hedef grubuna doğru bilgiyi iletmeye hazırdır ve iletmektedir. Hedef gruptan da bilgi alınarak değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Orantısız İletişim: Bu iletişim biçimi örgüt bilgilendirmeye hazır olduğu halde, kamuoyu hakkında hiç bilgi alamadığı ya da yoğun biçimde kamuoyu araştırılmasına

rağmen elde edilen bilgilerin değerlendirilip bir sonuca varılamadığı durumlarda gerçekleşmektedir.

Örgütsel iletişim yapısal olarak ele alındığında ise; biçimsel ve biçimsel olmayan iki iletişim türünden söz edilebilir (Akat vd., 2002, s.356).

2.1.9.1.1. Biçimsel İletişim

Biçimsel örgüt yapısına uygun olarak ortaya çıkan biçimsel iletişim (Şakar, 2012, s.141), kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen ve örgüt üyelerinin kişiliklerinden bağımsız olarak statüler arası gelişen bir iletişim türüdür (Sungur ve Toksü, 2010). Bu iletişim türü, örgütlerde emir, talimat ve raporların örgüt kuruluşunda belirlenen yolların takip edilerek ilgili çalışanlara iletilmesi esasına dayanır (Robbins ve Coulter, 1999, s.293). Biçimsel iletişimin; dikey (yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya), yatay ve çapraz olmak üzere üç türünden söz edilebilir.

2.1.9.1.1.1. Dikey İletişim

Dikey iletişim farklı hiyerarşik basamaklardaki ast ve üstler arasında gerçekleşen iletişim biçimidir (Şakar, 2012, s.141). Dikey iletişim örgütlerde hem aşağı doğru hem de yukarı doğru gerçekleşir (Geçikli vd., 2011, s.168).

Yukarıdan aşağıya doğru dikey iletişimde örgütün üst düzeylerinden aşağı düzeylere doğru olan bu iletişim genellikle yazılıdır (Ergun ve Polat, 1978, s.188). Aşağı doğru iletişimin temel amacı; astlara bilgi verme, onların performansını değerlendirme, örgütün amaç ve politikaları konusunda onları bilgilendirmektir (Geçikli vd., 2011, s.168). Bir örgütte uygulanan aşağı doğru iletişimde temel olarak beş tür bilgi iletilmektedir (Daft, 2000, s.578):

- ✓ Strateji ve hedeflerin uygulanması,
- ✓ İş tanımları ve işin mantığı,
- ✓ Örgütsel prosedür ve uygulamalar,
- ✓ Astların performanslarına ilişkin geri bildirim,
- ✓ Örgütün misyonunu ve kültürel değerlerini benimsetici ve motive edici bilgiler.

Aşağıdan yukarıya doğru olan iletişim ise örgütün alt düzeyinden üst düzeyine doğru olan iletişim söz konusudur. Yukarı doğru iletişimin temel amacı ise alt birimlerde yaşananlar hakkında üst yönetimi bilgilendirmektir (Geçikli vd., 2011, s.168). Bu iletişim türünde genel olarak şu bilgilere yer verilmektedir (Daft, 2000, s. 579):

- ✓ Problem ve istisnalar,
- ✓ Gelişme / ilerlemeye ilişkin öneriler,
- ✓ Performans raporları,
- ✓ Astların şikâyetleri, çatışma konuları,
- ✓ Muhasebe bilgileri.

Genel olarak bakıldığında ise, yukarıdan aşağıya emir ve istekler, aşağıdan yukarıya ise bilgi ve raporlar iletilir (Şakar, 2012, s.141). Diğer bir ifadeyle bir örgütte yukarıdan aşağıya doğru olan iletişim örgüt amacını gerçekleştirmeye, aşağıdan yukarıya doğru olan iletişim ise personel gereksinimini karşılamaya dayanmaktadır. Bu bağlamda örgüt amacının gerçekleştirilmesi ile personel gereksiniminin karşılanmasında çift yönlü iletişimin önemi artmaktadır (Celep, 1992, s.302).

2.1.9.1.1.2. Yatay İletişim

Yatay iletişim aynı hiyerarşik basamaktaki (yetki düzeyleri aynı olan) çalışanlar arasında gerçekleşen iletişim türüdür (Şakar, 2012, s.141). Bu iletişim, daha çok yönetici pozisyonunda görev yapanlar arasında gerçekleşmektedir. Ekip çalışmasının önemli rol oynadığı örgütsel sorunların çözümünde oldukça etkindir. Yatay iletişimin amacı; yalnızca bilgilendirmek değil, birimler arası faaliyetleri koordine etmek, desteklemek ve kolaylaştırmaktır. Bunun sonucunda işlerin verimi ve verilen hizmetin kalitesi artmaktadır (Geçikli vd., 2011, s.169).

Yatay iletişim türü aynı zamanda öğrenen organizasyonlara da vurgu yapmaktadır. Bu iletişim türü, örgütsel sorunların ortak bir şekilde çözülmesi için kullanılırken, ekip çalışmalarında önemli bir rol oynamaktadır (Griffin, 1996, s.546–547, Akt: Şahin, 2007, s. 91). Dolayısıyla yatay iletişim koordinasyonunun sağlanmasında da önemli bir yere sahiptir (Can, 1992, s.250).

2.1.9.1.1.3. Çapraz İletişim

Çapraz iletişim ise farklı birimlerde ve farklı hiyerarşik basamaklardaki çalışanlar arasında, hiyerarşiyi takip etmeden yapılan iletişimdir (Şakar, 2012, s.141). Çapraz iletişim, örgüte yönelik uzlaşmayı, farklı birimlerin birbirine karşı sorumluluklarını daha iyi kavramalarını ve yardımlaşmayı kolaylaştırır. Özellikle ekip çalışmasına ağırlık veren işletmelerde, katılımın yararlı sonuçlar verebilmesi için çapraz iletişime önem verilmesi gerekir (Geçikli vd., 2011, s.169). Ancak üst düzey yöneticiler hiyerarşik yapıyı bir kenara bırakarak çapraz iletişimi sürekli olarak öncelikle kullanırsa örgütsel dengelerin olumsuz etkilenebileceğini unutmamalıdır (Işık ve Biber, 2006).

2.1.9.1.2. Biçimsel Olmayan İletişim

Örgütün iletişim sistemini biçimsel iletişim sistemi tek başına karşılayamamaktadır. Bu eksikliği, genellikle dedikodu veya söylenti terimleriyle anılan biçimsel olmayan iletişim sistemi tamamlamaktadır (Gürgeç, 1997). Biçimsel olmayan iletişim, çalışanların oluşturdukları biçimsel olmayan gruplar ve bunların arasında gerçekleşen bir iletişim türüdür (Sungur, Toksü, 2010). Diğer bir ifadeyle; örgüt üyeleri arasında meydana gelen ortak duygu, düşünce, inanç, değerler vb. unsurlar doğrultusunda gerçekleşen iletişimdir. Bu iletişim türü bir grup içinde, örgütleyicinin düzenlediği biçimin dışında ve biçimsel olmayan grup ilişkisine bağlı olarak gerçekleşir (Şakar, 2012, s.141).

Biçimsel olmayan iletişim çalışması, örgüt yapısı içinde kontrollü bir şekilde sağlanabilirse, biçimsel iletişimin eksik kalan yönlerini onunla kapatmak mümkün olabilir. Aksi takdirde bu tür bir iletişim biçimsel iletişimin önünde bir engel teşkil edebilir (Şakar, 2012, s.141). Ayrıca biçimsel olmayan iletişim, üyelerin örgüte karşı takındıkları tutumların bir göstergesidir. Bu iletişim sistemi ne kadar bozuk olursa, informal iletişim ve söylentiler de o derece artar. Bunların sonucu olarak, örgütte asıl görevi kaynaştırma olan iletişim, çözülme görevi yapar. Bunun sonucu olarak, grupların dağılması, ikiliklerin oluşması, moral düşmesi vb. görülmeye başlar (Bursalıoğlu, 2011, s.114).

2.1.9.2. Örgütsel İletişimin Önündeki Engeller

Örgüt içinde ve dışında bulunan birçok engel, iletişim sürecini güçleştirir ve bazı zamanlar tamamen durdurur. Bu engelleri Bursalıoğlu aşağıdaki gibi özetlemiştir (2011, s.116):

Psikolojik: Verici ve alıcının görüş çerçeveleri, duygu ve heyecanlar, klişeleşmiş kavramlar, saplantılar,

Semantik: Konuşma ve yazı dilindeki karışıklık veya inceliklerin neden olduğu farklar ve anlaşmazlıklar,

Statü: Verici ve alıcının sosyal ve formal statüleri, akademik ve mesleki gelişme farkları, kaynak sorunu ve ayrımı,

Korunma: Vericinin bazı yüklenmeler altına girmesi durumunda önceden hazırlayacağı savunma mekanizmaları,

Alan: İletişim merkezleri ile birimleri arasındaki uzaklık,

Hiyerarşi: Üst-ast ilişkilerinde çatışmalar, yetkinin oldukça az veya aşırı derecede aktarılması, fazla, dar yahut geniş kontrol alanı, düzensiz enformasyon akımı,

Sınırlama: Örgütün amaçları ve görevleri gereği, bazı kapsamın sınırlanması veya gizli tutulması.

Söz konusu iletişim engellerinin neler olduğunu Açıkalın (1995) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- ✓ Amacın açık seçik önceden belirlenmemesi,
- ✓ İletiler düzenlenirken, alıcı kitlenin iyi tanınmaması,
- ✓ Hiyerarşinin orta kademesindeki yöneticilerin kendilerine ulaşan mesajları kendilerine göre süzdükten sonra yeniden düzenleyip kodlayarak üstlerine aktarmaları, astlarına ise kendi statüsünü azaltacak bilgileri iletmemesi,
- ✓ Dönüte dayalı değerlendirme boyutunun önemsenmemesi,
- ✓ Genellikle eğitim sürecinden geçen insanların iletişimci kişilik kazanmamış olmaları.

Tutar ve Yılmaz (2003, s.87) ise, iletişim engellerini ortadan kaldırmak için örgütlerin ilk aşamada bazı yöntemler uygulamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu yöntemler:

- ✓ Kaynak, sözlü mesajları alıcının anlayabileceği ve algılayabileceği şekilde kullanılmalıdır.
- ✓ Kaynağın gönderdiği mesajlar yalnız sözlü olmamalı, aynı zamanda çizim, resim, yazı gibi semboller şeklinde de olmalıdır.
- ✓ Kaynağın gönderdiği mesajlar alıcının ilgisini çekecek şekilde biçimlenmelidir,
- ✓ Mesaj, alıcıyı etkileyecek türden bir kanalla gönderilmelidir.
- ✓ İletişim çevresi iletişime elverişli duruma getirilmelidir.
- ✓ Mesajın anlaşılıp anlaşılmadığı geri bildirimle kontrol edilmelidir.

2.1.9.3. Yöneticinin Sahip Olması Gereken İletişim Yönetimi Becerileri

Yönetici, örgütün hedeflerini gerçekleştirmek ve örgütün işleyişini sağlamak için planlama, yöneltme, örgütleme, eşgüdümleme ve kontrol gibi yönetim fonksiyonlarını gerçekleştirmeye yönelik örgüt içi ve örgüt dışı bilgi alışverişinin gerçekleştirilmesini sağlayan kişi olarak tanımlanmaktadır (Türkmen, 2000, s.40; Geçikli, 2004, s.108). Yöneticinin örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik birtakım özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu özellikler; yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgisi ve insan ilişkileri becerisidir. Bu üç özellikten ilk ikisinin yeterlilik düzeyi, yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişirken, insan ilişkileri becerilerinin her düzeydeki yöneticiler için aynı olması kabul görülen bir yaklaşımdır (Açıkalın, 1995, s.39).

Örgütün iletişim atmosferini, yapısını ve niteliğini belirleme yetkisine sahip olan yöneticiler, yönetsel ve örgütsel iletişim ağının temelini oluşturmaları açısından önem taşımaktadır (Şahin, 2007). Örgüt açısından bu denli öneme sahip yöneticilerin, dışa kapalı ve dışa açık olmak üzere iki türünden söz etmek mümkündür. Bu türlerden açıklık, bilgiyi paylaşmak anlamına gelirken yönetici, kesin bir karara varmadan önce bunu çalışanlarına sormayı ya da söylemeyi tercih eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Dışa kapalılıkta ise, kesin bir karara vardıktan sonra bunu çalışanına söylemeyi tercih eden yönetici söz konusudur (Geçikli, 2004, s.108-109).

Yöneticinin çevresinde kabul görebilmesi için sahip olması gereken en önemli yeteneklerden birisi, iletişim yönetimi becerilerine sahip olmasıdır (Uztuğ ve Şener,

2012, s.5). Yönetici sahip olduğu bu beceri sayesinde, çalışanları birer iç müşteri gibi görüp onların beklenti ve istekleri doğrultusunda bir iletişim yönetimi yaklaşımı sergileyerek gerek verimlilik, gerekse iş yaşamının niteliği üzerinde olumlu gelişmelerin elde edilmesini sağlamaktadır (Eroğlu, 2011, s.151).

Görüldüğü üzere, bir kurumdaki personeli etkileyen faktörlerin başında örgüt içindeki iletişim ve bunun sonucunda ortaya çıkan etkileşim gelmektedir. Bu açıdan bakıldığında, örgütün yönetim kademesinin gerçekleştireceği iletişim, personele sevgi ve saygı duygularını yansıtan ve onlara değer verdiğini gösteren bir içerik içinde olmalıdır (Eroğlu, 2011, s.153). Aksi takdirde iletişimde meydana gelen teknik ve uygulama aksaklıkları, gerek yöneticiler ve gerekse işgörenler açısından iş tatmini yönünden önemli problemlere neden olmaktadır. Ayrıca çalışanın yaptığı işi açık seçik bilmesi karşılıklı eşgüdümünün sağlanması da yine iletişim ile sağlanmaktadır (Helriegel ve Slocum, 1980, s.171).

Örgüt içindeki yönetsel fonksiyonların arzu edilen düzeyde gerçekleşebilmesi, büyük oranda yöneticilerinin çalışanların bilgi gereksinimlerini karşılama derecesiyle doğru orantılıdır (Ülgen, 1978, s.372). Yöneticiler çalışanlarının bu gereksinimlerini karşılarken, yani neyi, nasıl ve ne zaman yapacaklarını bildirmeleri, iletişim süreci ile sağlanmaktadır (Taylor ve Cooren, 1997, s.420; Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.47–48). Bu süreçte görülen aksaklıklar, örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engellemektedir (Bolat, 1996). Yöneticiler iletişim becerilerini kullanabildikleri ölçüde başarılı veya başarısız olarak değerlendirilmektedir (Halis, 2000, s. 218).

İletişim yönetiminin işlevleri konusunda yöneticilere de birtakım sorumluluklar düşmektedir. Bu sorumluluklar aşağıdaki gibi sunulmuştur (George ve Jones, 1999, s.453; Bartol ve Martin, 1998, s.452–458):

- ✓ Astların çalışırken iş ve hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyduğu tüm gerekli bilgilere sahip olmalarını sağlamalı,
- ✓ Örgütsel değişikliklerle ilgili olarak astlara açık ve net bilgiler vermeli,
- ✓ Astları motive etmek için, onların yüksek performans göstereceklerine duyulan güveni ve iyi performans göstermeleri halinde bundan elde edecekleri fayda ya da ödüllerin bilinmesini sağlamalı,
- ✓ Astların performansları hakkında geri bildirimde bulunmalı,

- ✓ Astların faaliyetlerini koordine etmek, aynı işin tekrarlanmasını önlemek ve işe ara verilmesini sınırlamak için birbirleri ile iletişim kurmalarını teşvik etmeli,
- ✓ Yanlış anlamaları önlemek için yönetici, kendi his ve duygularını çalışanlara ifade edebilmeli ve astlarını da aynı şeyleri yapmaları için teşvik etmeli,
- ✓ Yönetici, bir astın sadece bir veya birkaç özelliğine bakarak, o astın diğer özelliklerini de aynı şekilde algılama eğiliminde olmamalıdır. Astını söz, davranış, performans ve kişiliği ile bir bütün olarak değerlendirmeli,
- ✓ Yönetici astları ile konuşmalı, onları dinlemeli ve onların gerçek his ve düşüncelerini öğrenmeli,
- ✓ Yönetici, astlarının başarısından kendi yönetimini, başarısızlıklarından ise, onların tembelliğini sorumlu tutmamalı,
- ✓ Dinleme becerileri her iki tarafın (yönetici-ast) mesajı doğru paylaşp paylaşmadıklarını belirleyebileceği için yönetici, kuvvetli bir dinleme ve geri besleme becerisine sahip olmalıdır.

2.1.9.4. Eğitim Örgütlerinde İletişim Yönetimi

İletişim her ne kadar bütün sektörler açısından önemli olsa da özellikle hizmet sektörlerinde daha belirleyici bir işleve sahiptir. Eğitim-öğretim sektörü yapısı gereği hizmet sektörü içinde yer almaktadır (Erkuş ve Günlü, 2009, s.7). Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısının insan olması ve aynı zamanda eğitimin temelde bir iletişim etkinliği olması nedeniyle iletişim diğer örgüt türleri ile karşılaştırıldığında, eğitim örgütlerinde daha fazla önem taşımaktadır (Bolat, 1996). Eğitim örgütündeki iletişimi, iç ve dış iletişim olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. Okul içi iletişim yönetici-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci; okul dışı iletişimde ise okul-çevre iletişimi söz konusudur (Celep, 1992, s.303).

Çeşitli nedenlerle temel iletişim modelinde meydana gelen engeller, örgütsel iletişim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu engeller, bir iletinin gönderilmesi ya da alınmasını güçleştiren tüm etmenler olarak ifade edilmektedir (Ergin ve Birol, 2000). İletişimde engellere yol açan nedenlerin bazıları farkında olarak, bazıları da

farkında olmadan yapılan davranışların sonucunda ortaya çıkmaktadır (Cüceloğlu, 1994).

Özet olarak, iletişim süreçlerinde, kaynak tarafından gönderilen iletiler, anlamlarını kaybetmeden ve eksiksiz bir şekilde alıcıya ulaşamayabilir. Bunun sonucu olarak, gönderilmek istenen ileti ile algılanan ileti arasında çoğu zaman bir fark oluşur. İletişim süreçlerinde engeller arttıkça diğer örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de iletişimin etkililiği azalmaktadır (Şimşek, 2003).

Eğitim örgütlerinde belirlenen amaçlara ulaşmak için, gerek yönetici-öğretmen, öğretmen-yönetici, öğretmen-öğrenci, gerekse okul-çevre olsun bütün etkileşimlerde iletişim yönetiminin etkin bir şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir. Okul müdürleri, yönetsel etkinlikleri gerçekleştirirken, hedef kitle olan öğretmen ve öğrencilere amaca dönük iletiler göndermek ve iletileri kontrol etmek durumundadır (Başaran, 1996; Can, 2001). Eğitim yöneticisi ayrıca etkili iletişim kurabilmek için çalışanlarının duygu, düşünce ve davranışlarını anlama ve bu davranışlara uygun hareket etme yeteneğine sahip olmalıdır (Kelly, 1982).

Açık sistem özelliğine sahip olan okullarda, eğitim yöneticisi örgütlerinde var olan iletişimin niteliğini inceleme, iletişim stratejileri geliştirme ve iletişim engellerini belirleme sorumluluğuna sahiptir. Eğitim yöneticisi, bu sorumluluğun yanında, sadece örgüt içindeki personelin değil, aynı zamanda örgüt dışındaki farklı gruplar ile de çok iyi ilişki kurmak zorundadır (Celep, 1992, s.302). Aksi takdirde, okullarda merkezi bir pozisyona sahip olan yöneticiler, olması gereken işbirliğini sağlamakta yetersiz kalmakta, pek çok örgütsel problemin etkin bir şekilde üstesinden gelememektedir (Snowden ve Gorton, 2002).

Bursalıoğlu eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejisi ve ilkelerini aşağıdaki gibi sıralanmıştır (2011, s.119):

- ✓ Girişimi başkalarından önce ele almak,
- ✓ İletişime yapıcı görüşlerle başlamak,
- ✓ Çevresindekilerin katılma ve işbirliğini sağlamak,
- ✓ Çevresindeki liderleri de çalışmalara katmak,
- ✓ Katılanları güdülemek,
- ✓ Başarılan işleri ortaya koymak,
- ✓ Gereksime ile doyum arasında denge kurmak,

- ✓ Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
- ✓ İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek,
- ✓ Başkalarının fikirlerine saygı göstermek,
- ✓ Önemli haberleri yinelemek,
- ✓ Her iletişim aracından yararlanmak,
- ✓ Destek ve karşıt güçleri tanımak,
- ✓ İletişimi aralıksız sürdürmek.

2.2. Etkili İletişim Motivasyon ve İş Doyumu

Örgütlerin en önemli kaynaklarından olan insan ögesi, örgütsel amaçlara ulaşmada önemli rol oynamaktadır. İnsan unsuru örgütlerin hem en değerli kaynağı hem de en önemli zenginliğidir. İnsan kaynaklarının etkin bir biçimde kullanımı, insanları çalışmaya sevk ederek, motivasyonlarını arttırıp iş doyumlarını sağlayacak etkili bir yönetim anlayışını gerekli kılmaktadır (Bedük, 2008, s. 217). Bu yönetim anlayışının gereği olarak yöneticiye önemli görevler düşmektedir.

Bir lider olarak okul yöneticisinin sahip olması gereken en önemli özellik, başarılı bir iletişimci olmasıdır (Özgen, 2003, s.116-117). Okul yöneticisi, öğretmenlerin motivasyonlarını sağlamada en etkili araç olan iletişimden faydalanmalıdır. Aksi takdirde iletişimi etkili bir şekilde kullanamayan veya yersiz kullanan bir yöneticinin iletişimin amacını zayıflattığı gibi öğretmenlerin çalışma motivasyonlarının azalmasına ve iş doyumsuzluğu yaşamalarına da neden olur (Gürsel, 1997, s. 56). Örgütsel iletişim çalışanların motive edilmesi, iş tatmininin sağlanması ve dolayısı ile örgütsel verimlilik ve etkililiğin kaynağıdır (Tutar, 2003, s. 23).

2.2.1. Motivasyon

Motivasyon hayatın her alanında karşımıza çıkan önemi tartışılmaz konulardan biridir. Özellikle çalışma hayatında başarıyı etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Çalışma hayatında motivasyon kullanımının temel amacı; örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için çalışanların yüksek derecede performans göstermesini sağlamaktır (Koçel, 2003).

2.2.1.1. Motivasyon Kavramı

Motivasyon kelimesi, Latince “movere”, yani “hareket ettirme, hareketlendirme” kelimesinden gelmektedir (Altok, 2009, s. 1; Örücu ve Kanbur, 2008, s. 86; Yıldırım, 2007, s. 1). İlgili literatür incelendiğinde motivasyon kavramına ilişkin pek çok tanımlamanın yapıldığı görülmektedir. Koçel motivasyonu genel olarak bireyin, belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere kendi arzu ve istekleri ile davranması şeklinde tanımlamaktadır (2003, s. 154). Ruthankoon ve Ogunlana’ya göre motivasyon; bireyi harekete geçmeye yöneltmenin hangi yöntemle sağlanacağı sorusuna cevap aramaktır (2003, s. 333). Keenan’e göre motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (1996, s. 5). Başaran motivasyonu, bireyin arzu, ihtiyaç ve korkuları olarak ifade etmektedir (1992, s. 316). Çalışma yaşamındaki motivasyon ise Bursalıoğlu tarafından, “bir işgöreni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünü” olarak nitelendirilmektedir (2011). Pintrich ve Schunk (2002) çalışma motivasyonunu “doğrudan amaca yönelik aktivitenin başlatılıp sürdürüldüğü bir süreç” olarak tanımlamaktadır.

Arzu, istek, amaç, hedef, ihtiyaçlar, dürtü, güdü, eğilim, davranış, çıkar, seçme, tercih, irade, hırs, korku, özlem, idrak, tutum, heves, teşvik, imrenmek, başarı, ihtiras, moral, ilgi, niyet, emel, tutku gibi birçok olgu motivasyonun tanımı içerisinde yer almaktadır. Çünkü motivasyon, kişinin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç veya dış uyarıcının bireyi harekete geçirmesi ile ilgilidir (Baykal, 1974, s. 130; Küçük, 2007, s. 77; Munn, 1968, s. 2; Wexliard, 1969, s. 65). Bu uyarıcılar aynı zamanda motivasyon türlerinin oluşturulmasında etkili olmaktadır. Aşağıda motivasyon türleri kısaca açıklanmıştır.

İçsel Motivasyon: Bireyin bir şeyler elde edebilmek için çaba göstererek başarıya ulaştığında kendisini yeterli, bağımsız hissetmesi ve üst düzey gereksinimlerini karşılaması durumudur (Onaran, 1981; Uyulgan ve Akkuzu, 2014, s. 8). Diğer bir anlatımla belirli bir iş, ilgi çekici, heyecan verici, geliştirici olduğu için yapılıyorsa bu durum içsel motivasyondur (Solmuş, 2004, s. 152).

Dışsal Motivasyon: Dışarıdan gelen etkilerle ortaya çıkan, yapılan işin kendisine odaklı olmayan durumdur (Akbaba, 2006). Aynı iş para, terfi, şöhret gibi dıştan gelen bir ödül elde etmek için yapılıyorsa bu durum dışsal motivasyonu ifade etmektedir (Solmuş, 2004, s. 152).

2.2.1.2. Motivasyon ile İlgili Temel Kavramlar

Güdü: Bireyi bir amaca ulaşmak için davranmaya iten, harekete geçiren, bireyin davranışını güçlendiren, etkinleştiren, yönelten bir iç güçtür (Başaran, 1991, s. 16). Bir başka görüşe göre güdü, iradesi doğrultusunda kişiyi bir tür eyleme götüren ve kişinin içinden gelen bir tür ihtiyaç ya da tutkudur (Adair, 2003, s. 13).

Dürtü: Açlık, susuzluk, cinsellik gibi insanın daha çok biyolojik gereksinimlerini doyumak için içinde uyanan itici güce dürtü adı verilir (Cüceloğlu, 1994, s. 248).

İhtiyaç: İnsanlara özgü başarıma isteği gibi yüksek dürtülere ihtiyaç (gereksinme) denir (Cüceloğlu, 1994, s. 248). İhtiyaçlar temel, fizyolojik ihtiyaçları içeren birincil ihtiyaçlar ile sosyal ve psikolojik ihtiyaçları içeren ikincil ihtiyaçlar olmak üzere iki grupta toplanabilir (Newstrom ve Davis, 1989, s. 105).

Davranış: Gözlenebilen, kaydedilebilen ve ölçülebilen bütün etkinlikler davranış olarak tanımlanabilir (Eroğlu, 1995, s. 13). Motivasyon ise davranışın nedenini açıklayan bir kavramdır (İnceoğlu, 1985 s. 3).

2.2.1.3. Motivasyon Süreci

Motivasyon sürecini başlatan, bireyin ihtiyaçlarıdır. Bir ihtiyaç ortaya çıktığı zaman, birey bu ihtiyacı karşılamak ister ve böylelikle itici bir güçle uyarılır. İç ve dış etkilerle uyarılan birey çeşitli biçimlerde davranışlara yönelir. Amacı ihtiyaçlara karşı

duyduğu isteğin doyumudur (Şimşek, 2010, s. 206-207; Erdem, 1997, s. 69). Aslında bu süreç çok karmaşık olmasına rağmen basit bir model olarak aşağıdaki gibi gösterilebilir.



Şekil 3. Motivasyon Süreci (Eroğlu, 1995, s. 247)

Bu süreç şekil 3’te görüldüğü gibi bireyin farklı şiddetteki ihtiyaç, arzu ve amaçlarına dayanmaktadır. Davranışların altındaki bu faktörleri uyararak bireyleri harekete geçirmek ve onların belirli yönlerde enerjilerini yoğunlaştırmak motivasyon vasıtasıyla sağlanacaktır (Eroğlu, 1995, s. 247). Yöneticiler bu süreçte çalışanların kabul sınırlarını belirleyip ve çalışanların istekli iş yapmalarını sağlayacak olan bir iş ortamı oluşturmalıdır (Liebler ve McConnel, 1992).

2.2.2. İş Doyumu

Örgütün en önemli kaynağı çalışanlardır ve çalışanların performansı ve verimi işletmelerin başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir. Çalışanların yüksek performans gösterebilmeleri ve verimli bir şekilde çalışabilmeleri, onların işlerinden yeterince tatmin olmalarına bağlıdır (Akşit Aşık, 2010, s. 32).

İnsan yaşamının önemli yönlerinden birini oluşturan iş hayatı, yaşamın büyük bir bölümünü kapsamaktadır. Eğer yapılan iş, bireyin istediği gibi sonuçlandıysa birey motive olmakta ve doyum elde etmekte, sonuç beklenen düzeyde değil ise birey için iş doyumsuzluğu söz konusu olabilmektedir (Köroğlu, 2012, s. 275-276). İş doyumunun düşük olması çalışanlarda devamsızlık, bıkkınlık, kuralları önemsememe, işten şikayet etme, örgüte zarar verme, işi bırakma, savurganlık, yalancı hastalık ve kazalar gibi

davranış ve sonuçlar oluşturabilmekte, ruhsal yapıyı da olumsuz etkilemektedir (Başaran, 2000). İşgörenin iş doyumunun yüksek olması ise performans artışı ve üretkenlik gibi yönleriyle bireyler açısından yararlar sağlarken; verimlilik artışı, düşük düzeyli personel devir hızı, nitelikli işgörenleri işletmeye çekme gibi yönleriyle de işletmelere büyük katkılar sağlamaktadır (Köroğlu, 2012, s. 275-276).

İnsanlar işlerinden ve iş çevresinden memnun oldukları sürece daha verimli çalışmakta ve aynı ölçüde iş doyumunu sağlamaktadırlar. İş ortamında motivasyon faktörlerini işe koşarak, çalışanı aktif hale getirmek, onun doyuma ulaşmasını sağlamak liderin öncelikli görevidir. Bu nedenle eğitimde verimin ve kalitenin sağlanabilmesi için okul yöneticilerinin; okulun çalışma şartlarını iyileştirmeye, aynı zamanda öğretmenlerin bireysel ve meslekî beklentilerini karşılamaya özen göstermeleri gerekmektedir (Karaköse ve Kocabaş, 2006, s. 5).

2.2.2.1. İş Doyumu Kavramı

İş doyumunu, basit bir ifadeyle bir işgörenin işi ile ne kadar mutlu olduğunun göstergesidir (Vieira, 2005, s. 39). Robbins'e göre iş doyumunu, işgörenin örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusudur (1998). Diğer bir tanımda iş doyumunu; çalışanların işlerine, iş ortamlarına ya da iş arkadaşlarına yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının bir ürünü olarak içsel değerlendirmeleri, işlerine yönelik genel bir tutumu olarak ifade edilmektedir (Solmuş, 2004, s. 186). Çetinkanat iş doyumunu, çalışanın iş durumuna gösterdiği duygusal bir tepki olarak tanımlamaktadır (2000, s. 2). Tengilimoğlu ise iş doyumunu, çalışanların iş ve çalışma ortamından bekledikleri ile algıladıkları arasındaki farklılık olarak tanımlamaktadır (2005, s. 27). İş doyumunu ile ilgili olarak en geniş tanımı yaptığı kabul edilen Locke ise (1983, s. 97) iş doyumunu, “kişinin işini ve iş tecrübesini değerlendirmesi sonucu kişide oluşan zevkli ve olumlu hislerdir” (Akt: İzgar, 2008, s. 320) olarak ifade etmektedir.

İş doyumunun temelini oluşturan faktörleri kişisel ve örgütsel faktörler olarak iki grup altında toplamak mümkündür (Ünsar vd. 2006, s. 131-34). Başlıca kişisel faktörler yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, medeni durum, işyerindeki statü, hizmet süresi, sosyokültürel çevre ve kişilik yapısı iken; örgütsel faktörler iş ve niteliği, yönetim ve denetim, ücret, gelişme ve yükselme olanakları, işyerinin fiziksel koşulları, işyerinin

sosyal ortamı, yönetici davranışları, iş başarısı, örgüt iklimi ve çalışma grubudur (Özaydın ve Özdemir, 2014, s. 256-257; Tözün vd., 2008).

Doyum sağlamış bir bireyin motive edilmesi için gerekli şartlar hazırlanmış demektir. Aynı şekilde, motive edilmiş bir bireyin de faaliyetlerinin sonucunda iç huzuru ve zevki tatması mümkündür. Başka bir ifadeyle motivasyon doyum yaratabilir. Dolayısıyla işlerinden beklediklerini elde eden bireyler, elde ettiklerinin ölçüsünde doyum sağlarlar. Bu durumda bireylerin motivasyonu ve performansı yükselebilir (Şimşek vd., 2001).

2.2.3. Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları

Motivasyon kuramları, aynı zamanda iş doyumunu kuramları olarak da kabul edilmektedir. Çünkü güdülenmiş bireyin işten beklentisi ile elde edilen ödülün karşılaştırılması sonucu iş doyumuna ortaya çıkar. Güdülenmiş bir bireyin faaliyetlerinin sonucunda iç huzuru ve zevki tatması mümkündür. Güdüleme ile doyum arasında yüksek bir ilişki bulunmaktadır. Çalışanlar işlerinden beklediklerini elde ettikleri ölçüde doyumuna ulaşırlar (Özgüven, 2003, s. 131). Dolayısıyla motive olmuş bir çalışan iş doyumunu yakalayabileceği gibi iş doyumuna ulaşmış bir çalışan da daha fazla motive olabilir (Kanbay, 2010, s. 117).

Motivasyon ve iş doyumunu kuramlarını iki ana grupta toplamak mümkündür. Birinci grup kapsam kuramları olarak adlandırılan ve içsel faktörlere ağırlık veren kuramlar, ikinci grup ise süreç kuramları olarak adlandırılan ve dışsal faktörlere ağırlık veren kuramlardır (Koçel, 2003, s. 636).

2.2.3.1. Kapsamına Göre Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları

Kapsam teorileri de denilen içerik kuramları, insanları çalışmaya yönelten faktörleri ortaya koymaya çalışmaktadırlar. İnsan davranışlarının belli bir amacı olduğu ve bu amacı elde etmek için çaba sarf ettikleri varsayımına dayanan bu teorilere göre, insanlar ihtiyaç ve isteklerini tatmin etmek için çalışırlar. İçerik teorilerinin insan gücü ve ihtiyaçlarını sıralama alışkanlıklarının altında yatan neden de bu durumdur (Eroğlu, 1995, s.245).

Kapsam teorilerinde temel olarak, yöneticinin, kişiyi belirli şekillerde davranmaya zorlayan faktörleri anlayabilirse çalışanları daha iyi yönetebileceği varsayılmaktadır. Böylece yöneticilerin, çalışanları örgüt amaçları doğrultusunda davranmaya sevk etmesi mümkün olmaktadır. Kapsam teorileri, bireylerin içinde bulunan ve kişiyi belirli yönlerde davranışa yönelten faktörleri anlamaya önem vermektedir (Koçel, 2003, s. 468).

Kapsam kuramları; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı, Adelfer'in VİG (ERG) Kuramı olarak dört grup altında incelenebilir.

Maslow'un temel insan ihtiyaçlarını dikkate alarak geliştirdiği teori, bireylerin fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyacı, sevgi ve ait olma ihtiyacı, saygınlık ihtiyacı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarından oluşmaktadır. Maslow'a göre insanın beş temel ihtiyacı Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 4. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Yaklaşımı (Petri, 1996, s. 318)

Maslow'un geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi iki temel varsayıma dayanmaktadır. Birincisi, kişinin tüm davranışlarının amacı, sahip olduğu ihtiyaçları gidermeye yöneliktir. İkincisi ise kişiyi davranışa iten ihtiyaçların belirli bir sırası (hiyerarşisi) vardır. Alt kademedeki ihtiyaçlar giderilmeden üst kademedeki ihtiyaçlar kişiyi davranışa yöneltmez. İhtiyaçlar dinamik özellik göstermektedir, giderilen bir ihtiyacın yerini diğer basamaktaki ihtiyaç almaktadır. Kişilik farklılıkları nedeniyle basamaklar

arasındaki sıralama kişiden kişiye değişebilir (Kantar, 2008, s. 35-38; Akat vd, 1994, s. 210).

Herzberg, hijyen-motivasyon kuramında insanların işe ilişkin davranışlarını etkileyen faktörleri hijyen ve güdüleme faktörleri şeklinde ikiye ayırmaktadır. Hijyen faktörler; kişiler arası (üstle, astlarla ve çalışma arkadaşlarıyla) ilişkiler, denetim politikaları, iş ortamının fiziksel koşulları, işletme politikası ve yönetimi, iş güvenliği, maaş ve çeşitli maddi kazançlardır. Bu kurama göre, hijyen faktörlerinin yokluğu iş doyumsuzluğu yaratabilir, fakat bu faktörlerin var olması da güdülemeyi ya da iş doyumunu sağlar anlamına gelmez. Hijyen faktörlerinin işe ilişkin davranışlarda ve performansta sadece kısa süreli bir değişiklik yarattığı ve hemen bir önceki düzeye geri döndüğü saptanmıştır (Carlin, 1992). Herzberg teorisinde, işgörenlerde olumlu iş tutumları geliştirmek ve güdülemek için yapılacak şeylerin, onların yaptıkları işler üzerine inşa edilmesi gerektiğini iddia etmektedir. İş bireylere başarmayı hissetmesini sağlayacak fırsatlar sunmalı, ilginç olmalı, ilerlemeyi sağlamalı ve sorumluluk gerektirmelidir. İş bu ilkelere göre tasarlandığı zaman, güdülenme ve olumlu iş tutumları gelecekte ortaya çıkacaktır. Bu faktörler eksik olduğu zaman doyumsuzlukla sonuçlanmaz, sadece doyum yokluğu meydana gelir (Pinder, 1984, s. 26).

Kişilerin *başarı arzularını*, bir motivasyon aracı olarak kullanmanın önemini ve gereğini belirten David Mc Clelland, bu görüşüyle, başarı arzusu ile iktisadi gelişme arasında bir ilişki kurmaktadır. O, iktisadi kalkınmada, odak noktasını insan tipinin, fertlerin kişilik yapılarının oluşturduğu görüşündedir. Başarma ihtiyacı teorisi, bir kişinin başkaları ile sosyal ilişkilerini artırma ile ilgili ilişki kurma, başkalarını etki altında tutmaya yönelik güç kazanma ve kişilerin yetenek ve becerileri ile belli bir başarı elde etme gibi çeşitli ihtiyaçlarını gidermeye yönelik davranış göstermesidir (Efil, 1993, s.100). McClelland, insan ihtiyaçlarını kendisince üç grup altında toplamıştır. Bunlar; başarı, bağlılık ve güçlü olma ihtiyaçlarıdır. Bu ihtiyaçlar sosyo-psikolojik olmakla beraber toplumsal açıdan da önem taşımaktadır. İnsanların kendi alanlarında en iyi olma ve mükemmeli yakalama amaçlarının altında başarı güdüsü saklıdır. Ancak bu güdüler bireylerde bir diğerinden daha baskındır. İşgörenlerde üç temel güdünün hangisi daha baskınsa davranışı ona göre yönlendirilmelidir (Kanbur, 2005, s. 34). Bu teorisinin yönetici açısından anlamı şudur ki eğer personelin sahip olduğu ihtiyaçlar belirlenebilirse, personel seçim ve yerleştirme sistemleri geliştirilebilir. Dolayısıyla,

örneğin başarı gösterme ihtiyacı yüksek olan personel, bunu sağlayabilecek bir işe yerleştirilebilir. Böylece bu kişi motivasyon açısından gerekli ortamı bulacağından, sahip olduğu bilgi ve yeteneği tam olarak işe koyacaktır (Tikici ve Deniz, 1993, s. 36).

ERG kuramı, ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını desteklemek ve eksik yönlerini gidermek amacıyla Alderfer tarafından geliştirilmiştir (Kırel, 1999, s. 169). İlk sıradaki varoluş ihtiyaçları yeme, içme, ücret, çalışma şartları, güvenlik gibi fiziksel isteklerden oluşmaktadır. İkinci sıradaki ilişki kurma ihtiyaçları işte ve iş dışındaki yaşamda başkalarıyla ilişki içinde olma ve başkaları tarafından kabul görme, takdir edilme ihtiyaçlarını içermektedir. Üçüncü ve son sıradaki gelişme ihtiyaçları özsaygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarını birleştirmektedir (Karadağ, 2012, s. 55).

2.2.3.2. Süreçlerine Göre Motivasyon ve İş Doyumu Kuramları

Süreç kuramları; personelin davranışlarının nasıl yönlendirilebileceği ve nasıl değiştirilebileceği konuları üzerinde durmaktadır. İnsanların bireysel davranışlarını etkilemeye yönelik daha çok bölge ve ülkelere göre değişen, kültürel ve subjektif motivasyon faktörleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Hodgetts, 1994, s. 389). Bu kuramlar, davranışın nasıl başladığını, nasıl yönlendirildiğini ve nasıl sürdürüldüğünü açıklamaya çalışır. Bu teoriler, davranışların altında yatan belirli psikolojik süreçlere odaklanır ve özellikle kişilerin davranışlarıyla ilişkili karar alma sisteminin işleyişini açıklamaya ağırlık verirler (Porter vd, 2003, s. 2).

Süreç kuramları; Skinner'in Sonuçsal Şartlandırma Kuramı, Vromm'un Beklenti Kuramı, Adams'ın Eşitlik Kuramı, Amaç (Hedef Tayini) Kuramı olmak üzere dört bölümde incelenmektedir.

Skinner, insan davranışlarının insanın içinden gelen dürtülerle değil, çevre tarafından belirlendiğini, bu nedenle insanın çevresindeki ödüllendiricilerin değiştirilmesiyle güdülenmenin sağlanabileceğini ileri sürmektedir. Eğer davranışlar çevre tarafından benimseniyorsa ve ödüllendiriliyorsa bu davranışlar tekrar edilmekte, çevrenin benimsemediği ya da cezalandırdığı davranışlar ise tekrarlanmamaktadır. Sonuçsal şartlandırma, davranışın sonuçlarıyla kontrol edilmektedir (Yüksel, 2000, s. 145-146). Modele göre kişilerin davranışları istenmeyen sonuçlar doğurduğunda görmezlikten gelinerek, istenen sonuçlar ise ödüllendirilerek kontrol edilebilir ve

yönlendirilebilir. Böylelikle zamanla ödüllendirilen davranış kalıplaşarak tekrarlanır duruma gelecek, ödüllendirilmeyen davranıştan ise vazgeçilecektir (Şimşek, 2010, s. 219).

Beklenti modeli de güdülemede bilişsel bir kuramdır. Vroom'a göre sadece ihtiyaçlar davranışı başlatmaya yetmez, bireyin davranışa güdülenebilmesi için aynı zamanda bir beklentisinin de olması gerekir. Bireysel farklılıkların güdüdeki rolünü de ortaya koyan Vroom, bir eylemde bulunma gücünü, arzulama gücü ve güdüleme (motivasyon) olmak üzere iki faktöre bağlamaktadır. Beklenti kuramına göre, bir insanın güdülenmesi, amaca ulaşacağı beklentisiyle o kimsenin amaca verdiği önemin çarpımına eşittir (Tosun, 1981, s. 13-15). Bu kurama göre, kişinin beklentisi yoksa, ne kadar çok çalışırsa çalışsın başlangıçta motive olmaz. Kişinin beklentisi var yani başarılı olacağına inanıyor, ancak başarının kendisine ödül sağlamayacağını düşünüyorsa, yani araçsallık yoksa yine motive olamaz. Kişi işi başaracağına ve ödül alacağına inanıyor, ancak alacağı ödül ihtiyacını tatmin etmiyorsa, yani ödül çekici değilse yine motive olmaz (Tortop vd., 2006).

Adams tarafından geliştirilen eşitlik kuramı, öncelikle bir güdülenme kuramıdır, ancak iş tatmini ve tatminsizliği ile ilgili önemli noktalara dikkat çekmektedir. Bu kurama göre, kişinin iş başarısı ve tatmin olma derecesi çalıştığı ortamla ilgili olarak algıladığı eşitlik veya eşitsizliklere bağlıdır. Adams'a göre, iş tatmini kişinin algıladığı girdi-çıktı dengesine göre belirlenmektedir ve birey kendisinin sarf ettiği gayret ve karşısında elde ettiği sonucu, aynı iş ortamında başkalarının sarf ettiği gayret ve elde ettikleri sonuç ile karşılaştırmaktadır (Toker, 2007, s. 5). Yani kişiler kendilerinin örgütteki önemlerini anlamak için farklı çalışmalarda ödüllendirmenin de farklı olmasını beklerler. Bu teoride, örgütlerde çalışan bireyler kendi çalışmaları sonucu elde ettiği kazanımlarla, başka örgütlerde benzer durumdakilerin elde ettiği kazanımları karşılaştırır. Bu karşılaştırma sonunda işletmesiyle, yöneticileriyle ve işiyle ilgili tutumlar geliştirir. Burada, bireyin örgütündeki adaletle ilgili algılaması vardır. Geniş bir tanımla örgütsel adalet, bireyin örgütündeki uygulamalarla ilgili olarak adalet algılamasıdır (Greenberg, 1996, s. 24; Özdevicioğlu, 2003). Bireylerin kendilerine verilen ödüllerle başkalarına verilen ödülleri daima karşılaştırdıkları ve kendilerine uygun görülen ödüllerin benzer başarı gösteren kişilerle ne oranda eşit olduğunu saptamaya çalışırlar. Bu kurama göre yüksek başarının yüksek tatmin sağlayabilmesi

için işgörenlerin bekleyişleri ile ödül arasında bir dengenin kurulması ve örgüt içinde dağıtılan ödüllerin adil olması gerekmektedir (Yüksel, 2003, s.151).

Edwin Locke tarafından geliştirilen bu teoriye göre kişilerin belirlediği amaçlar onların motivasyon derecelerini de belirleyecektir. Erişilmesi zor ve yüksek amaçlar belirleyen bir kişi, elde edilmesi gayet kolay olan amaçlar belirleyen bir kişiye oranla daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır (Erdem, 1998, s. 56). Amaçlar, bireylerin kendileri tarafından belirlenebildikleri gibi organizasyon ya da yönetim tarafından da belirlenebilmektedir. Hem birey hem de organizasyon tarafından belirlenen amaçlar “belirginlik, güçlülük ve kabul edilebilirlik” özelliklerine sahip olmalıdır (Ataman, 2001, s. 453). Burada yönetici açısından önem taşıyan nokta, yönetimin ön gördüğü amaçlar ile kişinin belirleyeceği amaçlar arasındaki uygunluktur. Bu uygunluğun sağlanabilmesi ise, amaç belirlemede astların da katkısını gerektirmektedir (Koparal, 1997, s. 314).

2.2.4. Yöneticiler ve Motivasyon/İş Doyumu

Örgüt canlı bir organizma olarak düşünüldüğünde yönetici bu organizmanın beyni durumundadır. Yönetici, örgütün yaşamını sürdürmesini sağlayan temel unsurdur. (Karakoç, 1998, s. 30). Örgütsel etkililik için yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Çağdaş yöneticilerden, çalışanların iş doyumlarının sağlanması ve artırılması için gereken önlemleri almaları beklenmektedir. Her şeyden önce, iş doyumunu sağlamak için yöneticilerin mevcut önyargılarından kurtulmaları gerekmektedir. Yöneticiler, çalışanların sadece ekonomik bir varlık olmadığını, aynı zamanda sosyal yönlerinin de bulunduğunu, ekonomik beklentilerinin yanında farklı sosyo-psikolojik beklentilerini ve gereksinimlerini karşılamak için bir örgütte çalıştıklarını göz önünde bulundurmalarıdır. Bu çerçevede, çalışanların iş doyumlarının sağlanması aynı zamanda örgütlerin sosyal görevidir (Akıncı, 2002, s. 2). Motivasyon ise çift yönlü bir süreçtir. Yönetici hem çalışanları etkileyecek hem de çalışanlardan etkilenecektir.

Özet olarak yöneticiler, çalışanların ihtiyaçlarını bilmeli, davranışları analiz edebilmeli ve bütün insanların birbirlerinden farklı olduklarının bilincinde olmalıdır. Zira örgütlerde verimliliğin oluşmasında; insanların duygusu, coşkusu, heyecanı ve morali

çok önemlidir. Kırgın, küskün, yorgun ve hayattan bezgin insanlardan verim beklemek çok zordur (Alıç, 1996, s. 17).

2.2.5. İşgörenler ve Motivasyon/İş Doyumu

İnsanlar çalışmalarını sonucunda takdir edilmek ve beğenilmek isterler. Her insanın doğasında bu vardır. Bu durum aynı zamanda insanların kendilerine duydukları güvenin ve saygının gelişmesine de imkan sağlar. Bu tür etkiler güçlü birer motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999, s.179). Motivasyon, çalışma enerjisi sağlayan, onu yönlendiren ve belirli davranışlarının devamını temin eden bir güçtür. Bu yönüyle motivasyon, işgörenlerin verilecek görevlere her an hazırlıklı olmasını sağlayan psikososyal bir etkidir (Akyar, 2011, s. 13). Yüksek motivasyonlu işgörenler örgütsel hedeflere ulaşma şansını önemli derecede arttırmaktadırlar (Byars, 1992, s. 202).

Çalışanları motive etmek için kullanabilecek araçlar; ekonomik araçlar (ücret, kara katılma, ekonomik ödül, iş güvencesi), psiko-sosyal araçlar (iş yaparken bağımsız olmaları, güvenin sağlanması, takdir etme, yapıcı eleştiriler, sosyal aktiviteler vb) örgütsel araçlar (terfi, çalışanların kararlara katılması, işin çekici olması, işyerinin fiziksel koşulları, iyi işleyen örgütsel iletişim) olarak sınıflandırılabilir. İşinde başarılı olan, örgütüyle bütünleşmiş, çalışma arkadaşlarıyla uyum içerisindeki bireyler, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının bir bölümünü karşılamış bireylerdir (Arısoy, 2007, s. 110).

Motive olmuş insanlarla çalışmanın yararlarından bazıları aşağıda sıralanmıştır (Bakan, 2004, s. 239):

- ✓ İş, belirlenmiş zaman içerisinde ve doğru standarda uygun olarak yapılır.
- ✓ İnsanlar iş yaparken zevk alır ve kendilerine değer verildiğini düşünürler.
- ✓ Başarı durumu ilgili kişiler tarafından izlenir ve fazla denetlemeye gerek kalmaz.
- ✓ Moral durumu yüksek olur. Bu da mükemmel bir iş ortamı sağlar.

2.2.6. Eğitim Örgütlerinde Motivasyon ve İş Doyumu

Eğitim-öğretimin psikolojik unsurlarından biri olan motivasyon öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve okulun hedefleriyle kendi

hedeflerinin gerçekleştirme düzeylerinin artmasına yardımcı olmaktadır (Argon vd. 2014, s. 288). Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumu kaynakları; öğrencilerle ilişkiler, öğretmenlerle ilişkiler, üst yöneticilerle ilişkiler, kendi düşüncelerini uygulama fırsatı, tatiller, ekonomik güvence, ücret ödemeleri, çalışma koşulları, kişisel ilgileri gerçekleştirme, çalışma saatleri, işin niteliği, yükselme olanağı, denetim, örgüt ve yönetim, iş güvenliği, kişilik ve takdir edilme gibi öğelerden oluşmaktadır (Vural, 2004).

Öğretmenler gayretleri ölçüsünde elde ettiklerini diğer çalışanların elde ettikleri ile kıyaslamaktadır. Çalışanlara adaletli davranılması motive olmalarını sağlayacaktır. Öğretmenler eşitsizlik sezdğinde bu eşitsizliği kaldırma davranışı sergileyecektir. Daha az gayret gösterme, ücretin değiştirilmesini isteme, faaliyetleri yavaşlatma, diğer öğretmenleri etkilemeye çalışma, işini ve iş yerini değiştirmeye çalışma öğretmenlerin eşitsizliği kaldırmak için gösterebileceği davranışlardır (Deniz, 2004, s. 141).

Günümüzde müdürlerden okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaları ve yönetsel olarak iyi bir okul ortamı yaratmaları beklenmektedir (Grogan ve Andrews, 2002).

2.2.7. Etkili İletişim ile Motivasyon ve İş Doyumu Arasındaki İlişki

Günümüzde yöneticilerin çalışanlarını örgütsel amaçlar doğrultusunda davranışlar sergilemeye yöneltme çabalarında başarılı olabilmeleri için, çalışanlarının beklentilerini karşılayan, ihtiyaçlarını tatmin eden ve yaptıkları işten tatmin olmalarını sağlayan bir örgütsel yapı ve çalışma ortamı oluşturmaları gerekmektedir. Böyle bir çalışma ortamının oluşturulmasıyla, beklentileri karşılanan, görüşleri alınan ve bu görüşlerine önem verilen çalışanların motivasyon ve iş tatmin düzeyleri yüksek olacaktır. Bu bağlamda çalışanların motivasyon ve iş tatminlerini artırmada yönetimin kullanması gereken en etkin unsurlardan birisi “iletişim”dir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004, s. 26-27). Yönetici, motivasyonu gerektirecek durumların tespit edilmesinde, motivasyon sürecinin yürütülmesinde en etkin araç olarak iletişimden yararlanmak durumundadır (Çiçek, 2005, s. 7-9). İletişim örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesi için zorunlu bir unsurdur (Tutar, 2003, s. 23). Örgüt içerisinde iletişim sisteminin etkin olması, işgörenlerin yöneticilere ulaşabilmesi, sorun ve beklentilerini

aktarabilmesi, olumlu motive olabilmeleri açısından da oldukça önemlidir (Altok, 2009, s. 108). Bu durum çalışanların hem işlerine ve hem de kuruma olan bağlılığını artırarak (Tutar ve Yılmaz, 2003, s. 161), işgörenlerin mutlu, huzurlu çalışmalarına, daha az hata yapmalarına, devamsızlıklarının düşmesine ve performanslarının yükselmesine neden olur (Altok, 2009, s. 108).

Örgütlerde iletişim motive edici bir etmen olarak insan davranışlarını değiştirmek, bir haberleşme ağı kurmak, kişiler veya gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amacıyla kullanılır (Ergin, 2010, s. 198). Budak ve Budak (2000, s. 75) ise örgütlerde iletişim sistemin amaçlarını:

- ✓ Çalışanlar arasında bilgi alışverişi ve işbirliği sağlamak.
- ✓ Çalışanların iş başarma konusunda bilgi, beceri ve yeteneklerini artırmak.
- ✓ Çalışanların moralini artırmaya yardımcı olmak şeklinde sıralamıştır.

Yöneticinin sahip olması gereken tüm özelliklerin temelinde başarılı bir iletişimci olması gelir. Çalışanların özelliğini en iyi şekilde bilmesi, onları tanıması, neyin mutlu edip neyin mutsuz edeceğini tasarlayabilmesi açısından önemlidir (Özgen, 2003, s.116-117). Ancak bu şekilde yöneticiler ile çalışanlar arasında karşılıklı güven oluşur ve bu durum örgütte verimliliğin artmasını sağlar (Arısoy, 2007, s. 69). Yöneticinin çalışanlarıyla iyi iletişim kurması ve onları motive etmesinde bazı öneriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Robbins ve Coulter, 1999, s. 509):

- ✓ Bireysel farklılıkları tanımak
- ✓ İnsanları doğru işe yerleştirmek
- ✓ Ulaşılabilir hedefler vermek
- ✓ Ödülleri bireyselleştirmek
- ✓ Başarıya göre ödülleri belirlemek
- ✓ Ödül sisteminde dengeyi gözetmek
- ✓ Ücreti ihmal etmemek

Okul bir örgüttür. Örgütte uyumlu insan ilişkileri yaratmak ise insan ilişkilerini düzenlemekte çok önemli bir yeri olan iletişim sürecini örgütteki işleyişiyle dikkate almayı gerektirmektedir (Ergin, 2010, s. 198). Eğitim kurumlarında da verimlilik insan faktörüyle gerçekleşmektedir. Bu verimliliğin oluşmasında; insanların duygusu, coşkusu, heyecanı ve morali çok önemlidir. Kırgın, küskün, yorgun ve hayattan bezgin

insanlardan verim beklemek çok zordur (Alıç, 1996, s. 17). Öğretmen ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak bir iletişim, okul yöneticisinin daha kolay öğretmenlik rolünü oynamasına yardımcı olur (Çelik, 1999, s. 123). Aksi takdirde iletişimi etkili bir şekilde kullanamayan veya yersiz kullanan bir okul yöneticisi iletişimin amacını zayıflattığı gibi öğretmenlerin motivasyonunun azalmasına da neden olur (Gürsel, 1997, s. 56).

2.3. Okul Kültürünün Oluşturulmasında İletişimin Önemi

Her bireyin kendine özgü bir kişiliği olduğu gibi, her örgütün de kendine has onu diğer örgütlerden ayıran bir kişiliği mevcuttur (Vural, 2005, s. 41). Örgütün farklı karakteristiği ve yapıları kültürü belirgin kılar ve onu diğerlerinden ayırır. Bu karakteristikler doğrudan ya da dolaylı olarak kültürün bir parçası olan örgütün üretkenliğini ve örgüt içinde çalışanların moralini etkiler (Berberoğlu ve Baraz, 1999, s. 227).

Örgütler belirli bir kültüre ve iletişim tarzına sahiptir. Örgütlerin devamlılığı örgüt kültürünün, örgüt üyeleri tarafından benimsenmesini gerektirmektedir (Çimen, 2009, s. 1). Örgütsel kültürün anlamlı kılınması ise ancak etkili iletişimin sağlanmasıyla gerçekleşir. Bundan dolayı örgütsel kültür ile iletişim arasında çok yakın bir ilişki vardır. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikayeler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir (Çelik, 2002, s. 42).

2.3.1. Kavram Olarak Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü; örgütün tüm üyelerinin paylaştıkları ve kabul ettikleri, örgüt üyelerinin davranışlarını biçimlendiren, yönlendiren ve örgütü tanımlayan, gelenekselleşmiş, düşünme, hissetme ve tepki verme yollarıyla biçimlendirilmiş ve ortaya çıkmış inançlar, normlar, değerler, davranışlar ve alışkanlıklardan oluşan temel varsayımların, sembollerin ve uygulamaların bütünü olarak tanımlanabilir (Bakan, 2009, s.143). Koçel örgüt kültürünü, öğrenilen ve paylaşılan değerler, inançlar, davranış özellikleri ve semboller toplamı olarak da tanımlamaktadır (2003, s. 25). Schein'in

yaptığı tanıma göre örgüt kültürü; bir grubun üyeleri tarafından paylaşılan inanç, saygı ve değerler sistemi, grup yaşantısının öğrenilen sonuçları, herhangi bir grubun içsel bütünleşme ve dışsal uyum sorunlarını çözmek amacıyla öğrenme (sosyalleşme) süreci içinde geliştirmiş olduğu saygılar örüntüsüdür (1984, s. 7). Diğer bir tanıma göre ise bir örgütü diğerlerinden ayıran ve seçenekleri yönlendiren temel değerler sistemidir (Gagliardi, 1986). Dinçer ise örgüt kültürünü, “bir örgütün içindeki insanların davranışlarını yönlendiren normlar, davranışlar, değerler, inançlar ve alışkanlıklar sistemi” olarak tanımlamıştır (1992, s. 271).

Örgüt için bu derece önemli olan kültürün özellikleri aşağıda maddelenmiştir (Eren, 1998, s. 122-123; Karadeniz, 2010, s. 40-44; Yüksel, 2006, s. 164) :

- ✓ Örgüt kültürü öğrenilmiş veya sonradan kazanılmış bir olgudur.
- ✓ Örgüt kültürü semboliktir.
- ✓ Örgüt kültürü kararlı bir yapıdadır.
- ✓ Örgüt kültürü yazılı bir metin değildir. Örgüt üyelerinin düşünce yapılarında, bilinç ve belleklerinde inanç ve değerler olarak yer alır.
- ✓ Örgüt kültürü performansı arttırıcı bir etki yapar.
- ✓ Örgüt kültürü üst yönetimin bir yansımasıdır.
- ✓ Örgüt kültürü açıkça ifade edilmeden anlaşılabilen bir yapıdadır.
- ✓ Örgüt kültürü üyelere örgütsel kimlik sağlar.
- ✓ Örgüt kültürü grup üyeleri arasında paylaşılabılır niteliktedir.
- ✓ Örgüt kültürü heterojendir.
- ✓ Örgüt kültürü örgütün o güne kadarki birikimlerini içeren tarihi bir perspektif yansıtır.
- ✓ Örgüt kültürü bütünleştiricidir.

Kuh ve Witt (2000), örgüt kültürünün örgüt çalışanlarına kimlik kazandırmak, onların örgüt içerisinde bağımsız bireyler olarak etkinliklerde bulunmalarından öte, bir bütün olarak hareket etmelerini sağlamak, çalışanlar arasında sosyal bir sistemin kurulması ve onların davranışlarına yön vermek ve rehberlik etmek gibi dört temel işlevinin olduğundan söz etmektedir. Balcı (2001, s. 186) ise örgütsel kültürün işlevlerini aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- ✓ Bir örgütü diğerlerinden ayıran sınırı belirler.
- ✓ Üyelerine örgüt kimliği sağlar.

- ✓ Üyelerin örgüte bağımlılıklarını artırır.
- ✓ Örgütün sosyal sistem dengesini güçlendirir.
- ✓ Çalışanların tutum ve davranışlarını yönlendirip şekillendiren anlamlar ve denetim mekanizması oluşturur.

2.3.2. Örgüt Kültürünün Oluşumu

Örgüt kültürü pek çok yolla oluşturulabilir. Ancak genel olarak şu aşamaları içermektedir (Terzi, 2000, s. 25-26; Şişman, 2007, s. 103-106):

- ✓ Birinci aşamada, örgütün kurucusu eğitimi, deneyimi ve çevre hakkındaki görüşlerine dayanan yeni bir girişim fikrine sahip olur. Bu fikir onu bir girişimde bulunmaya, insanları ve kaynakları bir araya getirerek ürün çıkarmaya yönlendirir.
- ✓ İkinci aşamada, örgütün kurucusu bir ya da daha çok anahtar kişiyi örgüte getirir ve görüşlerini bu grupla paylaşır. Bu kişiler örgüt kurucusunun bakış açısını taşırlar. Kurucu tarafından yönlendirilen davranışlar istenilen sonuca ulaştığında, tecrübeye dayandırılmış olan inançların, bütün üyeler tarafından benimsenmesi ve bir referans ölçütü olarak değerlendirilmesi beklenir.
- ✓ Üçüncü aşamada, istenilen sonuçlara ulaşmaya devam edildiğinden emin olan örgüt üyeleri ilgilerini sonuçlardan nedenlere çevirirler. Sonuçlar, örgütte zamanla göz ardı edilir ve sadece nedenler ortada kalır.
- ✓ Dördüncü ve son aşamada ise, pek çok kişi örgüte dâhil edilir ve sorgusuz benimsenen değerler örgüt üyeleri tarafından benimsenmeye çalışılır.

Örgüt kültürünün oluşumunda kurucuların etkisi oldukça büyüktür. Kurucu kendi değer ve tutumlarını örgüt oluşturma fikri ile birlikte diğer örgüt üyelerine de taşır. Örgütü oluşturan bireyler zamanla yönlendirilmiş bu davranışları süzgeçten geçirerek örgütsel değerler olarak kabul etmeye başlarlar. Örgütün kimliğini oluşturacak örgüt kültürünün temelleri bu değerlerle şekillenir. Yönetimin davranışları ve uygulamaları bu konuyu çerçeveledir (Güçlü, 2003, s. 156).

2.3.3. Güçlü ve Zayıf Kültür

Kültürler güçlü ve zayıf olma durumlarına göre iki boyutta ele alınabilir. Bir kültürün güçlü ya da zayıf olması örgütteki bireylerin kültürün temel değerlerine bağlılıklarıyla orantılıdır. Güçlü kültür, örgüt üyelerinin çoğunluğunca paylaşılmış ve kabul edilmiş temel değerleri ifade etmektedir (Akıncı, 1998). Bilinçli bir şekilde oluşturulan kültür yapısı, bireyler tarafından da benimsenip desteklenirse örgüt içinde esneklik, uyum ve işbirliğini geliştirir, iletişimi kolaylaştırır, bireyler arasındaki ve örgütle olan bağı güçlendirir (Demir ve Öztürk, 2011, s. 22).

Bunların dışında güçlü örgüt kültürü, örgütsel davranışta tutarlılığı artırır ve örgüt içerisinde gizli bir kontrol mekanizması oluşturur (Akıncı, 1998, s. 51-53, Akt: Güçlü, 2003, s. 150). Bu tür kültüre sahip örgütlerde doğruluk, vizyon, kalite, istikrar, akıl ve mantık kabul gören; yolsuzluk, yalan, karmaşa, düzensizlik, çatışma, rol kargaşası verimsizlik vb. kabul görmeyen değerlerdir (Şahin, 2010, s. 32).

Zayıf kültürlerde güçlü kültürlerin aksine bireyler arasındaki ve örgütle olan bağ zayıftır (Robbins, 1994). Bu kültür türünde genel değer ve davranış biçimleri belirginleşmemiştir. Özellikle yeni kurulmuş ya da sık sık çalışan değişimi yapan örgütlerin kültürleri zayıf olarak nitelendirilmektedir. Çünkü bu örgütlerin çalışanları, ortak anlam ve değerler yaratacak kadar bir arada bulunup deneyim yaşamamışlardır (Vural, 2005, s. 51).

2.3.4. Örgüt Kültürünün Unsurları

Örgüt kültürünün unsurları özellikle örgüt kültürünü yansıtmaya, devam ettirme, taşıma ve gelecek kuşaklara aktarmada önemli işlevlere sahiptir. Bu nedenle, bir örgüt kültürünün analiz edilmesinde genellikle aşağıda yer alan unsurlardan faydalanılır (Sun, 2008, s. 139). Güçlü (2003, s. 150), örgüt kültürünün temel öğelerini; değerler, normlar ve varsayımlar olarak ele almakta ve örgüt kültürünün görülebilen ifade biçimleri arasında; seremoniler ve törenler, adetler (ritueller), hikayeler, mitler, semboller, dil ve kahramanları sıralamaktadır.

2.3.4.1. Değerler

Değerler paylaşılmış kavramlardır. Değerler iş görenin başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli ve belirleyicidir (Çelik, 2002, s. 39). Değerler, örgütte neyin arzu edilir ve istenilir olduğunu gösteren ölçütlerdir (Şişman, 2007, s. 93). Uzun süre toplumlarda, örgütlere ve bireylere rehberlik eden değerler, kaideleri ve amaçları anlamının merkezi olarak kabul edilmiştir. Değerler bireyin, yaşamında takip edeceği yönü etkiler belli bir kültür içinde herkes tarafından paylaşılır (Baysal, 1981, s. 24).

2.3.4.2. Normlar

Normlar, değerlere göre şekillenirler ve yazılı olmayan kural veya standartlardır. Bu haliyle normlar bireylerin davranış durumlarının olması gereken şeklini tanımlar (Şişman, 2007, s. 4). Normlar, işgörenlerin çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütleridir. Normlar, işgörenlerin örgüt içinde nasıl davranacağını, nasıl ilişkide bulunacağını, başkaları ile nasıl iletişimde bulunacağını gösterir (Başaran, 1991, s. 113). Normlar, değerler sistemine bağlı olarak her toplumda bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünüdür (Berberoğlu, 1991, s. 41).

Çalışanların rolleri, normlarla değerlendirilir. Örgütün kültürel normları kimi kez yasalarca benimsenerek, çalışanların örgüte karşı tutumlarını, örgüt içindeki ahlaki davranışlarını, otoriteye boyun eğmelerini, sorumluluk üstlenmelerini sağlayan yasal kural ve ölçütler olarak ortaya çıkar (Başaran, 1991, s. 114).

2.3.4.3. Varsayımlar

Örgüt kültürünün temel unsurlarından biri olan varsayımlar, gerçeğin şimdi ve geçmişte nasıl olduğuna ilişkin bireyin bilgilerinden oluşur. Varsayımlar bir şeyin ifade ettiği anlamların toplamı, bireyin eşyaya ilişkin bilgisinin tamamı olarak ifade edilebilir (Bozkurt, 1994, s. 91). Varsayımlar kültürü benimseyen insanlar tarafından kabul gören

örgütün işleyiş şekliyle ilgili ortak düşüncelerdir (Şişman, 2007, s. 3). Güçlü bir şekilde benimsenen varsayımlar örgüt üyelerinin farkında olmadığı bir durumdur. Varsayımlar zaman içinde kazandıkları geçerlilikle değerleri de yönlendirirler. Bu nedenle varsayımlar örgütlerde yaşanan değişimlerde önemli bir direniş alanı oluştururlar (Güçlü, 2003, s. 152).

2.3.4.4. Seramoniler ve Törenler

Toplumsal yaşamda önemli ve geniş bir yer tutan törenler, örgütsel yaşamda da önemli bir yere sahiptir. Törenlerin çeşitli kaynaklarda rituel olarak adlandırıldığı görülmektedir. Törenler davranışsal sembollerin bir örneğidir (Terzi, 2000, s. 48). Örgüt kültürü, gelenekselleşmiş etkinlikler olarak tanımlanan törenler yoluyla örgüt üyelerine aktarılmaya çalışılır (Çelik, 2002, s. 419). Örgüt içinde tören, merasim, protokol gibi bazı seramonik hareketler, çalışanları birbirine daha fazla bağlamakta ve güçlü bir organizasyon kültürü oluşmasında büyük önem taşımaktadır (Karcioğlu, 2001, s. 277).

2.3.4.5. Semboller

Semboller, özel anlamların kodlandığı, bir örgütün üyeleri tarafından paylaşılan kültürel unsurların en kapsamlısıdır. Semboller, anlam zenginliği oluşturan, heyecan uyandıran ve bireyleri eyleme yönlendiren, sözel, davranışsal ifadeler, çeşitli fiziksel nesneler olabilmektedir (Şişman, 1994, s. 68). Semboller, ulusal kültürde bayrak, ulusal marş, özel binalar, anıtlar biçiminde oldukça önemli ortak değerler taşıyabilmektedirler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 38).

2.3.4.6. Adetler

Adetler, sürekli tekrarlanan veya günlük örgütsel uygulamalarda görülen davranışlardır. Bunlar genellikle yazılı değildir. Ancak "biz burada işleri böyle yaparız" mesajını açıkça verirler. Bazı şirketler çalışanların birbirlerine "Hanım" "Bey" kullanarak hitap etmesini isterken, bazı firmalar da en üst düzeyden en alta kadar herkes

birbirine isimleriyle hitap etmesini isteyebilir (Nelson ve Campbell, 1997, Akt: Güçlü, 2003, s. 153).

2.3.4.7. Hikâye ve Efsaneler

Örgütsel hikâyeler, örgütün geçmişiyle ilgili yaşanmış olayları anlatır. Etkili örgütlerde yöneticiler ve çalışanlar, örgütün temel değerlerini yansıtan hikâyeler ve anılar anlatırlar. Bunların örneklerine özellikle toplu törensel etkinliklerde sıkça rastlamak mümkündür (Şişman, 2007, s. 98). Örgütsel hikâyeler, daha önce deneyimlenmiş olan benzer özellikleri ve somut olmalarıyla olayları açıklamada soyut kalabilecek olan kavram ve ilkelerden daha etkilidirler. Bu özellikleriyle hikâyeler, karar verme sürecine yardımcı olan daha özgün olaylar olarak ele alınabilir (Çelik, 2004, s. 1-2).

2.3.4.8. Mitler

Mit, bir sosyal grubun ya da örgütün değerlerini, tanıtım sistemlerini yerleştiren bir iletişim aracıdır. Mistik düzeyde işlev gören mitler, hikaye ötesindeki hikayelerdir. Mitler dayanışmayı ve bağlılığı açıklar, ifade eder, yasallaştırır ve sürdürür. Günümüzle geçmiş ilişkilerinden bir öykü sunar. Tüm örgütler değişik güç ve yoğunluktaki mitlere ya da destanlara dayanır. Mitler iş ortamını saygın kurumlara ve her şeyi içine alan bir yaşam biçimine dönüştürür. Mitler çoğu zaman bir girişimin başlatılmasında ortaya çıkar (Bolman ve Deal, 2003, s. 251). Mitler her örgütte bulunmakla beraber, güçleri ve etkileri farklı olmaktadır. Çalışanlarca paylaşılan bir mit, örgüt içindeki dayanışmanın ve yön duygusunun gelişmesini sağlarken, dış çevrenin güven ve desteğinin korunmasını da kolaylaştırır (Akıncı, 1998, s. 135).

2.3.4.9. Dil

Örgütsel davranış bilimcileri tarafından örgütsel kontrol sürecinin temel ögesi, yönetim bilimciler tarafından temel yönetim aracı ve bir güç, eğitim bilimciler tarafından örgütsel ve yönetsel bir kontrol aracı ve mekanizması olarak görülen dil

örgüt üyeleri arasında iletişimi sağlayan bir kültür ögesidir (Bakan vd, 2004, s. 53-54). Örgüt üyelerinin, örgüt içindeki farklı birim ve meslek gruplarının kullandıkları farklı terminoloji, bu dil içinde yer alan mecazlar, deyimler, şakalar, argo ifadeler, sloganlar, şarkı ve marşlar, selamlaşma biçim ve ifadeleri, sözselsel-davranışsal semboller arasında yer almaktadır (Şişman, 2007, s.97).

2.3.4.10. Kahramanlar

Örgütün tarihinde başarılı olan yönetici ve çalışanların hikayeleri, özellikle yeni üyelerin sosyalleşmesinde önemli bir rol üstlenir. Bu yönüyle hikayeler, örgütsel açıdan sosyalleşme, kontrol, bütünleşme aracı olarak da kullanılabilirler. Bunlar, çeşitli örgütsel uygulamaların canlı, ibret verici, inandırıcı örneklerini oluşturur, bazı örgütsel sorunların çözümüne yardımcı olur (Şişman, 2007, s. 98). Kahramanlar ayrıca örgütün değerlerini ve kültürünü kişilerinde somutlaştıran kişilerdir. Örgüt içinde her üyenin bireysel performansını örnek aldığı kişiler olan kahramanlar aynı zamanda ulaşılabilir bir kişiliği de temsil ederler (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 38).

2.3.5. Örgüt Kültürünün Oluşturulmasında Yöneticinin Rolü

Günümüzde rekabetin giderek yoğunlaşması ve zorlaşması, örgüt kültürünün önemini arttıran gelişmelerin başında gelmektedir. Çünkü örgüt kültürü, kurumların ya da örgütlerin amaçları, stratejileri ve politikalarının oluşmasında önemli bir etkiye sahip olduğu gibi yöneticilerce seçilen stratejinin yürütülmesini kolaylaştıran ya da zorlaştıran önemli bir araç olarak da görülmektedir (Eren, 1997, s. 376). Bir yöneticinin en önemli görevlerinden biri örgüt amaçları ile çalışanların bireysel amaçlarını uyumlaştırmaktır. Bu zorlu görev, ancak güçlü bir örgüt kültürü ile gerçekleştirilebilir (Özdevecioğlu, 1995, s. 122). Güçlü bir kültürün sağlanmasında yönetici, örgütün kültürünü çok iyi analiz edip ona göre bir yönetim tarzı benimsemelidir (Şahin, 2010, s. 31). Örgüt kültürünün temelini oluşturan sayılıları, inançları keşfetmeli, bunlar arasında eşgüdüm sağlamalı ve kültürel dinamikleri harekete geçirmelidir (Şişman, 2007, s. 159). Ayrıca yöneticiler, örgütsel kültürü biçimlendirebilmeli, iletilen değerlerin ve inançların bir güç

biçimi olduğuna dikkat etmelidirler (Çelik, 2002, s. 44). Bu sayede örgütsel etkililik ve verimlilik artacaktır.

2.3.6. Okul Kültürü

Girdisi ve çıktısı insan olan okul örgütünde kültür kavramı çok daha fazla önem taşımaktadır. Toplum kültürünü genç kuşaklara aktarmak, bireyin sosyalleşmesini sağlamak ve istendik yönde bilgi, beceri ve tutum kazandırabilmek gibi evrensel amaçlara sahip okulların etkili bir örgütsel kültüre sahip olması gerekmektedir (Ayık, 2007, s. 46). Okulun en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Bundan dolayı, okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etki alanı yetki alanından daha geniştir (Bursalıoğlu, 2011, s. 33). Okulda bir arada olan insanlar arasındaki ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır (Şişman, 2004, s. 101).

Araştırmalar göstermiştir ki etkili okulda kültür eğitim ve öğretimi destekleyici nitelikte, bireysel öğrenme ve gelişme çabalarını özendirici şekildedir (Balcı, 2001, s. 187; Taymaz, 2000, s. 23). Dolayısıyla etkili okulların güçlü okul kültürüne sahip okullar olduğunu söylemek mümkündür (Şişman, 2004, s. 101).

Okul kültürünün oluşmasında okul dışı ve okul içi birtakım etkenler rol oynar. Ancak bu konuda en önemli belirleyicilerden biri okul yöneticisidir. Okul yöneticisi, okulda bürokrasinin bir temsilcisi, bir kapı bekçisi ve kuralların uygulayıcısı olmak yerine, okulda temel değerlerin oluşturulup geliştirilmesine öncülük eden kültürel bir lider olmalıdır. Bunu yaparken, okulda egemen bir alt kültürü ortak kültür olarak dayatma yerine, herkesi kuşatan, bütün alt kültürlerin üstünde genel bir ortak kültür oluşturulmasına öncülük etmelidir (Şişman ve Turan, 2004, s. 137). Okul yöneticisi güçlü ve verimli bir okul kültürü oluşturabilmek için kültürel bakımdan önderlik yapabilecek niteliklere sahip olmalıdır. Kültürel liderlik yapabilen bir okul yöneticisi, okul kültürünün çevreye tanıtılmasında, öğrencilerin okula mensubiyet duygusu kazanmalarında son derece etkilidir (Başaran, 1991, s. 249). Okul kültürünün gücünden

en iyi biçimde yararlanmasını bilen ve bu kültürü yöneten okul yöneticileri, başarılı bir kültürel lider olarak görülebilir (Çelik, 2002, s. 51).

2.3.7. Örgüt Kültürü Oluşturmada İletişimin Önemi

Örgüt kültürü ile iletişim karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki kavramdır. Bilinçli olarak oluşturulmuş örgüt kültürlerinde iletişim önemli ölçüde kolaylaştırılmış olup kurallar ve kanallar belirgindir; iletişimde açıklık, dürüstlük ve sürat anlayışı benimsenmiştir. Etkin, başarılı örgüt kültürlerinde bireyleri destekleyici ve empatik bir ortamın söz konusu olduğu iletişim biçimi geçerlidir. İletişimin, örgüt kültürünün oluşturulma aşamasından itibaren, kültürün üyelerce benimsenmesinde, devamlılığının sağlanmasında ve değiştirilmesinde önemli bir yeri bulunmaktadır (Tutar, 2003, s. 27). Örgütsel kültürün anlamlı kılınması etkili iletişimin sağlanmasıyla gerçekleşir. İletişim yoluyla örgütsel kültürün temel öğeleri olan değerler, normlar, hikayeler, tarih, gelenekler diğer bir deyişle örgütün sembolik dünyası yorumlanabilir (Çelik, 2002, s. 42).

Örgüt kültürü bağlamında ele alındığında iletişim, örgüt üyelerine örgüt kültürü hakkında bilgi verme, örgütsel kültürün benimsemesini sağlama ve örgütte ortak bir iletişim dilinin oluşmasını olanaklı kılma işlevlerini yerine getirir (Karcıoğlu ve Çekmegül, 2003, s. 45-46). Örgütsel kültür örgüt üyeleri arasındaki iletişimi sağlar, diğer informal mesajlar, işgörenler arasındaki hikayeler ve dedikodular, informal iletişim yoluyla işleyen mesajlar, sloganlar, örgütsel dokümanlar, grup toplantıları ve halka yönelik toplantılar iletişim sürecinin işletilmesiyle anlam kazanır (Çelik, 1993, s. 22). Örgütsel iletişim aynı zamanda örgüte yeni katılan üyelerin örgüt kültürü ile bütünleşmelerinde önemli bir kanaldır. Örgüt kültürü de iletişimle bağlantılı olarak yeni üyelerin biçimsel ve biçimsel olmayan iletişimini sağlar. Bu açıdan örgüt kültürü ve örgütsel iletişim yeni üyelerin örgüte uyum sağlamaları açısından son derece önemlidir (Güçlü, 2003, s. 156; Kreps, 1986, s. 145).

Aynı şekilde yazılı iletişim araçları da (el kitapları, afiş ve posterler, örgütsel yayınlar, bülten tahtaları) örgüt kültürünün öğelerinin birer taşıyıcısı olabilir. Bunun yanında sözsüz iletişim sürecinde (beden dili) de yöneticiler, giyim-kuşamlarıyla, bedensel davranışlarıyla, diğerlerine birtakım mesajlar iletebilirler. Bunların dışında

örgüt ortamında yer alan birtakım nesneler de örgüt kültürünün bir ögesi olmakta ve birtakım anlamlar içermekte ve bir iletişim aracı olarak iş görmektedir (Akıncı, 1998, s. 117).

Bununla birlikte, okul yöneticileri, okuldaki iletişim sürecinin ve bu süreç aracılığıyla kendilerine özgü okul kültürü oluşturan ve sürdüren en temel unsurlardan bir tanesidir. Yöneticiler örgüt kültürü içinde yer alan birtakım değerleri, üyelerine aktarmada özellikle sözlü iletişimden (bireysel görüşmeler, toplantılar, törenler) yararlanabilir. Aynı şekilde yazılı iletişim araçları da (el kitapları, afiş ve posterler, örgütsel yayınlar) örgüt kültürünün öğelerinin birer taşıyıcısı olabilir. Bunun yanında sözsüz iletişim sürecinde (beden dili) de yöneticiler, giyim kuşamlarıyla, bedensel davranışlarıyla, diğerlerine birtakım mesajlar iletebilirler (Şişman, 2007, s. 164).

Örgütsel iletişim üzerine yapılan araştırmalar, örgütlerde çok farklı iletişim şekillerinin bulunduğunu göstermektedir. Örgütsel iletişim şekilleri, örgüt ve yönetimin yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Örneğin, örgüt yapısı dışa dönük, katılımcı, profesyonelce yapılanmış ve örgüt kültürü de bu yapıyı destekleyici biçimde olduğunda örgütsel iletişim çok daha rahat kurulabilir. Buna karşın merkezi, otoriter yapının ve geleneksel kültürün yoğun hissedildiği örgütlerde ise iletişim çok daha güç sağlanır (Gürdal, 1997, s. 83). Bu durum Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örgüt Yapısı, Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim İlişkisi

Örgüt Yapısı	Örgüt Kültürü	Örgütsel İletişim	Sonuç
Otoriter, kapalı, dikey, merkezi, mekanik, düşük katılım	Tutucu, zayıf, örgüt merkezli yönetim, homojen, değişime kapalı	Formal, hiyerarşik, yazılı iletişim, ağırlıklı, tek yönlü iletişim	Tatminsizlik, yüksek örgütsel stres, örgütsel verimsizlik, etkin olmayan örgütsel yönetim
Demokratik, esnek, açık, yatay, merkezi olmayan, doğal, yüksek katılım	Serbest, yüksek, temsil yeteneği, birey merkezli yönetim, çeşitlilik, değişime açık	Doğal, informal, sözlü iletişim, ağırlıklı, çok yönlü iletişim	Yüksek iş tatmini, yaratıcı gerilim, yüksek örgütsel verim, etkin örgütsel yönetim

Kaynak: Gürdal, 1997, s. 83.

2.4. Stres Yönetimi ve İletişim

Yirminci yüzyılın hastalığı olarak nitelendirilen stres günlük konuşmalarda yer aldığı gibi sadece sıkıntı, endişe belirtmediği gibi aynı zamanda sadece olumsuzlukları da içermez. Stres, olumlu ya da olumsuz oluşuna bakılmaksızın her türlü etkene karşı vücudun verdiği tepkidir (Işıklı, 2013, s. 23). Modern toplumun hastalığı olarak da ifade edilen stres, aslında günlük yaşamın bir parçasıdır. Günümüzde çoğu insan, farkına varmasa bile yoğun bir stres yüküne sahiptir. Günlük rutin yaşamda değişikliğe neden olan herhangi bir gelişme, stres verici olarak değerlendirilmektedir (Özer, 2011, s. 399).

Örgütte stres yaratan en önemli sorunlardan biri, örgüt içinde yapılan yetersiz ve zayıf iletişimidir. Örgüt içi iletişimin zayıf olması yapılacak bir faaliyetin iletişim zayıflığından dolayı veya konunun bireyler arasında aktarımı sırasında oluşan bilgi kaybı veya bilgi değişimi, süreç sonucunda farklı sonuçlara veya çıktılara neden olmakta, bu da işte stres yaratmaktadır (Gümüştakin ve Öztemiz, 2004, s. 67). Yaşanan sorunları doğru anlamak, doğru şekilde ifade edebilmek ve karşıdaki kişilerle yapıcı bir şekilde çözmek iletişim becerileri ile mümkün olmaktadır (Işıklı, 2013, s.119).

2.4.1. Kavram Olarak Stres

Günlük hayatta sıkça karşılaşılan bir kavram olan stres ile ilgili çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Stres konusunda bir otorite olan Hans Selye, bireyde tepki yaratan uyarıcıları “Stresör” , bu stresörlere verilen tepkiyi de stres olarak tanımlamıştır (Himmetoğlu ve Kirel,1994, s. 5). Cüceloğlu’na göre stres, bireyin fizik ve sosyal çevredeki uyumsuz koşullar nedeniyle, bedensel ve psikolojik sınırlarının ötesinde harcadığı gayrettir (1994, s. 321). Stres bir anlamda insana çalışma gücü kazandıran ve direnme gücü veren bir tepki durumudur (Barutçugil, 2004, s. 409). Stres dayatma, baskı ve belirsizlik yaratan durumların neden olduğu fiziksel ve duygusal tepkiler olarak da tanımlanabilmektedir (Daft, 2000, s. 670). Benzer bir tanıma göre stres, organizmanın fiziksel ve ruhsal sınırlarının zorlanması ve tehdit edilmesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Baltaş ve Baltaş,1997, s. 26).

İki tür stresten söz etmek mümkündür. Bunlardan yapıcı stres bireye fayda sağlayan olumlu bir stres türüdür. Bu tür stres uyarıcı olup performansı arttırmaktadır.

İkinci tür ise yıkıcı strestir. Bu tür bireyde stres durumunun artıp bireyin bu durumla başa çıkamayacağını anladığı an birey için olumsuz bir durum oluşturmaktadır (Greiner, 2008, s. 336). Stresin pozitif yönü, birey ve örgüt için olumlu ve yapıcı etkiler yaratmaktadır. Düşük düzeyden ılımlı bir düzeye kadar olan stres, yapıcı ve enerji verici bir etki yapmaktadır. Aşırı derecedeki stres ise, bireyin bedensel ve zihinsel sistemine yüklenmekte ve işlemez hale getirmektedir (Gümüştakin ve Öztemiz, 2005, s. 278).

2.4.2. Stresin Belirtileri

Stresle ilgili belirtiler fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal olmak üzere dört grupta toplanabilir (Braham, 1998, s. 52-55; Güçlü, 2001, s. 95; Gülbeyaz, 2006, s. 17-18; Merkan, 2011, s. 8):

Fiziksel Belirtiler: Baş ağrısı, düzensiz uyku, sırt ağrıları, çene kasılması veya diş gıcırdatma, kabızlık, ishal ve kolit, döküntü, kas ağrıları, hazımsızlık ve ülser, yüksek tansiyon veya kalp krizi, aşırı terleme, iştahta değişiklik, yorgunluk veya enerji kaybı, kazalarda artış.

Duygusal Belirtiler: Kaygı veya endişe, depresyon veya çabuk ağlama, ruhsal durumun hızlı ve sürekli değişmesi, asabilik, gerginlik, özgüven azalması veya güvensizlik hissi, aşırı hassasiyet veya kolay kırılabilirlik, öfke patlamaları, saldırganlık veya düşmanlık, duygusal olarak tükendiğini hissetme.

Zihinsel Belirtiler: Konsantrasyon, karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma, mizah anlayışı kaybı, düşük verimlilik, iş kalitesinde düşüş, hatalarda artış, muhakemede zayıflama.

Sosyal Belirtiler: İnsanlara karşı güvensizlik, başkalarını suçlamak, randevulara gitmemek veya çok kısa zaman kala iptal etmek, insanlarda hata bulmaya çalışmak ve sözle rencide etmek, haddinden fazla savunmacı tutum, birçok kişiye birden küs olmak, konuşmamak.

2.4.3. Stres Kaynakları

Stres kaynakları, strese neden olan faktörlerdir. Günlük yaşantımız içinde karşı karşıya kaldığımız durumlar, iletişim içinde bulunduğumuz kişiler hep birer stres kaynağıdır. Hayatımızın içinde bu denli yer etmiş stresin ortaya çıkma durumlarına göre; bireysel (kendinden kaynaklanan), çevresel (çevresinden, içinde yaşadığı ortamdan kaynaklanan) ve örgütsel (çalıştığı, geçimini sağladığı ortamdan kaynaklanan) olarak üç bölümde ele alabiliriz (Işıklı, 2013, s. 23; McShane ve Von Glinow, 2008, s. 202).

Bireysel Stres Kaynakları: Stresin kaynağı bizzat bireyin kendi kişiliği ile ilgilidir. Yani bu kaynaklar bireyin fizyolojik veya biyolojik özellikleri ile ilgili olabilir (Tutar, 2000, s. 222). Bireyin kişiliği ve duygusal yapısı, biyolojik yapısı, yüksek tansiyonu, aile sorunları, yaşam standartları ve alışkanlıkları, ekonomik darboğazları, orta ve ileri yaş dönemi bunalımları, hayal kırıklığı yaşama anları gibi faktörler de bireysel stres kaynakları arasında sayılabilecek faktörlerdir (Eren, 1998, s. 277).

Çevresel Stres Kaynakları: Yaşamımızı sürdürdüğümüz çevrede meydana gelen değişiklikler, değişimler de stres kaynağı olabilir. Kişilerin yaşadıkları sosyal ortamlardaki suç oranları, adaletsizlikler, enflasyon, trafik karmaşası, toplumsal yapıda birdenbire ortaya çıkan afetler, terör olayları, savaşlar gibi ekonomide, politikada meydana gelen değişiklikler kişileri korkutur, kaygıya sürükler. İnsanların tüm yaşamını, uyumunu alt üst eder. Kısaca strese neden olur (Işıklı, 2013, s. 25).

Örgütsel Stres Kaynakları: Örgütsel stres kaynakları, iş yaşamında ortaya çıkan stres yapıcılarıdır. Her örgüt yapılan işe, kullandığı teknolojiye, çevresel koşullara, işgörenlerin eğilim ve deneyimlerine, örgüt içi gruplaşmalara, örgütün yarattığı iklime ve diğer etkenlere göre stres kaynakları geliştirir (Ertekin, 1993, s. 7). Drafke ve Kossen, işle ilgili stres kaynaklarına hızlı değişim, donanım, tutarsız yöneticiler, performans değerlemenin yetersiz ve hatalı oluşu, anlaşılamayan ve etkili olmayan iletişim, emniyetsizlik, düşük moral, becerilerin kullanılamaması açık olmayan iş gerekleri, planlamanın yetersizliği ve performans kaygısını da eklemiştir (1998, s. 410-426).

Bir örgütteki çalışanları etkileyen farklı stres kaynakları aşağıdaki gibi maddelenmiştir (Davis,1983, s. 442; Stoner ve Fry, 1983, s. 34, Akt: Pehlivan, 1991, s. 795-796):

- ✓ İş yükünün fazlalığı,
- ✓ Zaman sınırlılığı,
- ✓ Denetimin niteliğinin düşük olması,
- ✓ Yetkinin sorumlulukları karşılamada yetersiz olması,
- ✓ Politik havanın güvensizliği,
- ✓ Rol belirsizliği,
- ✓ Örgüt ve bireyin değerleri arasındaki uyumsuzluk,engelleme,
- ✓ Kişi ile işi arasındaki uyumsuzluk,
- ✓ Rol çatışması,
- ✓ Rolle ilgili aşırı yük,
- ✓ Sorumlulukların yarattığı endişe,
- ✓ Çalışma koşulları,
- ✓ İnsan ilişkileri,
- ✓ Yabancılaşmadır.

2.4.4. Stresin Aşamaları

İnsan hayatının her döneminde karşısına çıkabilen stresin oluşma aşamaları başlıca üç bölümde incelenebilir. Bu aşamalar; alarm, direniş ve tükenme aşaması olarak belirtilir:

Alarm: Stres sürecinin başlangıcıdır (Güven, 2013, s. 129) Bu dönemde birey herhangi bir dış uyarıyı stres yapıcı bir faktör olarak algılar. Bedensel ve ruhsal sınırlarının zorlandığını hisseden birey bu uyarıdan kaçarak ya da mücadele ederek yeniden eski uyum düzeyine dönmeye çalışır (Torun, 1997, s. 43-44).

Direniş: Alarm aşamasını, "uyum ya da direniş aşaması" izler (Güçlü, 2001, s. 94). Bu dönemde birey fiziksel ve duygusal enerjisini harekete geçirerek strese neden olan uyarıcının olumsuz etkilerine karşı çıkmaya çalışır. Organizmanın alarm döneminde gösterdiği bedensel ve ruhsal belirtiler ortadan kalkar. Bireyin strese neden

olan uyarıyla başarılı bir şekilde baş edebilirse tükenme safhası ortaya çıkmaz (Ataman, 2002, s. 491-492).

Tükenme: Uyarıcı çok şiddetli ise ve birey olumsuz etkileri ortadan kaldıramaz durumdaysa, aynı zamanda stres faktörüne uzun süre maruz kalmış ise tükenme dönemi ortaya çıkar (Torun, 1997, s. 43-44). Bu aşamada birey stres ortamından uzaklaştırılarak, psikolojik ya da tıbbi tedavi almak zorunda bırakılır (Güven, 2013, s. 129).

2.4.5. Stresin Sonuçları

İş yaşamında stresle ilgili hastalıkların her geçen gün daha fazla artması ve stresin iş hayatında verim düşüklüğü, işe devamsızlık, sağlık sigortaları ödemelerinin artması, personel devir hızındaki artış, hırsızlık ve sabotaj gibi olumsuz sonuçlara yol açması onun bireyler ve örgütler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Büyükbeşe, 2004, s.35).

2.4.5.1. Bireysel Etkiler

Stresin birey üzerinde bireyden bireye farklılık gösteren çok çeşitli etkileri olabilmektedir. Bu etkiler; fizyolojik, psikolojik ve davranışsal olmak üzere üç bölümde incelenebilir (Güven, 2013, s.130; Tutar, 2000, s. 257):

Fizyolojik Etkiler: Zararlı etkenler organizmanın belirli istemlerinde ve işlevlerinde değişikliklere yol açar. Bu değişikliklerin farklı evreleri de çeşitli belirtilerin ve yakınmaların ortaya çıkmasında rol oynar. Bu belirtileri tansiyon yükselmesi, sindirim bozukluğu, nefes darlığı, baş ağrısı, yorgunluk, alerji ve mide bulantısı olarak sıralayabilmek mümkündür (Erdoğan, 1999, s. 307). Belirtilerin yaşandığı bireylerde çeşitli sistem bozuklukları, fizyolojik bozukluklar, salgı bezleri ve hormonal denge düzensizliklerine karşı ortaya çıkan biyolojik bozulmalardan söz etmek mümkündür (Tutar, 2000, s. 222).

Psikolojik Etkiler: Stresin varlığı bireylerde kızgınlık, sinirlilik, kaygı, depresyon, gerilim ve sıkıntı gibi psikolojik sorunların oluşmasına neden olur (Luthans, 1995). Stresin meydana getirdiği fizyolojik etkilere karşı organizma bazı duygusal

tepkiler göstererek stresle başa çıkmaya çalışır. Stres ve gerilim fazla enerji tüketmeye neden olduğu için bir süre sonra birey kendisini zayıf, güçsüz, her an kötü bir şey olacakmış duygusunu yaşayan, nedeni belirsiz yoğun bir endişe duyan, uykusuzluk çeken, sinirli, çabuk heyecanlanan bir kişi durumunda hissedebilir. Dikkatini toplamakta güçlük çekebilir, hafıza sorunları yaşayabilir (Güven, 2013, s.130).

Davranışsal Etkiler: Stresin kişi davranışları üzerinde açık ve doğrudan etkileri bulunmaktadır. Bu etkiler, uykusuzluk, uyuma isteği, iştahsızlık, yemede artış, konuşma güçlükleri, sigara ve alkol kullanımıdır (Pehlivan, 2000, s. 210). Stresin davranışsal sonuçlarından bir diğeri ise saldırganlıktır. Saldırganlık, stresin kaygı verici bir yansımasıdır. Saldırganlık, stresten kaçma yerine strese karşı mücadele tepkisi verilmesinden kaynaklanmaktadır. Pek çok örgütsel davranış gibi, meslektaş saldırganlığı hem bireyden hem de durumdan kaynaklanmaktadır. Bazı bireyler muhtemelen daha saldırgan olmakla beraber, işgören saldırganlığının aşırı stresin bir sonucu olduğu unutulmamalıdır (McShane ve Von Glinow, 2008, s. 213).

2.4.5.2. Örgütsel Etkiler

Örgütlerin çalışma ortamlarında büyük bir etkinlik göstermeleri çalışanlara, çalışanların performansı da stres düzeylerine bağlıdır. Aşırı stresin, insanlar üzerinde çeşitli fizyolojik, psikolojik ve davranışsal etkileri olabildiği gibi (Tutar, 2000, s. 254), örgütsel açıdan performans düşüklüğü, işgören devir hızında artış, işe devamsızlık ve yabancılaşma gibi etkileri de olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s. 197).

Stresi zihinsel, fiziksel ve duygusal kaynakları tüketen psikolojik bir durum olarak görmek, doğru değildir. Herkes için değişebilen olumlu seviyedeki stres etkin bir işleyiş için gerekli olan, bireyin içinde olan enerjinin açığa çıkmasının en önemli aracıdır. Yönetilebilir bir stres bireyde var olan potansiyelin açığa çıkmasında katalizör etkisi yapmaktadır (Cüceloğlu, 1994, s. 273). Uygun stres düzeyinde, yüksek motivasyon, yüksek enerji, keskin algılama ve sakinlik gibi etkileriyle bireyin performansını olumlu yönde etkileyerek, bireyin sorunları çözmesinde ve yaratıcı çalışmalarında uyarıcı rol oynamaktadır (Steers, 1991, s.565).

2.4.6. Stres Yönetimi

Stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak, üretken ve verimli bir yaşam sürdürebilmek için gereklidir. Stres yönetimiyle istenen, stresin bütün türlerinden kaçınmak değil; verimlilik, enerji ve canlılık alanında olumlu bir güç oluşturmaktır (Gümüştakin, Öztemiz, 2004, s. 61-62). Bu bağlamda stres yönetimi, stresin olumlu etkilerini bir bakıma desteklemek, olumsuz olan etkilerini ise kontrol altına almaktır (Erdoğan, 1999, s.313).

Stres yönetiminde amaç; stres oluşturan nedenleri ve bunlara verilen tepkileri bireye tanıtmak, problemlerin doğru teşhisine yardımcı olmak, bireyde stres yapan etkenleri yönlendirmek amacıyla bireye kendini psikolojik ve fizyolojik zararlardan korumak için yöntemler öğretmek ve geliştirmektir (Koç, 2002, s. 293). Aslında amaç, stresin bütününden kaçınmak değil verimlilik, enerji ve atikliğe doğru olumlu bir güç oluşturabilmektir. Amaç ne çok az ne de çok fazla olan optimum stres düzeyini korumaktır (Aydın, 2002, s. 105).

2.4.6.1. Bireysel Stres Yönetimi

Bireylerin günlük yaşamda karşılaştığı stres kaynakları ile tek başına mücadele etmesi zordur. Bu durumda bireysel stres yönetim tekniklerine başvuran birey, öğrenilmesi ve uygulaması kolay olan bu teknikleri uygulayarak stres düzeyini dengelemeye çalışır (Gümüştakin ve Öztemiz, 2004, s. 62). Stresi önlemede ve yönetmede uygulanan bireysel yöntemler; dinlenme, motivasyon, düzenli tatil yapma, sağlık kontrolünden geçme, aerobik, egzersiz ve spor yapma, dengeli beslenme, hobiler, kişisel gelişim, masaj, dua ve ibadet şeklinde sıralanabilir (Aydın, 2004, s. 71; Güçlü, 2001, s. 102; Güven, 2013, s. 132).

2.4.6.2. Örgütsel Stres Yönetimi

Stres yönetimi ile stresin olumlu yönleri desteklenmekte, olumsuz etkileri azaltılmaya ve yok edilmeye çalışılmaktadır. Örgütsel stres yönetimi, stres ile başa çıkmak için önce stres kaynaklarını tanımayı, stres tepkilerini anlamayı ve sonra da stresin olumsuz sonuçlarını azaltmayı veya yok etmeyi amaçlamaktadır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004, s. 65). Örgütsel açıdan stresle mücadele etmede izlenecek aşamalar Şekil 5’te gösterilmiştir:



Şekil 5. Stresle Başa Çıkma Aşamaları (Hellriegel vd., 1980, s. 242, Akt: Gümüştekin ve Öztemiz, 2004).

Şekilde görüldüğü gibi stres yönetiminde öncelikli olarak yapılması gereken stres kaynaklarını saptamaktır. Daha sonra çalışanların oluşan strese karşı algılarını saptamak ve olumsuz ise strese karşı oluşan bu olumsuz yargıların değiştirilmesi gerekmektedir. Bu yolla çalışanlara stres deneyimi kazandırılır. Stres yönetiminde, stresin olası sonuçları hakkında çalışanlar bilgilendirilir (Güven, 2013, s. 133).

Vecchio, stres yönetiminde en çok kullanılan örgütsel teknikleri; işe ve göreve yönelik düzenlemeler, iletişim ve diğer yaklaşımlar şeklinde ele almıştır. Vecchio’ya göre iş ve görevlerin yeniden düzenlenmesi ile çalışanlara verilecek olan daha fazla sorumluluk, kararlara daha çok katılım, daha anlamlı işler, daha fazla özerklik ve daha çok geri bildirim sağlanarak stresin olumsuz etkileri azaltılabilir (1987, s. 448).

Güçlü, örgütler için stresle başa çıkmada kullanılabilecek genel stratejiler aşağıdaki şekilde sıralanmıştır (2001, s. 102):

- ✓ Destekleyici bir örgütsel hava yaratmak
- ✓ İşin zenginleştirilmesi
- ✓ Örgütsel rollerin belirlenmesi ve çatışmaların azaltılması
- ✓ Mesleki gelişim yollarının planlanması ve danışmanlık
- ✓ İşyerinde neşeli bir ortam yaratmak

Soysal (2009) örgütsel açıdan stresle başa çıkmada kullanılabilecek belli başlı yaklaşımları aşağıdaki gibi ele almıştır:

- ✓ Çalışma ortamının iyileştirilmesi
- ✓ İş ve görevlerin yeniden düzenlenmesi
- ✓ İş yeniden yapılandırma
- ✓ İş değiştirme
- ✓ İş zenginleştirme
- ✓ Personeli güçlendirme
- ✓ Eğitim ve geliştirme programları
- ✓ Stres danışmanlığı
- ✓ Stres yönetimi eğitimi
- ✓ Olumlu örgüt iklimi
- ✓ Sosyal destek sistemleri
- ✓ Koçluk
- ✓ Örgütsel rollerin belirlenmesi ve çatışmaların azaltılması
- ✓ Kariyer planlama ve geliştirme
- ✓ Zaman yönetimi
- ✓ Etkin iletişim
- ✓ Katılımcı yönetim
- ✓ Ücret yönetimi

Gerek bireysel, gerekse örgütsel düzeyde yapılacak çeşitli düzenlemeler, örgütsel stres kaynaklarının azaltılmasına yardımcı olacaktır (Pehlivan, 1994, s. 814). Çalışanların içinde bulunduğu çalışma ortamı ve onu etkileyen fiziksel koşullar, bireylerin stresle karşı karşıya kalmalarına yol açan önemli etkenlerdendir. Bu nedenle aydınlatma, ısıtma, havalandırma, gürültü gibi fiziksel koşulların işgörenin çalışma

temposu ve isteğini arttıracak biçimde düzenlenmesi gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 1986, s. 55).

2.4.7. Okullarda Stres Yönetimi

Eğitim kurumlarında çalışan yöneticiler, zamanın büyük bölümünü iş ortamında geçirmek suretiyle kendisinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Her örgütte olduğu gibi okul yöneticileri de stres olgusu ile karşı karşıya kalmaktadırlar (Özdağ vd., 2009, s. 22). Okul yöneticilerinin yaşadıkları stres çok çeşitli kaynaklara dayanmaktadır. Bu kaynaklar Günbayı ve Akcan'ın (2013, s. 214-216) çalışma sonucunda; okuldaki personel (öğretmenin idare ile olan ilişkileri, öğretmenlerin üzerlerine düşen görevi tam olarak yerine getirememeleri, nöbet görevini hakkıyla gerçekleştirmemeleri, derse geç girme ve sık rapor alma gibi öğretmenlerin öğrenciyle yaşadıkları her türlü problemi yönetime aktarmaları ve çözümü yöneticide aramaları, öğretmenlerin gelişmeye açık olmamaları ve kendini geliştirmeleri yönünde bir direnç sergilemeleri, iletişim eksikliği öğretmenlerin kendi içinde yaşadıkları problemler ve birbiriyle yaşadıkları sürtüşme ve gerginliklerin yönetime yansması, okuldaki memur ve hizmetlilerin de kendi aralarında yaşadıkları gerginlik ve bu gerginliğin idareye olan yansımaları) veli (velilerin okula, öğretmene veya bir başka öğrenciye karşı sergiledikleri olumsuz tutum ve davranışlar, velilerin okuldan, öğretmenden beklentilerini karşılayamamalarından kaynaklanan gerginlikler velilerin çocuğunu iyi tanımaması, ailenin yaşadığı problemler, ailelerin parçalanması, çocuklarının sorunlarıyla ilgili olmamaları sebebiyle velilerin kendi gerginliklerini okul yönetimine yansıtmaları), öğrenci (Olumsuz öğrenci davranışlarının idareye yansması, öğrenci devamsızlıkları, öğrenci başarısızlıkları), üst makamlar (yöneticilerden acil günlük yazıları talep etmesi, yapılan resmi toplantıların sıklığı, amirlerle olan ilişkilerden kaynaklanan sorunlar ve yaşanan bürokratik zorluklar ile personel yetersizliği), bürokratik zorluklar, evrak yükünün çok olması, parasal yetersizlik, yakın çevrede oluşan bazı olumsuzluklar, medyanın olumsuz tutumu olarak belirlemişlerdir.

Stresli bir ortamda çalışan okul yöneticisinin verimsizliğinin sonuçları öğretmenleri, öğrencileri, aileleri ve giderek tüm toplumu etkileyecektir. Okul yöneticilerinin iş hayatındaki performansı üzerinde stresin etkisi gittikçe artmaktadır

(Usta, 2012, s. 2). Aşırı stresin etkileri yöneticilerin kendileriyle sınırlı kalmamakta, aldıkları kararların kalitesinde düşme ve yönetsel etkinlikte azalma biçiminde de kurumlarına yansımaktadır (Madenoglu, 2013, s. 85). Eğitim örgütlerinde stresin oluşmaması ya da var olan stresin azaltılması için gerekli önlemlerin zamanında alınması, eğitim-öğretimin verimliliği açısından son derece önemlidir (Güven, 2013, s. 135). Bu durumda eğitim yöneticileri; öğretmenler, diğer işgörenler, öğrenci, veli, yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan, farklı beklentileri olan ögelerle ilişkiler kurmak, onların çelişkili beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır (Kaya, 1993, s. 132).

2.4.8. Etkili İletişimin Stres Yönetimine Etkisi

Örgütler, ortak amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş işbirliği sistemleridir. Bu anlamda hangi düzeyde olursa olsun, işbirliği ancak iletişim sayesinde olabilmektedir. İletişim, örgütlerde bilgi, motivasyon, kontrol ve örgütsel heyecan oluşturmak amacıyla bilinçli bir şekilde oluşturulmuş yönetimin vazgeçilmez aracıdır (Baytar, 2010, s. 83). Örgütsel iletişim, bir organizasyonun çeşitli kısımları ve personeli arasındaki bilgi veri, algı, anlayış, yaklaşım ve sezgi aktarmalarını; bu aktarma işinde kullanılan her türlü metot, araç-gereç ve tekniği; bu aktarma ile ilgili çeşitli işlemleri (kanalları) ve yazılı, sözlü, sözsüz her türlü mesaj şeklini içermektedir (Bahar, 2011, s. 185). Yönetici astlarından ne istediğini, nasıl istediğini, ne zaman istediğini iletişim aracılığı ile bildirmektedir. Ayrıca astlardan yöneticilere doğru geribildirim kanallarının açık olması yöneticilerin kendi performanslarını değerlendirmesi ve kendilerini gözden geçirmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Durak, 2012, s. 6).

Örgütte stres yaratan en önemli sorunlardan biri, örgüt içinde yapılan yetersiz ve zayıf iletişimden kaynaklanmaktadır. Örgüt içi iletişimin zayıf olması yapılacak bir faaliyetin iletişim zayıflığından dolayı veya konunun bireyler arasında aktarımı sırasında oluşan bilgi kaybı veya bilgi değişimi, süreç sonucunda farklı sonuçlara veya çıktılara neden olmakta, bu da işte stres yaratmaktadır (Gümüştekin ve Öztemiz, 2004, s. 67). Ayrıca iletişim kanallarının iyi çalışmaması, informal iletişimin yaygın olması, tahmin ve dedikodulara dayanması örgütün iş ortamını etkilemektedir ve bu da stres olarak çalışanlara yansımaktadır (Özkalp ve Kırel, 2010, s. 388). Yöneticilerin tek yönlü

iletişimde bulunduğu, aşırı güç kullanımı ve cezanın ön planda olduğu, çalışanlar arasındaki yarışmanın ileri düzeylerde olduğu, çalışanların kendileri ile ilgili konularda fikirlerinin alınmadığı işletmeler, çalışanların kendilerini rahat hissetmedikleri, huzursuz işletmeler olmaya adaydır. Bu tip işletmeler çalışanlar için bir stres kaynağıdır (Işıklı, 2013, s. 27). Örgütsel stres kaynaklarından bir diğeri ise rol belirsizliğidir. Rol belirsizliği, daha çok örgütte iletişim eksikliğinin ve kopukluğunun bir sonucu olarak kendini göstermektedir. Çalışan, işinin ne olduğunu, sonuçlarının neler olması gerektiğini, işin nerede, ne zaman, kimlerle koordineli biçimde yapılacağını bilememekte ve rol belirsizliği duygusuna kapılabilmektedir. Diğer taraftan çalışan, yöneticinin gözünde performansının nasıl değerlendirildiğine ilişkin bir bilgi edinmemesi halinde de rol belirsizliği yaşayabilmektedir (Yılmaz ve Ekici, 2006, s.38). Yaşanan bu rol belirsizliği kişilerde stres ve verimsizliğe neden olur.

Uzun ve yoğun süren stres sonucunda çalışanlar hem örgüt içinde hem de aile ve sosyal çevrede diğer bireyler ile kurulan ilişkilerde ve iletişimlerde azalma yaşarlar. Her türlü iletişimdeki azalma, aile ve toplum içi rollerin yürütülmesinde sorunların ortaya çıkmasına neden olur. Zaman içinde bu sorunlar hem bireyin stresinin artmasına ve bir kısır döngünün ortaya çıkmasına zemin hazırlayabilirken, hem de kişinin sosyal yalıtımına neden olabilir (Işıklı, 2013, s. 79).

Çalışma yaşamı içinde bulunan birey, iş ve hizmet üretimi gerçekleştirirken, örgüt içindeki diğer bireylerle olan iletişimini de sağlıklı yürütmek zorundadır. Kendini örgütün bir parçası olarak konumlandırır. Bu da bireyin daha güçlü olmasına ve kendini daha güvende hissetmesine neden olur. Çalışma hayatı, çalışanın hem verimli bir şekilde üretken olması, işini yapması, hem de örgütün diğer üyeleri ile ahenkli bir uyum içinde çalışmasını sağlamaya yönelik çaba içinde olmasını gerektirmektedir (Işıklı, 2013, s. 71).

İletişim ile çalışanlar ve birimler uyumlu bir biçimde çalışabilir, karar verme, güdüleme ve denetim sağlanabilir, örgüt bütünlüğü ve çalışanların ait olma duyguları geliştirilebilir, karşılıklı güven ve serbest bilgi akışı sağlanarak etkin bir yönetim anlayışı gerçekleştirilebilir (Yüksel, 1988, s. 20). Ayrıca daha az merkeziyetçi, kararlara katılımı sağlayan, yukarıya doğru iletişime izin veren bir yapı kurulması, örgütsel stresle başa çıkmada etkili bir yöntem olabilir (Güçlü, 2001, s. 103). Özetle yöneticiler örgütsel işleyişi planlarken yapıyı merkeziyetten uzak katılımı destekleyici, ortak karar

vermeyi özendirici, ast üst arası iletişim engellerini yok edici bir örgüt yapısı geliştirilirse, yalnızlık, desteksizlik ve aşırı işbölümünün yarattığı olumsuz stres engellenebilecektir (Erdoğan, 1999, s.355).

2.5. Çatışma Yönetimi ve İletişim

Çatışma sadece insana ait bir olay değildir. Tüm canlılar varlıklarını sürdürmek için sürekli olarak çevreleri ile mücadele etmek ve yeri geldiğinde çatışmak zorundadırlar (Eren, 1998, s.445). Çatışma toplumsal yaşamın bir parçasıdır. Bireysel değerlerde, geçmiş yaşantılarda, inanışlarda ve algılarda farklılıkların doğal bir sonucu olarak anlaşmazlıklar ve uzlaşmazlıklar kaçınılmaz bir olgudur. Çatışma sonucunun olumlu ya da olumsuz olması çatışmanın nasıl yönetildiğine bağlıdır. Çatışma sonucunda küskünlüklerin, kırgınlıkların oluşması, ilişkilerin bozulması ve iş veriminin düşmesi iyi yönetilmeyen çatışmaların göstergesidir (Karip, 2000, s. vii). Sosyalleşmenin girdisi olan insan unsurunun bulunduğu her yerde bireysel farklılıklara bağlı olarak bireyler arası anlaşmazlık ve çatışmaların olması kaçınılmaz bir durumdur (Slaikeu ve Hasson, 1998, s. 5).

Çatışma bu kadar açık bir şekilde yaşamımızın her alanında var olduğuna göre, ondan kaçmak çözüm değildir. Eğitim örgütleri de toplumun küçük birer modeli olduğuna göre çatışma, bu örgütlerde de vardır. Üstelik girdisinde, sürecinde ve çıktısında insan olan eğitim örgütlerinde çatışma daha somut ve gerçektir. Öyleyse örgütlerdeki çatışmanın gerçekte toplumda ve bir ölçüde doğada da var olduğunun bilincinde olarak çatışmadan kaçmayı değil, onu yönetmenin yöntem ve tekniklerini öğrenmemiz gerekmektedir (Sarpkaya, 2002, s. 416).

Eğitim örgütleri, halka açık ve halk ile ilişkisi olan sosyal örgütlerdir. Bu örgütlerde yönetici ve öğretmenlerin kendi işlevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri aralarındaki karşılıklı iletişimin ve etkileşimin sağlıklı olmasına bağlıdır. Karşılıklı etkileşimin ve iletişimin sağlıklı olmayışı yönetimde ve öğretmenler arasında kopukluğa ve çatışmalara yol açabilir. Ortaya çıkan kopukluklar ve çatışmalar ise sosyal bir örgüt olan eğitim örgütünün verimsizliğine neden olabilir. Bu açıdan, eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkilerin ve iletişimin önemli bir rol üstlendiği söylenebilir (Bursalıoğlu, 2011, s.22).

2.5.1. Çatışma Kavramı

Sosyalleşmenin girdisi olan insan faktörünün olduğu her yerde bireysel farklılıklara bağlı olarak, bireyler arası tartışmaları ve çatışmaların olması özellikle küreselleşen ve rekabetin yoğun yaşandığı zamanımızda kaçınılmaz hale gelmektedir (Sims, 2002, s. 245). Çatışma ve çatışma yönetimi konularında önemli çalışmaları olan Rahim (1985, s. 81) çatışmayı, “birey ve grupların kendi içindeki veya arasındaki uyumsuzluk veya anlaşmazlık sonucu ortaya çıkan bir etkileşim” olarak tanımlarken (Akt: Topaloğlu ve Avcı, 2008, s. 76); Thomas (1992, s. 265) çatışmayı, kişinin amaçlarının başkaları tarafından boşa çıkarıldığını ya da müdahale edildiğini fark ettiği anda başlayan bir süreç olarak ele almıştır. Başaran (2000, s. 99) “bir sorun için bulunan birden çok çözüm seçeneğinden birini seçerken içine düşülen durum”, Gümüşeli (1994, s. 24) “birey ya da grupların içlerinde ve aralarında çeşitli nedenlerden kaynaklanan anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk birbirine ters düşme biçiminde ortaya çıkan ve iyi yönetilmediği durumda örgüte ve bireylere zararlı olabilen dinamik bir etkileşim süreci”, Koçel (2003, s. 459) “iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıklar” olarak tanımlamıştır.

Örgütsel anlamda çatışma ise örgütteki bireyler veya gruplar arasında anlaşmazlık ya da düşmanlık olarak adlandırılan veya bireyin örgüt içinde anlaşmazlık algılaması ya da bu nedenle ortaya çıkan sorunları çözmede karşılaştığı zorluklara karşı gösterdiği tepki (Kılınç, 1985, s. 104) olarak tanımlanırken, diğer bir tanımda ise bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar (Eren,1990, s. 450) olarak tanımlanmıştır.

Nasıl tanımlanmış olursa olsun temel unsurları; anlaşmazlık, zıtlasma, uyumsuzluk, birbirine ters düşme olan çatışmanın (Koçel, 2003, s. 459) temelinde bireyin çatıştığı kişiyi, grubu, düşüncüyü veya olayları benimsememesi, hoşlanmaması veya bu tür olguların bir kısmı ile çekişmesi yatar (Erdoğan, 1997, s. 145).

2.5.2. Çatışma Süreci

İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde ve inanışlarında farklılıklar olduğu sürece çatışma da devam edecek bir süreç olacaktır (Karip, 2000, s. 2). Ünlü (2012, s. 200)'ye göre bu süreç dört adımda gerçekleşir. Bu adımlar:

- ✓ Çatışmanın farkına varılması,
- ✓ İletişimde bulunan kişilerin çatışmaya karşı duygusal tepkiler geliştirmesi,
- ✓ Duygular ve tepkiler doğrultusunda değişik davranışlar sergilemeye niyet etme,
- ✓ Kişilerin niyetlerini gerçek davranışlara dönüştürmeleridir.

Karip ise çatışma yönetimi sürecini aşağıdaki gibi maddelemiştir (2000, s. 51-52):

- ✓ Kızgınlığınızı kontrol altına almak.
- ✓ Taraflar sağlıklı düşünemeyecek kadar kızgın ve duygularını kontrol edemiyorsa uzlaşma sağlanamaz. Karşı tarafa yaklaşımdan önce bir kez daha düşünmek. Çatışma durumu iki tarafı da nasıl etkilemektedir? Çatışmada iki taraf için de menfaatler ve değerler nelerdir? Taraflardan her birinin diğerine ilişkin önyargıları ve varsayımları nelerdir? Söz konusu çatışma durumunu yönetmede ya da çözümlemede en iyi yaklaşım nedir? İşbirliği yapılacaksa, bunu başlatmak için en uygun yer ve zaman nedir?
- ✓ Olumlu bir hava oluşturmak. Karşı tarafı uzlaşmaya-konuşmaya davet etmek.
- ✓ İyi niyetli olduğunuzu göstermek. Karşı tarafı dikkate aldığınızı ve önem verdiğinizi göstermek.
- ✓ Bazı ana kurallara dikkat etmek. Karşı tarafı dikkatle dinlemek ve sözünü kesmemek. Durumu iyileştirmek için çalışmak. Sakinliği korumak.
- ✓ Problemi tartışarak tanımlamak. Taraf için önemli olan hususları ortaya koymak ve duyguları paylaşmak. Etkili konuşma ve dinleme tekniklerini kullanmak. gereksinimlerini ve menfaatlerini belirlemek. Gerekliyorsa değerleri, varsayımları ve kaygıları paylaşmak. Ortaya çıkan yeni algı ve anlayışı gözden geçirmek.

- ✓ Olası çözümler için beyin fırtınası yapmak. Tarafların gereksim ve çıkarlarının tatmin olabilmesi için düşünceleri açıkça ortaya koymak. Bu aşamada henüz düşünceleri eleştirmemek ve yargılamamak. Düşüncelere açık olmak.
- ✓ "Sen" yerine "biz", "sen yapmalısın" yerine "biz yapmalıyız" ya da "biz yapabiliriz" biçiminde ifadeler kullanmaya dikkat edilmeli.

2.5.3. Çatışmanın Kaynağı

Bireyler, gruplar ve örgütler amaçlarını gerçekleştirmek için çalışırken sürekli bir etkileşim içindedirler. Bu etkileşim sürecinde taraflar arasındaki ilişkilerde, etkinliklerde uyumsuzluk ve tutarsızlıklar iki taraf arasında çatışmayı doğurur (Karip, 2000, s.1). Toplumsal yaşamın bir gereği ve gerçeği olarak düşünülen çatışma olgusunun olası birçok kaynağı vardır. Robbins'e göre bu kaynaklar; iletişime ilişkin faktörler, örgütsel yapıya ilişkin faktörler ve bireysel davranışlara ilişkin faktörler olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (1994, s. 226–227). Başaran (1992, s. 198) ise çatışma kaynaklarını; kıt kaynaklar, gruplaşma, ortak karar alma durumunda ortaya çıkan görüş farklılığı, yenileşmeye karşı direnme eğilimi, kalıplaşmış yöntemler ile yeni yöntemlerin çelişmesi, yapısal bozukluklar, yönetim biçimi ve çatışma eğilimli kişilik olarak sıralamıştır.

Çatışmanın kaçınılmaz olduğu örgütlerde çözüm stratejilerini düşünmeden önce çatışma kaynaklarının iyi bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Çatışmanın kaynağını ortaya çıkarmadan çözmek de uzun vadede olanaksız görünmektedir. Çünkü ancak kaynakları tespit edilen ve yönetilebilen bir çatışma örgüt gelişimine katkıda bulunabilecektir (Ada, 2013, s.72).

2.5.4. Çatışma Yönetimi Yaklaşımları

Yönetim kuramcıları örgütlerde ortaya çıkan çatışmaları üç temel yaklaşımla ele almaktadırlar. Bu yaklaşımlar; Klasik (geleneksel) yaklaşımlar, neo-klasik (davranışçı) yaklaşımlar ve modern (etkileşimci) yaklaşımlardır (Aydın, 2000, s. 314).

2.5.4.1. Klasik (Geleneksel) Yaklaşım

Geleneksel yönetim kuramı olarak da ifade edilen klasik yönetimin çatışmaya yaklaşımı, işletmelerde görülen bütün çatışmalar yıkıcıdır ve yönetimin bir görevi de işletmeyi bu çatışmalardan kurtarmak şeklindedir. Bu anlayış, işletmenin sağlam bir örgütsel sağlığa kavuşması adına, çatışmalardan uzak olması gerektiğine inandığı için çatışmalardan kaçınılması ya da ortadan kaldırılması gerektiği üzerinde durmuştur (Kılıç, 2001, s. 89). Bu görüşe göre çatışma, kötüdür. Bu olumsuz anlamı pekiştirmek için çatışma, şiddet ve yıkım terimleriyle birlikte anılır. Dolayısıyla çatışmanın yıkıcı etkisini yok etmek için örgütlerin çatışmalardan kurtarılması gerekir. Klasik yönetim kuramında çatışmanın var olması örgütteki bozulmanın kanıtı olarak görülür (Sarpkaya, 2002, s. 418). Eğer yönetim işlevlerini tam ve doğru biçimde yerine getirirse çatışmaların bütünüyle ortadan kalkacağı düşünülmektedir (Karip, 2000, s. 6).

2.5.4.1.1. Neo-Klasik (Davranışçı) Yaklaşım

Neo-klasik yaklaşıma göre çatışma, örgütsel yaşamın bir gerçeğidir. Tüm çatışmaların yıkıcı olması mümkün değildir ve özellikle grup çatışmalarının olumlu sosyal işlevleri vardır (Ertekin, 1982, s. 474). Bu yaklaşım çatışmayı tüm gruplarda ve örgütlerde ortaya çıkan doğal bir durum olarak ele almakta (Robbins, 1994), çatışmanın zararlı bir eylem olarak görülmemesi gerektiğini, fikir ayrılıklarından her iki tarafın da yararına değerli sonuçlar çıkabileceğini savunmaktadır (Bursalıoğlu, 2011, s. 22). Yaklaşımın öncüleri, genel olarak çatışmanın bireyler ve gruplar arası farklılıklardan doğduğunu, çatışmanın yok edilmesinin bu farklılıkların ortadan kaldırılması anlamına geldiğini ileri sürerek bunun olanaksızlığını belirtmişler, bireyler ve gruplar arasındaki çatışmaların benimsenip desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır (Tekarslan vd., 2000, s. 272).

2.5.4.1.2. Modern (Etkileşimci)Yaklaşım

Modern yaklaşıma göre çatışma, optimal düzeyde bir çatışmayı açıkça desteklemeye yönelir ve çatışma yönetimini, güdüleme ve çözüm yöntemlerini de

kapsayacak şekilde tanımlar (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 308). Bu yaklaşımda çatışma, olumlu bir güç olup etkili performans için gerekli görülmüş, gruplar arasında özeleştirir, değişim ve yenilik için belli bir düzey çatışmayı teşvik etmek gerektiği savunulmuştur (Mullins, 2002, s. 815). Kısacası bu anlayış çatışmayı değişimin ve yeniliğin öncüsü olarak değerlendirmektedir (Stoner, 1978, s. 344).

Çağdaş yönetim kuramına göre çatışmanın yaşanmaması ya da düşük düzeyde yaşanması örgütün başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çok yüksek düzeydeki çatışmalar ise örgütsel faaliyetlerin yürütülmesine engel olacağından çatışmanın önüne geçilmesi gerekmektedir (Koçel, 2003, s. 664).

2.5.5. Çatışmanın Sonuçları

Örgütlerdeki çatışmalar işlevsel olma ya da olmama durumuna göre yararlı ya da zararlı sonuçlar ortaya çıkarabilir (Robbins, 1994, s. 235). Kaçınılmaz bir olgu olan çatışma, bir güç olarak olumlu yönde kullanılırsa (Karip, 2000, s. 41) çatışmanın yararlı sonuçları ortaya çıkabilir. İyi yönetilebilen çatışmalar örgüt misyonunun ve kültürünün gelişmesine, bireylerin çatışma yöntemlerini geliştirerek ilişkilerini sağlamlaştırmasına ve örgüte uyum sağlamalarına katkıda bulunurken (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 359), aynı zamanda çatışma sonucunda taraflar kendi görüşlerinin haklılığını kanıtlamak amacıyla farklı ve orijinal fikirler üretme imkanı bulurlar (Eren, 1990, s. 450). Çatışmanın faydalı sonuçları olduğu yönünde görüşleri olan Karip (2000) çatışmanın faydalı sonuçlarını; daha iyi ilişkilerin oluşturulması, psikolojik olgunluk, bireyin kendisine saygısının geliştirilmesi, bireysel gelişim, etkililiğin ve verimliliğin geliştirilmesi, problemlerin farkına varmak ve problemleri tanımak, daha iyi çözümler oluşturmak, örgütsel değişimi sağlamak, monotonluğu azaltmak, ahenkli bir takım çalışması oluşturmak şeklinde özetlemektedir.

Başaran ise çatışmadan sağlanabilecek faydaları aşağıdaki gibi sıralamıştır (1992, s. 266):

- ✓ Çatışma, kurumda yenileşmenin önemli bir kaynağı, can alıcı öğesidir.
- ✓ Çatışmaya yol açan kararsızlık, uyuşmazlıklar ortadan kaldırılarak kurumun bütünleşmesi sağlanabilir.
- ✓ Çatışmadan sonra kurumun havası iyileşebilir.

- ✓ Çatışma, kurumda yeni amaçlar kazandırabilir, eski amaçlarını çağdaşlaştırabilir.
- ✓ Çatışma, çalışanları güdeleyerek, örgütteki tembelliği (lethargy) ortadan kaldırabilir.
- ✓ Çatışma, çalışanların görüşlerini genişletebilir; ilgisini yeni alanlara yöneltebilir; dostluğunu pekiştirebilir; kendilerini sınamalarına yol açabilir.
- ✓ Çatışma, kurumun sorunlarının su yüzüne çıkmasına, böylece ilgililerin gözlerini sorunlara çevirmesini sağlayabilir.
- ✓ Örgütün içindeki yetki dağılımının dengelenmesini sağlayabilir.
- ✓ Örgütte çalışanlar arasındaki iletişim kanallarının açılmasına, böylece bilgi akışının hızlanmasına yardım edebilir.
- ✓ Örgütün kaynaklarının daha dengeli dağılımını sağlar.

Çatışmanın kişi ve kurum için sayısız yararlar sağlamasına karşın, çatışma etkili bir biçimde yönetilmediğinde kaynakların verimsiz kullanımı, tarafların stres düzeyinin yükselmesi ve enerjilerinin yanlış yönde kullanılması gibi birçok olumsuzluğa neden olabilir (Karip, 2000, s. 23). Diğer bir anlatımla iyi yönetilmeyen çatışmalar örgütü durgun bir yapıya büründürür ve sorunları artırır (Dinçer ve Fidan, 1996, s. 359). Her çatışma personel üzerinde bir baskı oluşturur. Özellikle aşırı baskı pek çok davranış bozukluklarına ve insan bünyesinde çeşitli sorunlara (ülser, kalp rahatsızlıkları vb.) (Koçel, 2003, s. 663), personelin ruh sağlığı açısından örgütte tehlikeli ortam oluşturmaya; emek, zaman, para savurganlığına; verimliliği sarsmaya, düşürmeye ve amaçların sapmasına da neden olabilir (Gümüşeli, 1994, s. 63-64).

Örgütsel açıdan çatışmanın yıkıcı etkileri olduğu kadar yapıcı etkileri de vardır. Bu etkiler aşağıdaki tabloda maddelenmiştir (Sims, 2002, s. 246).

Tablo 2. Örgütsel Çatışmanın Sonuçları

Yapıcı Çatışma	Yıkıcı Çatışma
*Yeni fikirlerin (düşüncelerin) gelişimini sağlar. *Yaratıcılık ve yeniliği teşvik eder (yaratıcılığı ve yeniliği getirir). *Değişime motive eder, yeni düşünce ve yaklaşımları dikkate alır. *Organizasyonun canlılığını artırır. *Kişilere ve gruplara kişilik oluşumu sağlar. *Bağlılığı ve performansı artırır. *Güvenli bir şekilde sorunlar açık olarak dile getirilir.	*Örgütteki enerjiyi dağıtır. *Çalışanların ruh ve beden sağlıklarını bozabilir. *Kaynakların israfına neden olur. *Olumsuz bir çalışma ortamına neden olur. *Sinerji oluşumunu engeller. *Saldırgan davranışları artırır. *Grupları tek bir kalıba sokar. *Organizasyonun kapasitesini düşürerek maliyetleri yükseltir, pazar payının düşmesine neden olur. *Tarafların kendilerini diğerlerinden, amaçlarını da örgütün amaçlarından üstün görmelerine yol açabilir.

Rahim (1992) ise çatışmaların olumsuz sonuçlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir (Karip, 2000, s. 41):

- ✓ Stres ve işten bıkkınlık,
- ✓ Örgütte iletişimde azalma ve bozukluklar,
- ✓ Güvensizlik ve şüpheliğin hakim olduğu bir havanın oluşması.
- ✓ İş doyumu ve performansın düşmesi,
- ✓ Değişime karşı direnmenin artması,
- ✓ Örgüte adanmışlık ve bağlılığın azalması.

2.5.6. Çatışma Yönetimi Stratejileri

Örgütlerde çeşitli düzeyler ve çeşitli taraflar arasındaki çatışmaların yönetiminde izlenecek yollar Rahim tarafından beş temel biçim ile belirlenmiştir (1983: 195-196, Akt: Günbayı ve Karahan, 2006, s. 213-214):

Tümleştirme (Bütünleştirme, İşbirliği-Problem Çözme): Kendini vd.ni dikkate almaya dayanan bu biçim, her iki taraf tarafından kabul edilebilecek etkili bir sonuca ulaşmada açıklık, fikir alışverişi ve farklılıkları göz önünde bulundurmayı kapsar. Yaratıcı çözümler üretebilecek problem çözmeye dayanır.

Ödün Verme (Uzlaşma): Kendini az, ancak başkalarını fazla dikkate almaya dayanan bu biçim, karşı tarafın endişelerini gidermek adına farklılıkları göz ardı etme ve ortak yanları vurgulamaya dayanır.

Hükmetme (Üstünlük Kurma-Rekabet): Kendini daha çok dikkate alıp başkalarını daha az dikkate almaya dayanan bu biçim, kazanç-kayıp örüntüsü olarak ya da birisinin pozisyon kazanmak için zor kullanmasına dayanır.

Kaçınma: Kendini ve başkalarını daha az dikkate almaya dayanan bu biçim, durumlar karşısında geri çekilme, es geçme veya kıyısından geçme esasına dayanır.

Uzlaşma (Uyma-İtaat Etme): Kendini ve başkalarını dengeleme esasına dayanan bu biçim, ortak kabul edilebilir bir karara varmada her iki tarafın da bir şeylerden vazgeçme noktasında alma-verme esasına dayanır.

2.5.7. Çatışma Yönetiminde Yöneticinin Rolü

Yaşamın doğal bir parçası olan çatışmaları görüp sağlıklı bir şekilde tanımlamak ve çözüm yollarını araştırmak, birey ve örgüt için önemli gelişim süreçlerindendir (Bozdoğan, 2004, s. 262). Örgütler için çatışma, iyi yönetilmesi gereken bir güçtür. İyi yönetilmediğinde örgüte zararlı olabilir. Bu nedenle çatışmalardan güç elde ederek örgütsel hedefleri gerçekleştirmek, yöneticilerin iyi yönetimine bağlıdır (Başaran, 1991, s. 233).

Örgütsel yaşamın her anında oluşabilen çatışma iyi yönetilemediğinde hem örgüt hem de bireyler için ağır yük ve maliyet oluşturmaktadır (Tjosvold, 1991, s. 3). İyi yönetilmeyen ya da başıboş bırakılan çatışma, işletmenin verimliliğini ve örgütün

etkinliğini düşürmektedir (Başaran, 1992, s. 197). Çatışma yönetimi örgütsel etkililik için belirli bir düzeyde çatışmanın varlığını ve çatışmanın farklı durumlarda uygun taktiklerle yönetilmesini gerektirebilir (Karip, 2000, s. 53). Bu konuda yöneticilere düşen temel görev örgütte ortaya çıkan her türlü çatışmayı bastırmak değil, çatışmaları rasyonel bir biçimde yönetmek suretiyle zararlı yanlarını en aza indirmek ve örgüt için yararlı görülen yanlarını en üst düzeye çıkarmaya çalışmak olmalıdır (Şimşek, 2010, s. 292-294). Diğer bir anlatımla yöneticilerinden, ortaya çıkabilecek bu çatışmaları işletmeye zarar vermeden veya en az zararla çözebilme yetenek ve becerilerine sahip olmaları değil, bu çatışmaları örgüt amaçlarına hizmet edecek hale dönüştürmeleri beklenmektedir (Koç, 2008, s. 121).

Çatışmanın, örgütler için yararlı noktalarının bulunduğu göz ardı edilmemesi gereken bir durumdur. Bu nedenle yöneticiler, çatışmalara ön yargıdan uzak bir yaklaşım göstermeli, çatışmayı kesin bir şekilde yok etmeye yönelmekten daha çok çatışmayı yönetmeyi amaç edinmelidirler (Ada, 2013, s. 72). Zira yöneticiler "normal düzenin ve sükunetin korunması" konusunda daha duyarlıdırlar (Karip, 2000, s. v).

2.5.8. Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi

Her örgütte olduğu gibi okullarda da farklı nedenlerden dolayı çeşitli çatışmalar yaşanmaktadır. Hatta diğer örgütlerden farklı olarak okul ortamındaki güçler ve gruplar daha akıcı olduğundan ufak sürtüşmeler bile umulmadık çatışmalara yol açabilir (Bursalıoğlu, 2011, s. 156). Çatışmalar, okullarda kimi zaman bireyler arasında kimi zaman da gruplar arasında meydana gelen anlaşmazlıklar olarak tanımlanabilir. Çatışmaların meydana gelmesine neden olan pek çok çatışma kaynağı vardır. Okuldaki kaynakların paylaşımı, bireysel farklılıklar, çatışan amaçlar, farklı değer yargıları, farklı algılamalar, yönetim belirsizliği ve statü farkları gibi nedenlerden dolayı okullarda çatışmalar ortaya çıkabilir. Okullarda bu nedenlerden kaynaklanan birtakım çatışma türleri ortaya çıkmaktadır. Bu çatışma türleri; çatışmanın niteliğine, çatışmanın ortaya çıkış şekline, çatışmaya taraf olanlara ve çatışmanın örgüt içindeki yerine göre sınıflandırılabilir (Elma, 1998, s. 14). Okullarda ortaya çıkan çatışmaların birçok nedeni bulunmakla birlikte genellikle öğretmen, öğrenci, veli, dış örgütler ve yöneticiler arasındaki ilişkilerden kaynaklanmaktadır (Heaney, 2001, s.199). Karip (2000, s. 207),

okullarda genellikle görev dağılımı, parasal kaynaklar, sınıf içi öğretim etkinlikleri, sınıf dışı öğretim etkinlikleri, ödül, ceza, değerlendirme, güç ve yetki kullanımı, geç gelme, izin, siyasi konular, sigara içme, olumsuz bireysel tutumlar, sınıf geçme ve not, mevzuatla ilgili konular, öğrenci davranışları, kılık-kıyafet, tayin ve kaynak dağılımı gibi konularda çatışmalar yaşanabildiğine dikkat çekmiştir. Ayrıca okullarda örgüt büyüklüğü, personel alımı, standardizasyon ve karmaşıklık da öğretmen-yönetici çatışmalarına neden olabilmektedir (Corwin, 1969, s.519, Akt: Şentürk, 2006).

Okullarımızda çatışmaya ilişkin olarak genelde yöneticilerin çatışmadan kaçınma, yok sayma eğilimi içinde oldukları görülmektedir. Çatışmaların en yoğun yaşandığı yerler olan öğretmenler kurulunda yöneticiler, çatışmaya neden olabilecek konulardan uzak durmaya çalışırlar. Karşıt düşünce ileri süren öğretmenleri çeşitli yaptırımlarla (disiplin cezası, bozuk haftalık ders programı, ücretli dersleri kısma, dışlama vb.) susturmaya çalışırlar (Sarpkaya,1996, s. 27-28; Sarpkaya, 2002, s. 419).

Çatışmaların örgütün işleyişini aksatmaması temele alındığında çatışmanın örgüt amaçları doğrultusunda yönetilmesi gerekmektedir. Çatışmanın okulun işlevlerini yitirmesine yol açacak düzeyde şiddetli olmaması gerekmektedir (Başaran, 1991, s. 47). Bazen okul amaçlarının daha etkili gerçekleşebilmesi için çatışmalar gerekli olabilir. Okul yöneticisinin amacı, kaçınılmaz olan çatışmayı okul amaçları doğrultusunda yönetmek olmalıdır. Yönetici, okulundaki grupları, grupların türlerini, üyelerle grupların ilişkilerini, grupların liderlerini bilmek ve takip etmek zorundadır. Ayrıca yönetici, çatışmayı yönetme aşamasında çatışmayı çıktı olarak kabul edip çatışmaya girdi oluşturan kaynaktaki sorunu görmeye çalışmalıdır (Açıkalın, 2002, s. 108-109).

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramları öncelikli olarak bilmelidir. Özellikle eğitim-öğretim alanında ortaya çıkan gelişmelerden sürekli haberdar olmalı, benimsemelidir. Yöneticiler, görev yaptıkları kurum içerisinde birlikte çalıştığı insanlarla sürekli etkileşim içindedirler. Kurumsal amaçların gerçekleştirilebilmesi için iyi bir etkileşim ortamı kurum yöneticisinin etkili yönetici davranışları göstermesiyle mümkündür (Başaran, 1992, s.113).

2.5.9. Etkili İletişimin Çatışma Yönetimine Etkisi

Çatışmaların çok önemli bir bölümü, iletişim ve etkileşim süreçlerindeki aksamaların bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Baysal ve Tekarslan, 1996, s. 309). İletişim ve etkileşim içinde olan toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, inanışlarında ve değerlerinde farklılıklar olduğu sürece çatışma sürecektir (Karip, 2000, s. 2). İletişim süreci, “anlamların bir kaynaktan, alıcıya dinamik olarak iletilmesi” şeklinde tanımlandığında; çatışmalara neden olan iletişime ilişkin temel faktörler; anlama güçlüğü/yetersizliği, algılama farklılıkları, yetersiz bilgi alışverişi ve iletişim kanallarının bozukluğu şeklinde sıralanabilir (Özgan, 2006, s. 28). Aydın ise bu faktörleri; kişiler ve gruplar arasındaki ileti akışındaki gecikmeler, iletilerin filtrelenmesi, yanlış anlaşılması iletinin açık olmaması iletinin algılanmasındaki farklılıklar olarak sıralamıştır (2000, s. 305-306).

Sözü edilen faktörlerin başında algılama gelmektedir. İki yönlü bir süreç olan iletişimde mesajı gönderen ve mesaj alacak olan bireyler arasındaki değer yargıları, eğitim düzeyleri, bireyin bulunduğu ortam farklılığı (Düşükcan, 2003, s. 36), statü anlayışı (Koçel, 2003, s. 670-671) çatışmaların yaşanmasına zemin hazırlayabilir. Öte yandan örgütün büyüklüğü çatışma miktarını artırır. Çünkü örgüt büyüdükçe birincil ilişkiler, ikincil ve kişisel olmayan ilişkilere döner, informal iletişim formalleşir. İletişim kanallarının sayısı artar ve hiyerarşik katlar arasındaki iletişim azalır (Tengilimoğlu, 1991, s. 134). İletişimin azalmasıyla, bireyler kendi aralarında yaşadıkları çatışmalarla mücadele ederken örgütün hedeflerini ihmal edebilmekte ve bu nedenle de grubun sürekliliği tehlikeye girebilmektedir (Robbins, 1994).

Hocker ve Willmot (1995, s. 22), bireyler arası çatışmaların temel nedeninin iletişim olduğunu belirtmiştir. İletişim ile çatışma arasındaki ilişkiyi dört maddede açıklamıştır:

1. İletişim biçimi genellikle çatışma yaratır.
2. İletişim şekli çatışmayı yansıtır.
3. İletişim aracılığıyla çatışma, yapıcı ya da yıkıcı bir boyut kazanır.
4. İletişim ve çatışma birbirinden ayrılmayacak kadar iç içedir.

Çatışma yönetimi, çatışmaların örgüt içindeki sosyal ve biçimsel yapıların verimliliğini arttırıcı şekilde yönlendirilmesine yönelik çalışmaları içermektedir (Baysal

ve Tekarslan, 1996, s. 332). İletişim kaynaklı çatışmalarda, örgüt içi iletişimin etkin bir şekilde yapılması sonucu, örgütsel ilişkiler gelişip tarafların birbirleriyle ilgili bilgileri artacağından yanlış anlamalar azalacak, beklentilerde doğruluk sağlanarak, ön yargılı davranışlar ortadan kalkabilecektir (Kılınç, 1986, s. 159). Zira tarafların bir diğerinin gerçek durumlarını yanlış algılamasından ortaya çıkabilecek çatışma, iletişimin artırılması ile önlenebilecektir (Türkel, 2000, s. 187). Güven verme, açık sözlülük, dürüstlük ve samimi olma gibi etkileyici özellikler çatışan taraflar arasında saygı ve iyi niyetin artmasını sağlayacak, böylece taraflar birbirlerinin beklentilerini karşılamaya daha istekli olacaklardır. Bu açıdan etkili iletişim çatışma yönetimini daha işlevsel ve yapıcı kılacak, tarafların çözüme varmalarını kolaylaştıracaktır (Karip, 2000, s.105).

Örgütlerde başarılı bir iletişim sisteminin kurulması ve işletilmesi başarılı yöneticilerin başat görevlerinden birisidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001, s.95). Yöneticilerin çalışanlarıyla engellerden uzak bir iletişim sistemi kurması çatışmaları kontrol altında tutabilmelerini sağlayacaktır (Düşükcan, 2003, s.124-125). Eğitim yöneticisi, kişiler arası ilişkilerin ve grup dinamiğinin diğer örgütlere göre daha çok önem taşıdığı eğitim örgütlerinde, etkili bir iletişim sistemini kurup yürütmek durumundadır (Açıkalın,1995, s. 39). Nitekim Gross ve Guerrero (2000, s. 201) örgütlerde çatışmaları etkili şekilde yönetebilen bireylerin yeterli bir iletişimci ve yetenekli bir lider olduklarını belirtmektedir.

2.6. İletişim Teknolojileri

İçinde bulunduğumuz yüzyıl, birçok soruna yönelik teknik çözümlerin geliştirildiği, insan yaşamının daha nitelikli bir hale getirilebilmesi amacıyla teknolojik olanakların birlikte işe koşulduğu bir yüzyıldır (Dursun vd., 2013, s. 100). Artan nüfus ve gereksinimlere cevap verebilmek için, her konuda, büyük kitlelerle iletişim kurma gereği doğmuştur. Bu kitlelerle ucuz ve etkili iletişim kurabilmenin önemli yollarından biri olarak, yeni iletişim teknolojilerinin kullanılması gündeme gelmiştir. İçinde bulunulan çağa iletişim çağı denmesinin ana nedenlerinden biri de, iletişim teknolojisindeki yeniliklerin günlük yaşama hızla girmesidir (Karasar, 2004, s.117). Günümüzde yaşanmakta olan enformasyon devrimine yol açan teknolojiler, enformasyon ve iletişim teknolojileri adıyla anılmakta ve bu teknolojiler

bilgisayarlardan internete kadar uzanmaktadır (Aslan, 2005, s. 42). İletişim teknolojilerinin insan hayatındaki yeri gün geçtikçe büyümekte, toplumun önemli bir parçası olan örgütler için iletişim teknolojileri adeta kendilerini geleceğe taşıyacak anahtar rolü üstlenmektedir (Aytekin, 2012, s. 8).

2.6.1. İletişim Teknolojilerinin Gelişimi

İletişim teknolojilerinin gelişmesi, Avrupa’da 19. yüzyılın ortalarında Sanayi Devrimi’nin başlaması ve başta Amerika olmak üzere tüm batı ülkelerine hızla yayılması ile başlamış ve devam etmiştir. Sanayi Devrimi, insanların kırsal kesimden kentlere akın etmesine, yani kentleşmenin doğmasına ve kentlerde burjuva sınıfının oluşmasına yol açmıştır (Gönenç, 2004, s. 441). 20. yüzyılın sonlarında başlayan teknolojik gelişmeler 21. yüzyılın başlarında ivme kazanmış ve bu gelişmeler iletişim teknolojilerini de çok önemli düzeyde etkilemiştir. İletişim teknolojileri, bireylerin yaşamında hiç olmadığı kadar hakim bir konuma yerleşmiştir. Bilgisayarların internetle bulunduğu 1990’lı yıllar, iletişim teknolojilerinin güçlenmeye başladığı dönemdir. Bu dönemde, bilgisayarlar önemli düzeyde iletişim amaçlı kullanılır hale gelmiştir (Tekin, 2009, s. 35). Günümüzde ise iletişim teknolojileri vazgeçilmez öğeler olarak gelişmeye devam etmektedir. Geleneksel olarak yüz yüze yapılan toplantılar veya telefon görüşmeleri yaygın iletişim biçimi iken günümüzde internet çok farklı bir iletişim boyutu açmıştır (Tekin, 2009, s. 36).

2.6.2. İletişim Teknolojilerinin Faydaları

Örgütlerde “etkin - hızlı karar alma ve örgütsel iletişim” süreçlerinin her kademesinde bilgisayarlar kullanılmaya başlanmış, bilgisayarlar örgütlerin bu anlamda bir parçası olmuştur. Bilgisayarlar iletişim ve bilgi alışverişi odaklı süreci hızlandırmakla kalmamış, iletişim temeline dayanan her türlü ilişkinin ve işin yürütülmesinde büyük değişimlere yol açmıştır (Tekin, 2009, s. 35). Örgütsel iletişim araçları sayesinde haberleşme süreci hızlanmış, mesajın kaybolma ve bozulma sorunlarının yok olmasına sebep olmuştur (Tekin, 2009, s. 36). Elektronik iletişim sayesinde organizasyon üyeleri, ast ve üstleriyle daha rahat iletişime geçebilme, tam

zamanlı olarak evden çalışmalarını yürütebilme ve diğer örgütlerdeki kişilerle sürekli iletişim haline geçebilme fırsatı bulmuşlardır (Robbins ve Judge, 2007, s. 380).

Örgütsel iletişimde ve daha özel anlamda örgüt içi iletişimde yeni iletişim teknolojilerinin kullanımı, örgütlerin maliyetlerini azaltarak verimliliğini artırmasına katkıda bulunmakta; tekrarı azaltarak veri girişini kolaylaştırmakta ve zaman tüketimini sınırlandırmaktadır. Ayrıca kâğıt ve doküman yönetiminde verimlilik sağlayarak, bu anlamda da maliyeti azaltmaktadır. Örgütsel iletişimde kullanılan yeni iletişim teknolojilerinin aynı zamanda; bilgi ve düşüncelerin karşılıklı olarak tartışılmasına, paylaşılmasına olanak tanıyarak örgütsel yapı ve işlevleri üzerine karar almada yaygın katılımı sağlaması, karar alma hızını artırması, örgütsel yapının oluşumuna katkı sağlaması, yatay bir hiyerarşik düzene olanak tanınması gibi etkileri de bulunmaktadır (Verity, 1994, s. 15).

2.6.3. İletişim Teknolojilerinde Kullanılan Araçlar

Teknoloji alanında yapılan gelişmeler günlük yaşantımızı da çok önemli ölçüde etkileyip değiştirmektedir. İçinde yaşadığımız iş dünyası da bilim ve teknolojiadaki gelişmelerden son derece etkilenmekte ve imkânlar ölçüsünde çalışma ortamlarında en yeni ve en gelişmiş teknoloji araçları kullanmaktadır (Bülbül ve Gündüz, 2009, s. 3). Yaşanan bu gelişmeler, standart telefon haberleşmesi ve mektuplaşmanın ötesinde bireyler arasındaki iletişimi çok ileri düzeylere taşımıştır (Acar ve Gürsoy, 2008, s. 59).

Yeni iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda, örgütlerde kullanılan yeni iletişim teknolojileri araçları; bilginin elektronik ortamda iletilmesini sağlayan araçlardır. Genellikle yeni iletişim teknolojileri araçlarıyla iletilen bilgiler yazılı olarak iletilmektedir. Yeni iletişim teknolojileri araçları ile bilgilerin elektronik ortamda mevcut bulunabilmesi ve çalışanların bulundukları herhangi bir yerden bu bilgilere ulaşabilmesi, büyük bir kolaylık ve aynı zamanda maliyet tasarrufu sağlamaktadır (Gürsan, 2008, s. 125). Yeni iletişim teknolojileriyle ifade edilen araçlar; internet, e-mail, sosyal medya, mobil telefon, yeni medya ortamları, bilgisayar ve oyunları, mobil medya, blog, sanal gerçeklik, çoklu ortam (multi medya), dijital kiosklar, interaktif tv ve video konferans gibi araçlardır (Yılmaz, 2013, s. 6). Bu teknolojiler aşağıda kısaca açıklanmıştır:

İnternet; kısa bir geçmişe sahip olmasına karşın dünya üzerinde yaygın bir kullanım alanı edinerek ayrıcalıklı bir konuma erişmiş bir kitle iletişim aracıdır. Ticaret, haberleşme, eğlence sektöründe; eğitim ve hatta yönetim uygulamalarında interneti kullanmak mümkün olmaktadır (Çakır ve Topçu, 2005, s. 72). İnternet, özellikle de web, iş ve yaşam alanımızın her noktasına bilgiyi gönderme ve erişirme özelliği bakımından bir iletişim devrimi gerçekleştirmiştir (Neumann ve Hogan, 2005, s. 472).

e-mail; elektronik posta, toplumda bireyler, gruplar ve örgütler arasında bilginin elektronik yolla üretilmesine, kullanımına, saklanması, dağıtılmasına ve değişimine olanak sağlayan yeni bir iletişim, etkileşim ve paylaşım aracıdır (Bengshir, 2000, s. 2).

Sosyal ağ; Bir sosyal ağ bir dizi insanın, kurumun ya da arkadaşlık, çalışma ya da bilgi değişimine ilişkin diğer sosyal ilişkide bulunan gruplar ve uzmanlığı, kaynakları ve bilgiyi paylaşarak, arzu edilen sonuçları başarmak için etkileşimler olarak tanımlanmaktadır (O'Murchu vd., 2004, s. 9). Diğer bir anlatımla sosyal ağlar birbiriyle ilgili ya da değişik bilgileri içinde bulunduran değişik etkilerin söz konusu olduğu bir gurubu ifade etmektedir. Sosyal ağ, bilginin üye kişiler arasında paylaşılmasını ve üyeler arasında yayılmasını sağlamaktadır (Phillips ve Phillips, 1998, s. 330).

Mobil telefon; mobil telefonunun, kolay ulaşılabilir ve bireylerin her zaman ve her yerde yanlarında bulundurabildikleri bir iletişim aracı olması nedeniyle günlük yaşamda kullanım alanları genişlemiştir (Ling, 2003, s. 18). Günümüzde ise internet bağlantısını, kısa mesaj servisi ile yazılı iletişimi, fotoğraf, video gibi görsel öğeleri de içeren kişiler arası bir iletişim aracıdır (Özaşçılar, 2012, s. 46).

Yeni medya ortamları; bilgisayarların işlem gücü olmadan oluşturulamayacak veya kullanılamayacak olan ortamlara denir. Genellikle dijital olup kullanıcıya veya hedef kitlesine etkileşim olanağı sağlar (Interactive whiteboard, 2015). Dijital teknolojiye hızlı gelişim ile birlikte, etkileşimliliğin daha da arttığı yeni medya ortamları kullanıcıya giderek artan bir sayıda hizmet sunmaktadır (İspir, 2014, s. 25).

Bilgisayar ve oyunları; teknolojinin gelişmesiyle oyun kültürüne dahil olan bilgisayar oyunları, öğrenenler için keşfetme ve zengin araçların kullanıldığı sanal dünyalarda gezinme fırsatı sağlar ve gerçek dünyaya transfer edilebilecek alıştırmalar becerileri için doğru içerikler oluşturur (Wheeler, 2009, Akt: Sert, 2009, s. 4). Özellikle çevrimiçi oyunlar diğer oyunlara göre daha geniş etkileşim ve iletişim olanakları

sağlaması yönüyle popülaritesini günden güne arttırmaya başlamıştır (Doğusoy ve İnal, 2006).

Mobil medya; mobil medya, yeni medyanın bir alt kanadıdır. Mobil medya deyince akla daha çok cep telefonlarına içerik sağlamak gelmektedir (Interactive whiteboard, 2015).

Blog; blog kelimesi İngilizce weblog kelimesinin kısa ve yaygınlaşmış adıdır. Kısaca internet günlüğü/e-günlük olarak ifade edilebilecek, teknik bilgi ve donanım gerektirmeyen, kullanımı ve yönetimi kolay, zengin fonksiyonlu kişisel web alanları olan bloglar, sahiplerinin hem yazılı, hem görsel üretimlerini internet ortamında tüm dünyaya ulaştırmalarına olanak sağlamaktadır (Karaçor, 2009, s. 90). Blog siteleri, güçlü bir iki yönlü iletişim araçlarıdır; kullanıcılar kolayca içerik girebildikleri gibi bu içeriklere yorum yazılabilmekte, bağlantılar verilebilmektedir (Özüdoğru, 2014, s. 37).

Sanal gerçeklik; gerçek dünyaya ilişkin bir durumun, bilgisayar tarafından yaratılmış üç boyutlu bir benzetimi içinde, kullanıcının bu benzetim ortamını vücuduna giydiği çok özel aygıtlar yardımıyla duygusal olarak algıladığı ve bu yapay dünyayı yine bu aygıtlar aracılığı ile etkin olarak denetleyebildiği sistemlerdir (Kayabaşı, 2005, s. 151). Bu sistem katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanımaktadır (Bayraktar ve Kaleli, 2007, s. 2).

Çoklu ortam (multi medya); Tannenbaum'a (1998) göre çoklu ortam, metin, ses, durağan görüntüler, hareketli görüntüler, grafik gibi bilgi kaynaklarından en az ikisini içeren, insanlar arasında aracılık eden etkileşimli bilgisayar sunumları olarak tanımlanmaktadır (Akt: Kuzu, 2014, s.3).

Dijital kiosklar; kiosk sistemleri; dokunmatik ekranlı bilgi ve servis amaçlı elektronik terminallerdir (Smartakios, 2015). Kiosk aracılığıyla, kamusal internet erişimi, alternatif bankacılık, on-line işlemler, bilet, rezervasyon işlemleri, hizmet tanıtımları, bilgi görüntüleme, şehir ve bina rehberleri, turistik bilgiler, insan kaynakları, promosyon, kredi izleme ve her türlü kart bazlı hizmetler verilebilmektedir. Birer bağlantı ve haberleşme merkezi olan kioskların kullanım amacı, etkileşimli sanal ortamda bireylerin ürünlere, hizmetlere ve bilgilere hızlı ve etkin ulaşımını sağlayacak tam bir çözüm oluşturmaktır (Demirel, 2001, s. 27).

İnteraktif tv; etkileşimli televizyon ile yayıncı kuruluştan izleyiciye doğru olan veri akışı iki yönlü hale getirilerek, izleyicilerin tercihlerini yayıncıya gönderdiği, yayın akışına doğrudan etki edebildiği farklı bir televizyon deneyimi söz konusudur (Coşar, 2015). Etkileşimli televizyon izleyicilere sadece dinleyici olma değil aynı zamanda yapım sürecine katılma olanağını da vermektedir (Çakır, 2006, s. 86).

Video konferans; “birbirinden uzakta olan kişi veya grupların, telekomünikasyon ağı ve video teknolojisi yoluyla, kameralar ve mikrofonlar kullanarak karşılıklı ya da grup olarak gerçek zamanlı (senkron) ve yüz yüze görüşmelerini sağlayan bir iletişim sistemidir” (Yiğit vd., 2006).

2.6.4. Eğitim Örgütlerinde Kullanılan Elektronik İletişim Araçları

İletişim araçları iletişimin gelişiminde her zaman temel belirleyici unsur olmaktadır. Çünkü iletişim araçları, kendi olanakları ve kapasiteleri doğrultusunda iletilecek olanın biçimini, niteliğini ve içeriğini doğrudan belirlemektedir (Toplu, 2008).

Örgütsel yapı içerisinde ilişkilerin düzenli ve bilinçli olması, bu ilişkilerin nasıl ve hangi araçlarla gerçekleştirileceği açısından önem taşımaktadır. Örgütlerde bilgi ve haber akışını sağlamak üzere yazılı (rapor, broşür vb.), sözlü (konferans, toplantı vb.), görsel ve sözsüz iletişim araçlarından yararlanılabilir. Kullanılacak iletişim araçlarının seçiminde, araçların bilgi aktarımını kolaylaştırıcı, mesajın biçimini ve özünü değiştirmeksizin ileticinin, anlaşılır ve hızlı olmasına dikkat edilmelidir (Karcıoğlu vd., 2009, s.66).

İletişim teknolojisindeki yenilikler her alanda olduğu gibi, eğitimde de etkili olmaktadır. Eğitim ortamı, bu teknolojilerle hızla değişmektedir. Eğitim araç ve gereçlerinin, teknolojiye bu yeniliklerle birlikte yenilenmesi, günün gereksinimlerine cevap verebilir duruma gelmesi kaçınılmazdır. Böyle bir gelişim ortamı içinde eğitime teknolojik bir nitelik kazandırma gereği de güncel konulardan biri olmuştur. Teknolojik olanaklardan yararlanmayan eğitim, artık günün toplumsal ve bireysel beklenti ve gereksinimlerine yanıt verememektedir. Eğitim alanında kullanılan teknolojinin, ileri düzeyde çağdaş bir teknolojiye dönüştürülmesi en öncelikli konular arasındadır (Karasar, 2004, s. 117).

2.6.5. Okul Yöneticilerinin İletişim Teknolojilerini Kullanma Durumları

Teknolojinin insan hayatına girmesiyle birlikte, iletişim alanında da yenilikler yaşanmış, kâğıt, kalem gibi araçların yerini telefon, bilgisayar, faks gibi elektrikle çalışan iletişim araçları almıştır. Özellikle internet etkili iletişimin sağlanmasında önemli bir yer edinmiştir. İnternet kullanıcısı, bilgisayar ekranında okuduğu yazının tepkisini, herhangi bir materyale web sayfasındaki ilgili yere tıklayarak anında iletebilmektedir. Bu kolay ve çok basit bir şekilde kitleden yanıt alabilme, internet kullanıcısının görüşlerini, deneyimlerini, gördüklerini aktarabilme olanağını doğurmuş ve etkileşimli bir iletişim süreci oluşturmuştur (Çakır ve Topçu, 2005, s.76).

Günümüzde yöneticiler de bu iletişim türünü benimseyerek, yerlerinde kalarak tele-konferanslara katılabilmekte ve birbirlerini televizyon monitörlerinde görebilmektedirler. Diğer taraftan cep telefonları ve faks cihazları ile e-mail bağlantıları yöneticilerin diğer insanlarla iletişimini daha da kolaylaştırmaktadır (Griffin, 1996, s. 544–548, Akt: Şahin, 2007, s. 88). Okullarda iletişim uygulamaları, video konferanslar yapılabilmesi, büyük oranda okulların sahip olduğu teknik alt yapı ve okul yöneticilerinin bilgisayar yeterlikleriyle ilgilidir. Bu imkanlar arttıkça öğrencilerin bilgisayar iletişim uygulamalarını kullanarak dış dünyaya açılması kolaylaşacaktır (Çiftlikli vd., 2000).

İnternet ve e-posta e-okul, mebbis vb. konusunda, okul yöneticilerinin büyük çoğunluğunun bu konuda eğitim alarak kullandıkları belirlenmiştir (Görgülü vd., 2013, s. 17) Okul yöneticilerinin neredeyse tamamına yakınının bu uygulamaları kullanmalarına neden olarak günümüzde okullara ait iş ve işlemlerin bu tür uygulamalar üzerinden yapılması öne sürmüştür (Görgülü vd., 2013, s. 18).

Okullarda teknolojinin kullanılması konusunda öğrenci ve öğretmenlere model olması gereken okul yöneticilerinin bu konulardaki eksikliklerini gidermeleri gerekmektedir (Görgülü vd., 2013, s. 19). Akbaba Altun (2002)'a göre okul müdürleri ancak teknolojiyi bilen, kullanan ve benimseyen kişiler olarak liderlik rollerini yerine getirebilirler. Teknolojik liderde bulunması gereken özellikleri Hacıfazlıoğlu vd. (2011) aşağıdaki gibi açıklamışlardır:

Vizyoner Liderlik: Eğitim yöneticileri, tüm kurumda kapsamlı bir teknoloji bütünleşmesini sağlamak için mükemmeliyeti ve dönüşümü destekleyen ortak bir vizyonun geliştirilmesi ve uygulanmasına ilham verir ve liderlik eder.

Dijital Çağ Öğrenme Kültürü: Eğitim yöneticileri, tüm öğrenciler için ayrıntılı, uygun ve ilgi çekici eğitim sağlayan dinamik bir dijital çağ öğrenme kültürü oluşturur, destekler ve bunun sürdürülmesini sağlar.

Profesyonel Uygulamada Mükemmellik: Eğitim yöneticileri, çağdaş teknolojilerin ve dijital kaynakların bütünleştirilmesi yoluyla öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için eğitimcileri güçlendiren profesyonel öğrenme ve yeniliğe dayalı ortamları destekler.

Sistematik Gelişim: Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılarak örgütün sürekli gelişimi için dijital çağ liderliğini ve yönetimini sağlar.

Dijital Vatandaşlık: Eğitim yöneticileri, dijital kültürün gelişimini destekleyici sosyal, etik, yasal konu ve sorumluluklara ilişkin bir anlayış tasarlar ve geliştirir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerini ve örgütsel iletişim ile çeşitli örgütsel değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan yurt içinde yapılmış ulaşılabilen çalışmaların genel hatları özetlenmiştir.

2.7.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Celep (1992) yönetici öğretmen arasındaki çift yönlü iletişimin ne derece sağlandığı ve iletişim sürecinde yönetici-öğretmen tutum ve davranışlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre yönetici-öğretmen arasındaki çift yönlü iletişimin, yöneticinin tutum ve davranışlarının yöneticilik anlayışında etkili olduğu bunun için de çift yönlü iletişimin yeterince gelişmediği görülmüştür. Bu okullarda yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü iletişimin hakim olduğu öğretmenlerin yöneticilere bilgi vermekten ve görüşlerini açıklamaktan çekindikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özbek (1998), “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri-İzmir İli Örneği” isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görevli okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine ilişkin sahip olması gereken nitelikler ile mevcut durumun karşılaştırılmasını amaçlamıştır. Öğretmen beklentilerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri, okul müdürleri tarafından her zaman düzeyinde uygulanmalıdır. Okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Töremen ve Kolay (2001) “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” konulu araştırmasında öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Araştırma sonucuna göre, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını düşündürmektedir.

Şimşek (2003) tarafından hazırlanan “Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki” isimli doktora tez çalışmasında ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığının saptanması amaçlanmıştır. Bu çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Solmaz (2003), üst düzey yöneticileri örneklem olarak seçtiği “Söylentilerin Kurumsal İletişim Açısından Değerlendirilmesi ve Bir Uygulama Örneği” isimli doktora tez çalışmasında, söylentilerin olumsuz etkileri daha çok verimin ve moralin düşmesi, çalışanların stresinin artması, kişi ve kurum itibarının azalması, yönetim ve çalışanlar ile çalışanların kendi aralarında güven kaybına neden olduğu üzerinde durmuştur.

Batmaz (2004), tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Yönetici – Öğretmen İletişiminin Karşılaştırılması” başlıklı tez çalışmasında öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; iletişimi başlatma, beden dilini kullanma, iletişim sürecine uygun davranma ve iletişim süreci ile birlikte diğer iletişim süreçlerini kullanma becerisi bölümleri arasında öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

Ersoy (2006) “İlköğretim Okullarında Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları - Van İli Örneği” isimli araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda yöneticilerin öğretmenlerle olan ilişkilerine ait ifadelerle öğretmenlere oranla daha olumlu görüş bildirdikleri, öğretmenlerin ise yöneticilerle olan ilişkilerine ait ifadelerle genellikle düşük düzeyde katılım gösterdikleri, branş değişkenine göre tüm branş öğretmenlerinin yönetici ve öğretmen arasındaki ilişkiyi yeterince etkili bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Güneş (2007) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerini yeterince kullanmadıkları, buna karşın öğretmenlerin yöneticilerin iletişim ve motivasyon becerileri bakımından yüksek beklenti içinde oldukları ortaya konmuştur. Bunların yanı sıra okul müdürlerinin iletişim ve motivasyon becerilerine yönelik öğretmenlerin algı ve beklentilerinin cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim düzeyine ve öğrenim alanlarına göre bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Eroğlu (2008), çeşitli firmalarda çalışan işgörenlerin görüşlerini aldığı “Örgütlerde İletişimin Çalışanların İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Konuya İlişkin Bir Uygulama” isimli doktora tez çalışmasında çalışanların iletişim ve iş tatmini düzeylerinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan çalışanların örgütlerindeki iletişim seviyesi ile ilgili düşüncelerinin iyi düzeyde olduğunu vurgulamıştır.

Okkalı (2008), resmi ve özel ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri örneklem olarak seçtiği, “İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması” isimli yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme dereceleri değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmelerinin de farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Tuna (2008), üst ve orta kademe yöneticileri örneklem olarak seçtiği doktora tez çalışmasında, “Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zeka Yeterlilikleri” isimli doktora tez çalışmasında, örgüt içerisindeki iletişim kaynaklı sorunların

önlenmesinde ve örgütsel iletişimin etkili bir şekilde yönetilmesinde örgüt içerisinde hakim duyguların belirlenmesi ve bu doğrultuda özellikle yöneticiler açısından duygusal zekâ yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir.

Tek (2008), okul yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi becerilerine dair düşüncelerini tespit etmek amacıyla İstanbul İli Kadıköy İlçesindeki resmi ilk ve ortaöğretim kurumlarında en az bir yıldır görev yapmakta olan okul yöneticisine anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin cinsiyet, medeni durum, yönetim görevi, yöneticilik kıdemi değişkenlerinin bağımsız olduğu ortaya çıkarken, 30-40 yaş aralığında ve kıdemi 10 yılın üzerinde olan yöneticilerin daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin çatışma eğilimlerinin ise tüm değişkenlerden bağımsız olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Oktay (2008), ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engellerin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu engellere ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde anket uygulamıştır. Araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticiden kaynaklanan engelleri cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, çalışılan öğretim kademesine göre farklılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticiden kaynaklanan iletişim engelleri cinsiyet, medeni durum, görev yaptığı kurum, yaşı, eğitim durumu, mesleki kıdem, çalıştığı öğretim kademesine göre anlamlı farklılık gösterirken, yaşa göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Gökkaya (2009), Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenleri örneklem olarak seçtiği, “Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretimde görevli öğretmenlerin, ortaöğretimde görevli öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerini daha olumlu değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Maçın (2010), hastanelerde bulunan yönetici ve çalışanları örneklem olarak belirlediği, “Yönetici İletişim Becerilerinin Çalışan Motivasyonu Üzerine Etkileri” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yöneticilerin iletişim becerilerinin çalışanların motivasyonu üzerine etkileri olduğunu vurgulamıştır. Bunun yanında çalışan,

motivasyonunu arttırmak için yöneticilerin iletişim unsurunu iyi kullanmaları ve bunun için sürekli eğitim almaları gerektiğine dikkat çekmiştir.

Koçak (2010), “Kurumsal İletişim Çalışmalarının İtibar Yönetimine Katkısı” isimli doktora tez çalışmasında, kurumsal iletişim çalışmalarının, iç ve dış ortamlardaki tüm iletişimi kapsadığını belirtmiş, ayrıca geniş bir alanı temsil etmesi bakımından kuruluşun işletmeye yönelik araştırma, planlama, örgütleme, yürütme, koordinasyon, kontrol ve değerlendirme faaliyetlerini kapsayan süreçler ile yönetilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Şimşek (2011), üniversite personelinin örneklem olarak seçtiği “Örgütsel İletişim ve Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkileri” isimli doktora tez çalışmasında, genel olarak iletişim sayesinde bireylerin kişisel ilişkilerinden doyum sağladıkları ve bu ilişkilerin yaşam alanındaki doyumuna ilişkin en önemli faktörlerden birisi olduğu, elde ettiği sonuçlar arasındadır.

Lal (2012), tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler” isimli tez çalışmasının sonuçlarına bakıldığında; okul kültürü ile müdürlerin iletişim becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca cinsiyet, eğitim düzeyi, mesleki kıdem, bulunduğu okuldaki görev süresi değişkenlerine göre incelenmiş ve erkek öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerileri ve okul kültürü algıları, bayan öğretmenlerinkinden anlamlı olarak yüksek bulunmuştur.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Glatfelder (2000)’in, yöneticilerin sahip oldukları kişiler arası iletişim yeteneklerinin astların iş doyumuna etkisi konulu çalışmasında yönetsel iletişimin önemli boyutlarından birisinin, kişiler arası iletişim becerilerinin iş doyumunu üzerindeki etkileri olduğu belirtilmektedir. Sonuç olarak, yönetici iletişiminin uygunluğunun ve etkililiğinin, astların iş doyumunu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca çalışmada iletişimsel uygunluğun ve etkililiğin, iş doyumunun önemli iki yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Tabor (2001) , “Conflict Management and Interpersonal Communication Style of The Elementary Principal” isimli araştırmasında okul iklimine bağlı olarak

öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile çatışma çözümüne ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin okul müdürlerinin çatışma yönetimine ilişkin algıları ile okul iklimi arasında; öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri ile okul iklimi arasında ve okul iklimine bağlı olarak öğretmenlerin okul yöneticilerinin çatışma yönetimi ve iletişim yeterliklerine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Öğretmen algılarına göre grup içi çatışma ile okul müdürlerinin iletişim yeterlikleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

Payne (2003), ilişkisel iletişim yeteneğinin iş performansı üzerindeki etkilerini inceleyen bir araştırmada yüksek düzeyde iletişim becerisinin örgütler için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmada yüksek düzeyde etkili, bilişsel ve davranışsal yeterlik bileşenlerinin örgütsel sistemlerde güçlü ilişkiler kurmak ve geliştirmek açısından gerekli olduğu belirtilmektedir. Bu ilişkilerin çalışanların iş doyumunun ve verimliliğinin artırılmasında başat rol oynayan örgütsel sinerji kültürünü desteklediği ifade edilmektedir.

Smith (2004), “Principal Leadership Communication Strategies in High and Low Socioeconomic Schools” isimli araştırmasında farklı sosyo-ekonomik bölge okullarında görevli okul yöneticilerinin iletişim yeterliliklerine ilişkin öğretmen algılarını ve bu yeterliliklerin öğretmen davranışlarına etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okul müdürünün, okulunda iletişim yeterliklerini genellikle okul kadrosunu yönlendirmede kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulun okul müdürünün ise iletişim yeterliklerini problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenci kişiliği ve başarısını geliştirme ve tanıtıcılık alanında kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Lunenburg (2010), “Communication: The Process, Barriers and Improving Effectiveness” isimli çalışmasında iletişimin etkinliğini artırmak için okulların geliştirilmesi gerektiğini, aktif dinleme becerileri ile gönderici ve alıcının sorumluluklarının öneminin farkına varmasının gerekliliğini belirtmiştir.

Rajhans (2012), “Effective Organizational Communication: a Key to Employee Motivation and Performance” isimli makale çalışmasında iletişimin örgütsel başarıya olan etkisi incelenmiş, iletişimin çalışanların moral, motivasyon ve performansına olumlu etkide bulunduğu belirtilmiştir.

Cieri ve Magalhaes (2012)'in, hazırlamış oldukları “Communication Management in Organizations” isimli bildiride bir yönetici için iletişimin, personele nelerin gerekli olduğunu göstermenin yanında, eğitim için önemli bir araç olduğunu vurgulamışlardır.

Alanda yapılmış ve araştırmacının ulaşabildiği çalışmalar, yukarıda özetlenmiştir. Okul yöneticilerinin yöneticilerin iletişim becerileri ve örgütsel iletişim konuları ile ilgili gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılmış çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar daha çok makale, bildiri, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Yurt içinde yapılan çalışmaların önemli bir kısmının eğitim örgütlerinde olduğu dikkat çekmektedir. Bununla birlikte uygulamaya dönük çalışmaların olmadığı da görülmektedir. Yapılan çalışmalar uygulama alanları bakımından incelendiğinde eğitim örgütleri, işletmeler ve hastaneler göze çarpmaktadır. Kuramsal olmayan çalışmalarda daha çok betimsel taramanın tercih edildiği görülmüştür.

Çalışmaların ortak noktası, iletişimin örgütsel değişkenler üzerindeki etkileridir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin hangi düzeyde olduğunu sorgulayan çalışmalara da yer verilmiştir. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı ve örgüt içindeki iletişimin çeşitli örgütsel değişkenleri etkilediği yönündedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, çalışma grubunun belirlenmesi veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması, deneysel işlemler ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanılmasına imkân sağlayan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Karma model, bir araştırma sorusuna cevap bulmak, bir problemi anlamak için tek ya da bir dizi çalışmada hem nitel hem de nicel metotların kullanılarak verilerin toplanması, analiz edilmesi ve karşılaştırılması yöntemidir (Bloor ve Wood, 2006, s. 116; Hewson, 2006, s. 179; Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 4; Creswell, 2012, s. 535; Wiersma ve Jurs, 2009).

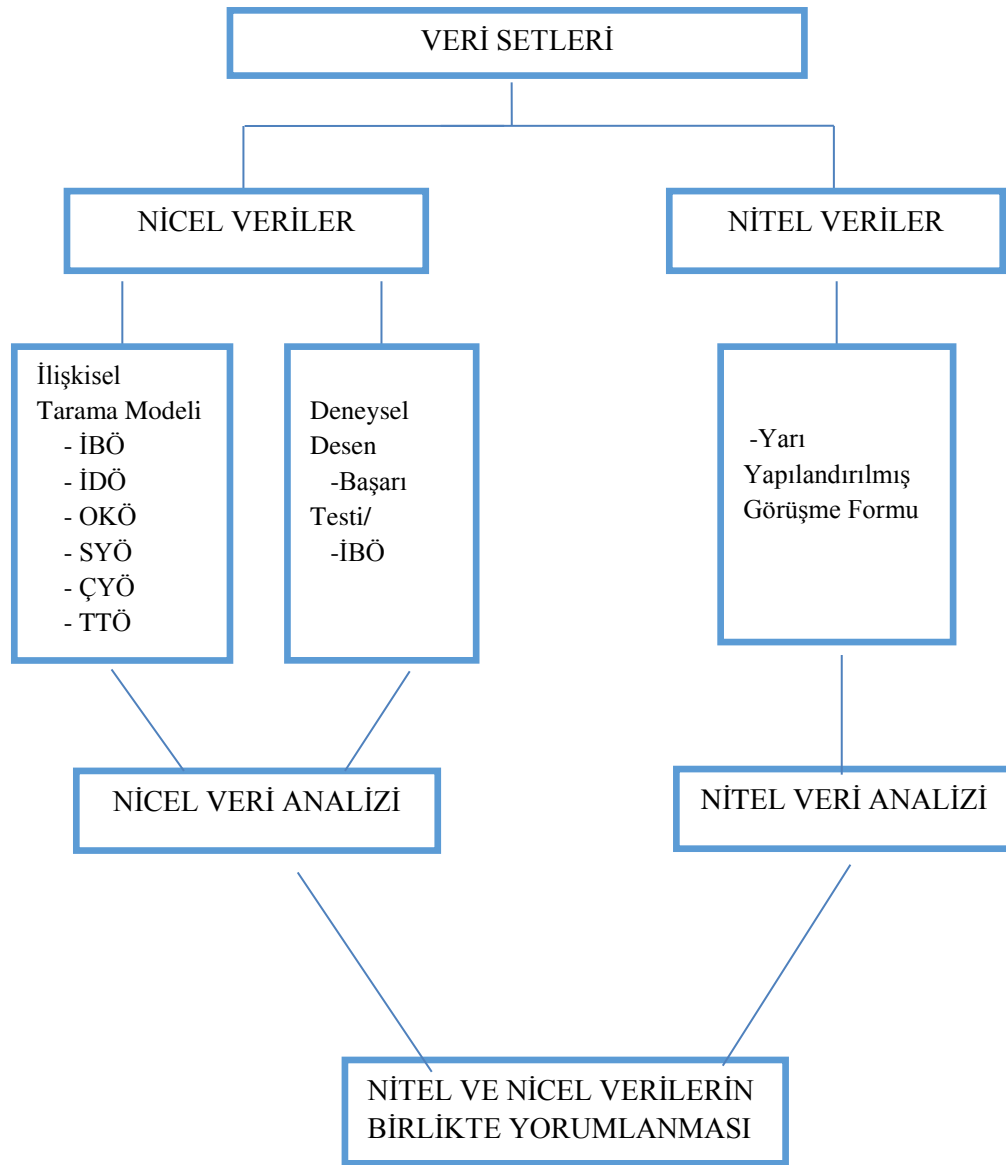
Karma araştırma modeli, nicel yöntemden yararlanarak sayıları, nitel yöntemden yararlanarak da kelimeleri toplayarak ortaya yeni ve bağımsız bir şeyler çıkarma çabasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 4; Punch, 2005, s. 60). Bu modeli kullanmanın birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar; araştırmanın tutarlılığını sağlamak, geçerliğini artırmak, yanlılığı azaltmak, bir analizin güvenilirliğini artırma çabası, hipotezlerin test edilmesinde bir metodun zayıf yönleriyle diğer metodun güçlü yönlerinin birbirini tamamlaması, farklı araştırma modelleri ile çeşitleme yapma olarak sayılabilir. Ayrıca karma yöntemin kullanılması, sonuçların daha geniş kitleler tarafından ikna edici bulunmasını ve kullanılmasını sağlayabilir (Gorard ve Taylor, 2004, s. 43; Wiersma ve Jurs, 2009).

Creswell, yapılan araştırmalarda verileri basitçe toplanan ve analiz etmenin yeterli olmayacağını, bu nedenle problemin çözümüne yönelik daha kapsamlı sonuçlara ulaşabilmek için karma yöntemin kullanılması gerektiğini önermektedir (2014). Punch (2005) ise karma yöntem kullanılmasının nicel ve nitel yaklaşımların güçlü yanlarından faydalanmak ve zayıf yönlerini telafi etmek için gerekli olduğunu öne sürmektedir.

Karma araştırma modeli, sosyal ve davranış bilimlerinde nitel ve nicel araştırma desenlerine bir alternatif olarak üçüncü bir yöntemsel hareket olmaya başlamaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2003). Eğitim araştırmalarında ise çıktıların karmaşık ve birbirini etkileyen çoklu faktörlerden oluşmasından dolayı bu yöntem, durumu çeşitli perspektiflerden derinlemesine incelemeye olanak sağladığı için sıklıkla kullanılmaktadır (Punch, 2011; Wiersma ve Jurs, 2009). Karma araştırma modelinin eğitim araştırmalarına yaptığı katkıların yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Karma araştırma modelinde karşılaşılabilecek başlıca sınırlılıklar aşağıda sıralanmıştır (Creswell, 2009; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004):

- ✓ Araştırmacıların hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle başa çıkmaları zor olabilir.
- ✓ Özellikle iki yöntem aynı anda işe koşulduğunda veya araştırmacılar takım halinde çalıştıklarında karma yöntemin uygulanması zorlaşabilir.
- ✓ Diğer yöntemlerle yapılan araştırmalara göre maliyeti daha yüksek ve tamamlanması daha uzun sürebilir.
- ✓ Karma yöntemde nicel ve nitel yöntemlerin hangi sırada kullanılacağı hala tartışma konusudur.
- ✓ Karma yöntemde nitel ve nicel yöntemlerin aynı oranda kullanılıp kullanılmaması gerektiği hala tartışma konusudur.
- ✓ Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel verilerin toplanıp analiz edilmesini gerektirdiği için daha fazla zaman alabilir.

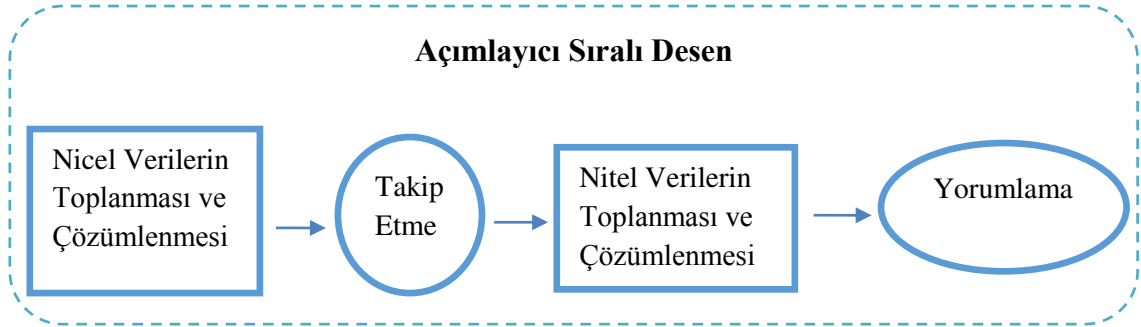
Bu çalışmanın amacına uygun olarak tasarlanan karma yönteme ilişkin oluşturulan simgesel süreç aşağıda gösterilmiştir.



Şekil 6. Araştırma Süreci

Karma araştırma modeline ait çeşitli desenler bulunmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin *açımlayıcı sıralı deseni* kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verileri farklı zamanlarda sıra ile toplar. Böylece bir veri toplama biçimi bir diğerine yol gösterir. Ayrıca bu desende ilk olarak nicel uygulamalar yapılır ve veriler toplanır. Bu işlem araştırmanın ana bölümüdür. Daha sonra araştırmanın ikinci bölümünü oluşturan nitel veriler toplanır (Creswell, 2012, s. 545; Creswell, 2007, s. 214; Biber ve Nagy, 2010). Nicel veriler ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini sağlarken, bu genel resmi açıklamak için özellikle nitel verilerin toplanması

önemlidir. Araştırmanın amacına uygun olarak gerek tarama gerekse deneysel uygulama yoluyla nicel veriler toplandıktan sonra nitel veriler elde edilmiştir. Açımlayıcı sıralı desen Şekil 7’de simgesel olarak gösterilmiştir.



Şekil 7. Açımlayıcı Sıralı Desenin İşleyiş Biçimi (Creswell, 2014, s. 77)

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

3.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeli

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri, sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan, incelenen durum üzerinde araştırmacının herhangi bir etkisinin olmadığı, var olan durumun olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı modellerdir. Creswell (2009) tarama modellerini olayların içinde bulunduğu koşulların ve aralarındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığını belirtirken, Karasar (2014, s.77) ise tarama modellerinin, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığını belirtmiştir.

Araştırmada çeşitli örgütsel değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden doğrudan etkilendiği varsayılmıştır. Bu ilişkinin test edilmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişkenle ilişkili olan iki ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesine yönelik yapılan bir analiz türüdür (Büyüköztürk, 2011, s. 98). Kalaycı (2014, s. 259) ise birden çok açıklayıcı değişkenli modelleri çoklu regresyon modeli olarak adlandırmaktadır.

Karasar (2014, s.81) ilişkisel tarama modellerini iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında, birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçladığını belirtmiştir. Bu bağlamda araştırma kapsamında, ilişkisel tarama modeli temelinde araştırma için çoklu regresyon modeli öngörülmüştür. Bu modele göre; okul yöneticilerin iletişim becerileri bağımlı değişken, örgütsel motivasyon ve iş doyumu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojileri, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden etkilenebileceği varsayımı ile bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

3.1.1.2. Deneysel Desen

İletişim becerileri geliştirme uygulamalarının okul yöneticilerinin iletişim becerilerine etkisinin araştırıldığı araştırmanın bu bölümünde deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelidir (Karasar, 2014, s. 87; Büyüköztürk, 2001, s.1-3; Fraenkel ve Wallen, 2006; Neuman, 2013). Öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde, ilk olarak hazır bulunan iki gruptan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı yansız bir şekilde belirlenir. Ardından, her iki gruba da öntestler uygulanır. Uygulama sürecinde, deney grubunda belirlenen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmaz. Son olarak, hem deney hem de kontrol grubuna sontestler uygulanarak araştırma sonlandırılır (Büyüköztürk vd., 2009; Cohen vd. 2007; Creswell, 2012). Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Gruplar	Yansızlık	Öntest	İşlem	Sontest
G ₁ , G ₂	R	O ₁	X	O ₂

Modelde kullanılan simgelerin anlamı aşağıda belirtilmiştir:

- G₁:** Deney Grubu
- G₂:** Kontrol Grubu
- R :** Grupların oluşturulmasındaki yansızlık
- X :** Bağımsız değişken
- O₁ :** Ön test
- O₂ :** Son test

Deney ve kontrol grubunun yansız bir şekilde atıldığı araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerileri bağımlı değişken, iletişim becerileri geliştirme uygulamaları ise bağımsız değişken olarak belirlenmiştir. Burada bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu doğrultuda Elazığ il merkezinde yer alan okullarda 2014 rotasyonuna tabi olmamış okul yöneticilerinden deney ve kontrol gruplarına deneysel işlemler uygulanmış ve uygulama sonucunda yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre uygulamaların etkililiği değerlendirilmiştir.

Araştırmada birden fazla modelin bir arada kullanımı ile araştırmanın; tarama ve deneme modellerinin sınırlılıklarından en az, avantajlarından da en üst düzeyde etkilenmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Büyüköztürk, 2001).

3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu

Deney grubunda yer alan okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel yöntemlerden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme bakımından tercih edilen bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2003, s. 25). Olgubilim deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Bu olgularla günlük yaşantımızda çeşitli şekillerde karşılaşabiliriz. Ancak bu tanışıklık, olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72). Bu kapsamda, uygulamalar sonucunda okul yöneticilerinin kendi iletişim becerileri ile ilgili görüşlerinin alınması için nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, iç geçerliliğin sağlanması için görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin eğitim yönetimi ve iletişim alanında ikişer uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Gelen dönütlere göre yöneticilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda

yer alan bir sorudaki ifade yeniden düzenlenmiş ve forma son hali verilmiştir. Bu sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Deney grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları nelerdir?
2. Deney grubundaki okul yöneticilerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları iletişim sorunlarına ilişkin algıları nelerdir?
3. Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim ile ilgili karşılaştıkları sorunlarla baş etme yollarına ilişkin algıları nelerdir?
4. Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim kavramına ilişkin metaforik algıları nelerdir?

3.2. Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan okullardaki (2014 rotasyonuna tabi olmamış) okul yöneticileri ile bu yöneticilerin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenler, öğrenciler ve veliler oluşturmaktadır. Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Çalışma evrenini belirlemenin en iyi yolu, amaca uygun ölçütler geliştirmek ve bu ölçütlere uyanları çalışma evrenine almaktır (Karasar, 2014, s. 110).

3.2.1. Deneysel Desen İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Çalışma grubunun oluşturulmasında ilk olarak amaçlı örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2011,102). Araştırmada amaçlı örneklem kullanılmasının nedeni, 2014 yılında yönetici rotasyonunun yapılmasıdır. Okul yöneticisinin aynı okulda görev yapması çalışmanın amacına ulaşması için bir ön koşuldur. Bu kapsamda Elazığ il merkezinde yer alan ve 2014 yönetici rotasyonuna tabi olmamış okul yöneticileri araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Seçilen yöneticilerin okullarında yer alan öğretmen, öğrenci ve velilerin belirlenmesi sürecinde ise tabakalı örnekleme tekniğine başvurulmuştur. Tabakalı örnekleme; sınırları saptanmış bir evrende alt tabakalar ve alt birim gruplarının

var olduğu durumlarda kullanılır. Burada önemli olan, evreni kendi içinde saf ve benzeşik bir olgu olmak yerine, evren içindeki alt tabakaların varlığından yola çıkarak evren üzerinde çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.105).

Araştırmalarda uygun örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklarda, evrenin büyüklüğüne göre seçilebilecek örneklem büyüklükleri verilmektedir. Bu çalışmada Cochran (1962) tarafından önerilen ve tabakalı örneklem büyüklüğünü saptamada yaygın olarak kullanılan örneklem belirleme formülü kullanılmıştır (Balcı, 2011, s. 106) . Bu formüle göre;

$$n = \frac{t^2(PQ) / d^2}{1 + (1 / N)t^2(PQ) / d^2}$$

N= Evren büyüklüğü

n= Örneklem büyüklüğü

d= Tolerans düzeyi (.05)

t= Güven düzeyinin tablo değeri (1.96)

PQ= (.50) (.50) = .25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

Buna göre araştırma kapsamında belirlenen çalışma evreni ve ulaşılmak istenen öğretmen, öğrenci ve veli sayıları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Evreni ve Belirlenen Örneklem / Çalışma Grubu Sayısı

	Çalışma Evreni (N)	Örneklem / Çalışma Grubu (n)
Yönetici	130	40
Öğretmen	1.756	315
Öğrenci	27.641	379
Veli	~27.641	~379
Toplam	54.168	1.113

Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2014-2015 eğitim-öğretim verilerine göre düzenlenmiştir.

Tablo 3'e göre çalışma evreni kapsamında yer alan deney ve kontrol grubunda toplam yönetici sayısı 130'dur. Genel olarak deneysel araştırmalarda her grupta en az 15 kişinin bulunması istenir (Balcı, 2011, s. 103). Bu doğrultuda deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticileri için her bir grupta 20 kişinin seçilmesine karar verilmiştir. Grupların oluşturulmasında, yöneticilerin görev türleri, görev yaptıkları okul türleri ve eğitim bölgeleri kriter olarak belirlenmiş ve bu kriterlere uygun olarak aradaki denkliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Yapılan örneklem seçimi sonucunda %5 önem düzeyinde, %5 hata payı ile örneklem sayısı öğretmenler için minimum sayı 315, öğrenciler ve veliler için 379 olarak tespit edilmiştir. Ancak ölçeklerdeki uygulamanın geçerliliğini arttırmak için örneklemdeki sayı artırılmıştır.

Bu doğrultuda çoğaltılan ölçme araçları gerekli yasal izinler alındıktan sonra örneklem dahilindeki yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere ve velilere dağıtılmıştır. Ölçme aracının dağıtılması sürecinde, araştırmacı deney ve kontrol grubuna seçilen okullara giderek araştırmanın önemini vurgulayarak gerekli açıklamaları yapmış, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin bu formları doldurması sağlanmıştır. Tüm formlar araştırmacının kendisi tarafından geri toplanmıştır. Tablo 4'te deneysel işlemler için dağıtılan ölçme aracı sayıları ve geriye dönüş oranları verilmektedir.

Tablo 4. Deneysel İşlemler İçin Dağıtılan Ölçme Aracı Sayıları ve Geriye Dönüş Oranları

	Dağıtılan Ölçme Aracı Sayısı				Değerlendirmeye Alınan Ölçme Aracı Sayısı				Geri Dönüş Oranları			
	Deney		Kontrol		Deney		Kontrol		Deney		Kontrol	
	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test	Ön test	Son test
Yönetici	20	20	20	20	20	20	20	20	%100	%100	%100	%100
Öğretmen	350	350	350	350	253	253	244	244	%72	%72	%70	%70
Öğrenci	380	380	380	380	229	229	249	249	%60	%60	%66	%66
Veli	380	380	380	300	248	248	206	206	%62	%62	%54	%54
Toplam	1.130	1.130	1.130	1.130	750	750	719	719				

Tablo 4’e göre araştırmanın deneysel işlemleri için deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerine öntest ve sontest olarak dağıtılan ölçme aracı sayısı 80’dir. Geri dönen bütün formlar geçerli kabul edilmiştir. Öğretmenler için aynı şekilde dağıtılan ölçme aracı sayısı 1400’dür. Geri dönen ölçme aracı sayısı 1050’dir. Bu formlardan 56 tanesi hatalı veya büyük oranda eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Öğrenciler için dağıtılan ölçme aracı sayısı 1520, geri dönen ölçme aracı sayısı 1111’dir. Bu formlardan 155 tanesi hatalı veya büyük oranda eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Veliler içi ise dağıtılan ölçme aracı sayısı 1520, geri dönen ölçme aracı sayısı 992’dir. Bu formlardan 92 tanesi hatalı veya büyük oranda eksik doldurulduğu için değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Sonuç olarak deneysel işlemler kapsamında yöneticiler için 80, öğretmenler için 994, öğrenciler için 956, veliler için ise 908 ölçme aracı olmak üzere toplamda **2938** adet ölçme aracı analizlere dahil edilmiştir.

3.2.2. İlişkisel Tarama Modeli İçin Çalışma Grubunun Oluşturulması

Araştırma modelinin oluşturulması kısmında ise, sadece deney grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenler çalışma evreni olarak kabul edilmiş, örneklem hesaplaması deney grubu üzerinden yeniden yapılmıştır. Modelde sadece deney grubunun seçilmesinin nedeni, hazırlanan uygulamalara sadece deney grubunun

katılmasıdır. Bu doğrultuda araştırma modeli için belirlenen çalışma evreni ve ulaşılmak istenen yönetici ve öğretmen sayıları Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Evreni ve Belirlenen Örneklem / Çalışma Grubu Sayısı

	Çalışma Evreni (N)	Örneklem / Çalışma Grubu (n)
Yönetici	66	20
Öğretmen	920	253

Modelin oluşturulmasına ilişkin değişkenlerle ilgili beş farklı ölçek deney grubunda yer alan 20 yöneticiye ($n_{ölçek}=20 \times 5=100$) ve 350 ($n_{ölçek}=350 \times 5=1750$) öğretmene dağıtılmış, yöneticilerden geri dönen ölçeklerin tamamı ($n_{ölçek}=20 \times 5=100$) ile öğretmenlerden dönen 1316 ölçeğin 1265 ($n_{ölçek}=253 \times 5=1265$) tanesi değerlendirmeye alınmıştır. 51 ölçek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Toplam **1365** adet ölçek araştırmada önerilen modelin doğrulanmasına kaynaklık etmiştir. Dağıtılan ölçeklerin her biri için geri dönüş oranı yöneticilerde %100, öğretmenlerde ise %72 olarak belirlenmiştir.

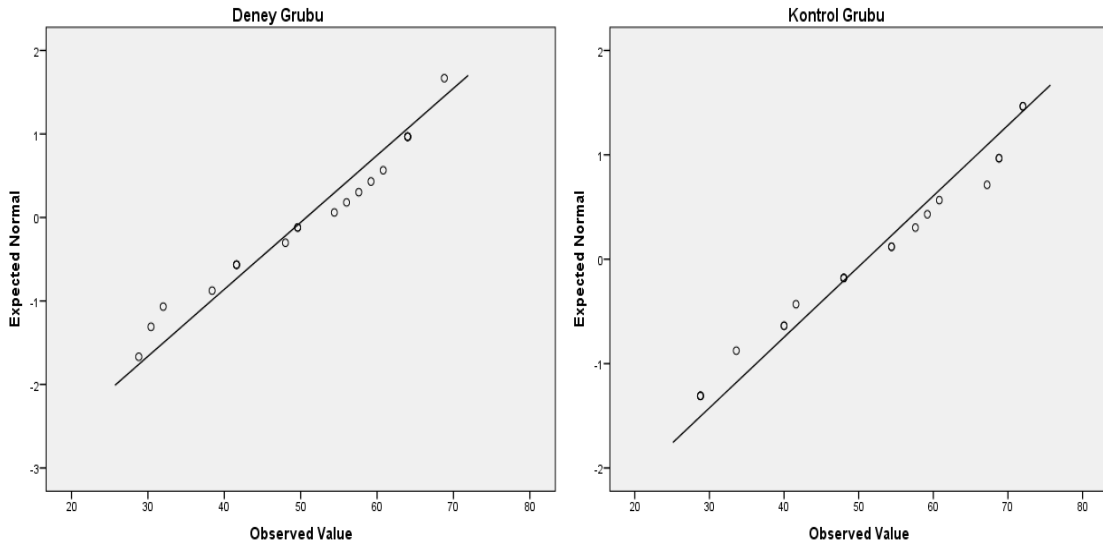
3.3. Deney ve Kontrol Grubu için Normallik Testi

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testi puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi amacıyla test puan dağılımlarının normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek için Shapiro-Wilks testi yapılmıştır. Kalaycı (2014, s. 6) normallik için yapılacak testlerde kurtosis ve skewness katsayıları kendi standart hatalarına bölünerek standartlaştırılmaktadır. Elde edilen standart değerler (z değeri) kritik tablo değerleriyle karşılaştırılmaktadır. Skewness ve Kurtosis için bu değerler .05 anlamlılık düzeyinde +1.96 ve -1.96 aralığında yer almakta, anlamlılığın olması için bu değerlerin sıfır seviyesine yaklaşması gerekmektedir. Tablo 6, deney ve kontrol grubunda normal dağılımın olup olmadığına ilişkin değerleri göstermektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Normal Dağılım Değerleri

	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Z değeri (Skewness)	-0,720	-0.220
Z değeri (Kurtosis)	-1.095	-0.001
Shapiro-Wilk (Sig.)	.163	.155

Tablo 6'ya göre Skewness ve Kurtosis değerlerinin standartlaştırılmış değerleri (z değeri) ve Shapiro-Wilks test değerleri incelendiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin başarı testi puanlarına ilişkin verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Benzer sonuçlar normallik grafiğinde de gözlenmiştir. Veriler bir doğru üzerinde dağıldığı için grup için normalliğin varlığından söz edilebilir. Şekil 8 deney ve kontrol grubu için normal dağılım grafiğini göstermektedir.



Şekil 8. Deney ve Kontrol Grubu için Normal Dağılım Grafiği

3.3.1. Başarı Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması

Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları öntest toplam puanları arasında anlamlı bir

farklılığın olmadığı görülmüştür ($F=.002$; $p=.964$). Diğer bir deyişle homojenlik varsayımının sağlandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.
Deney	20	31.90	9.23	19	.002	.964	.594	.560
Kontrol	20	33.80	10.19					

$p<.05$

Ayrıca deney ve kontrol grubunun ortalama puanlarının ($\bar{X}_{\text{deney}}=31.90$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=33.80$) yakın değerde olduğu ve $[(t=.594, p<.05 (p=.560)]$ anlamlı farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular grupların başarı öntestlerine göre yansız bir biçimde oluştuğunu göstermektedir.

3.3.2. İBÖ Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması

Deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin İBÖ'nün öntest uygulamasına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda yönetici, öğrenci ve veli değişkenlerine ilişkin puanların normal dağılım gösterdiği, yani puanların homojen dağıldığı görülürken, öğretmen değişkenine ilişkin puanların normal dağılım göstermediği, yani puanların homojen dağılmadığı görülmüştür. Bu değişken için alınan puanlar normallik varsayımlarını karşılamadığı için Mann Whitney U testi yapılması uygun görülmüştür. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 8 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ Öntest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Yönetici	Deney	20	3.51	.41	38	1.12	.295	.684	.498	-	-	-
	Kontrol	20	3.43	.33								-
Öğretmen	Deney	253	3.50	.39	495	4.10	.043*	1.62	.106	30007.00	.591	252.40
	Kontrol	244	3.43	.49								245.48
Öğrenci	Deney	229	3.48	.47	476	.051	.821	2.66	.008	-	-	-
	Kontrol	249	3.36	.49								-
Veli	Deney	248	3.51	.44	452	.660	.417	2.88	.004	-	-	-
	Kontrol	206	3.38	.46								-

p<.05

Tablo 8'e göre; genel olarak ortalamalara bakıldığında her bir değişkenin deney ve kontrol grubuna ilişkin puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Öğretmen değişkeni için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre grupların İBÖ puanlarına göre yansız bir şekilde oluşturulduğu söylenebilir.

3.4. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırma üç temel kısımdan oluşmuştur. İlk kısım, okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin çeşitli örgütsel değişkenler üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bir regresyon modeli öngörüsüdür. Bu modelin oluşturulması aşamasında öncelikle detaylı bir literatür taraması yapılmış, bu tarama sonucunda örgütsel iletişim ile ilişkili olan değişkenler belirlenmiştir (motivasyon ve iş doyum, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri). Bu değişkenlerin her biri için birer ölçek düzenlenmiş, deney grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlere uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öngörülen modelin sınanması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci ve temel kısmı olan ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı deneysel işlemlerde, ilk kısımda önerilen modele ilişkin uygulamalar yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde ise okul yöneticilerine dört

adet açık uçlu soru sorularak görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sürecinde uygulanacak deneysel işlemler aşağıda ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

3.4.1. Uygulama Öncesi Dönem

3.4.1.1. Okul Yöneticilerinin Belirlenmesi

Çalışmanın amacına uygun olarak 2014-2015 yönetici rotasyonuna tabi olmayan okul yöneticilerinin seçimi için son atama dönemi (02.02.2015) beklenmiştir. Atamaların yapılmasının ardından Elazığ il merkezinde görev yapan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan, yönetici rotasyonuna tabi olmamış okul yöneticilerinin isim listesinin alınması için İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurulmuştur. Listede yer alan okul yöneticileri görev türü bakımından müdür ve müdür yardımcısı; okul türü bakımından anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise eşit bir şekilde seçilmeye çalışılmıştır. Eşitliğin mümkün olmadığı durumlarda dengeli bir seçim yoluna gidilmiştir. Buna göre ilk olarak listede 10 müdür ve 10 müdür yardımcısı deney grubu, 10 müdür ve 10 müdür yardımcısı kontrol grubu olarak seçilmiş, deney ve kontrol grupları kendi işlerinde tesadüfi olarak belirlenmiştir. Belirlenen okul yöneticileri bir bir ziyaret edilmiş, uygulamaların içeriği ayrıntılı olarak anlatılmış, uygulamalara katılmaları için ikna edilmiştir. Ancak ziyaret edilen 40 okul yöneticisinden iki tanesi yoğun iş yükü olduğu gerekçesi ile davetimizi geri çevirmiştir. Bu yöneticilerin yerine listeden denk olabilecek, benzer özelliklere sahip iki yönetici daha belirlenmiş, bu yöneticiler de ziyaret edilerek uygulamalara katılmaları için davet edilmiştir. İkinci seçimde yöneticilerin birçoğu rotasyona tabi olduğu için görevine devam eden yönetici sayısı kısıtlı olduğundan dolayı deney ve kontrol grubunda yer alan müdür ve müdür yardımcısı sayıları arasında yeniden bir denklik oluşturulmaya çalışılmıştır. Buna göre uygulamalara katılan okul yöneticilerinin görev türü ve okul türü değişkenlerine göre dağılımlarını gösteren Tablo 9 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Yöneticilerin Dağılımı

Okul türü	Grup	Müdür	Müdür Yardımcısı
Anaokulu	Deney	1	-
	Kontrol	-	-
İlkokul	Deney	4	2
	Kontrol	4	4
Ortaokul	Deney	3	3
	Kontrol	2	3
Lise	Deney	3	4
	Kontrol	4	3
Toplam		21	19

Sonraki adımda uygulamalara katılan deney ve kontrol grubundaki okullar tekrar ziyaret edilerek okul yöneticilerinin başarı testini ve İBÖ'yü (öntest); öğretmen, öğrenci ve velilerin ise sadece İBÖ'yü (öntest) doldurmaları istenmiştir. Okul yöneticilerine öğretmenlere ve öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, bu yolla ölçeklerin daha doğru bir şekilde doldurulması sağlanmıştır. Ayrıca deney grubunda yer alan okul yöneticilerinin telefon numaraları ve e-mail adresleri alınmıştır. Uygulamaların yapılacağı uygun zamanın belirlenmesi için deney grubunda yer alan her bir okul yöneticisinin görüşüne başvurulmuştur. Yöneticilerin büyük çoğunluğu uygulamaların hafta içi herhangi bir gün, saat 3-5 arası yapılması yönünde ortak görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda ilk iki hafta haftada bir gün ikişer saat, son iki hafta ise haftada bir gün dörder saat olmak üzere toplamda 12 saatlik yüz yüze uygulamaların yapılması planlanmıştır.

3.4.1.2. Uygulamalarda Görev Alacak Öğretim Elemanının Seçimi

Yüz yüze uygulamalarda hangi öğretim elemanının görev alacağının belirlenmesinde öncelikle Fırat Üniversitesi personel web sitesi üzerinden özellikle iletişim, eğitim bilimleri, işletme ve teknoloji alanlarında görev yapan öğretim elemanlarının çalışma alanları taranmıştır. Araştırmanın birinci kısmında öngörülen regresyon modeli için belirlenen konularla ilgili çalışma alanları dikkate alınarak bu alanda çalışmaları olan hocalar tespit edilmiştir. Belirlenen öğretim elemanları ziyaret

edilerek çalışmanın içeriği hakkında bilgi verilmiş, uygulamalarda görev alması ve uzmanlıklarını paylaşımları konusunda ricada bulunulmuştur. Ancak görüşülen öğretim elemanlarından ikisi il dışına çıkacağı gerekçesiyle ricamızı geri çevirmiştir. Onların yerine çalışma alanları taranan diğer öğretim elemanlarından iki kişi ile görüşülmüş olumlu yanıt alınmıştır. Dolayısıyla ikisi iletişim, biri eğitim, ikisi işletme ve biri bilgisayar bölümünden olmak üzere toplam altı öğretim elemanı gönüllü olarak uygulamalarda görev almayı kabul etmişlerdir. Bu öğretim elemanları ile tekrar görüşülmüş araştırmanın içeriği hakkında detaylı bilgiler verilmiştir. Ayrıca uygulamalar için ortak zamanın belirlenmesi adına öğretim elemanlarından görüş alınmıştır.

3.4.1.3. Uygulamada Kullanılacak Öğretim Materyallerinin Hazırlanması

Araştırmada kullanılacak öğretim materyallerinden ilki bireylere mesleki yeterlik kazandırmak ve bireysel öğrenmeye rehberlik etmek amacıyla öğrenme materyali olarak tasarlanan modüllerdir. Araştırmada bireysel öğrenmeyi önceleyen modüllerin kullanılmasının nedeni; okul yöneticilerinin yoğun iş yüküne sahip olmasından dolayı, yüz yüze eğitimlere katılamadığı zamanlarda yaşanabilecek eksik öğrenmelerin önüne geçmektir. Modüller tasarlanırken öncelikle araştırmanın ilk kısımda önerilen modele ilişkin her bir değişkeni konu alan bir modül hazırlanması kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla hazırlanan modüllerin konu başlıkları;

1. Etkili İletişim Süreci
2. Etkili İletişim Motivasyon ve İş Doyumu
3. Okul Kültürünün Oluşturulmasında İletişimin Önemi
4. Stres Yönetimi ve İletişim
5. Çatışma Yönetimi ve İletişim
6. İletişim Teknolojileri olarak belirlenmiştir.

Sonraki aşamada her bir modülün konusu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Programlar ve Öğretim Materyalleri Dairesi Başkanlığının modül hazırlama kılavuzu dikkate alınarak modüller oluşturulmuştur. Bu kılavuza göre hazırlanan modüller açıklamalar, giriş, öğrenme faaliyeti, uygulama faaliyeti, ölçme ve değerlendirme, cevap anahtarı ve

kaynakça kısımlarından oluşmaktadır. Bu kısımların her biri gerekli literatür taramasının ardından düzenlenmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından modüllerin şekilsel düzenlemesi yapılarak son hali verilmiştir. Tamamlanan modüller üç alan uzmanı ve bir dil uzmanına sunulmuştur. Alınan dönütlerin ardından gerekli düzenlemeler yapılmış ve modüller baskıya hazır hale getirilmiştir. Bu işlemin ardından her bir modülün içeriğine uygun öğrenme sunuları hazırlanmıştır. Ayrıca öğrenmenin kalıcılığını arttırmak için bilgi kartları oluşturulmuştur.

Hazırlanan modüller öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına göre dağıtılmış ve öğretim elemanlarından sunum günlerini belirlemeleri istenmiştir. Öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda ve okul yöneticilerinin de görüşleri dikkate alınarak bir uygulama takvimi oluşturulmuştur. Oluşturulan takvim Tablo 10'da yer almaktadır.

Tablo 10. Uygulama Takvimi

Ders	Tarih/Saat	Süre	Uygulama Adı	Öğretim Elemanı
1. Ders	9 Mart 2015 15:30 – 17:30	2 saat	Etkili İletişim Süreci	Öğretim Görevlisi Mehmet Fatih Çakar
2.Ders	12 Mart 2015 15:30 – 17:30	2 saat	Etkili İletişim Motivasyon ve İş Doyumu	Yrd. Doç. Dr. Atilla Yücel
3.Ders	19 Mart 2015 15:30 – 17:30	2 saat	Okul Kültürünün Oluşturulmasında İletişimin Önemi	Yrd. Doç. Dr. Nurcan Yücel
4.Ders	19 Mart 2015 18:00 – 20:00	2 saat	Stres Yönetimi ve İletişim	Öğretim Görevlisi Mustafa Demir
5.Ders	26 Mart 2015 15:30 – 17:30	2 saat	Çatışma Yönetimi ve İletişim	Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz Özdemir
6.Ders	26 Mart 2015 15:30 – 17:30	2 saat	İletişim Teknolojileri	Öğretim Görevlisi Hakan Polat

3.4.1.4. Öğretim Yönetim Sistemlerinin (ÖYS) oluşturulması

Araştırmanın uygulamalar kısmında yüz yüze eğitimlerin desteklenmesi, yoğun iş yüküne sahip okul yöneticilerinin gelemediği derslerde gözlenecek eksikliklerin giderilmesine dönük bireysel öğrenmenin gerçekleşmesi amacıyla **açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi olan moodle** kullanılmıştır. Adından da anlaşılacağı üzere öğretim yönetim sistemi bir yönetim aracıdır ve eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünlük bir sistemdir (Ozan, 2008, s. 61-62). Moodle ise güçlü, esnek, güvenilir ve hızla gelişim gösteren bir öğretim yönetim sistemi olması nedeniyle son zamanlarda çokça tercih edilmektedir. Bu kapsamda Fırat Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı ile gerekli resmi yazışmalar yapılarak çalışma için gerekli olan web alanı alınmıştır. Alan adı “www.ibp.firat.edu.tr” olarak belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin sisteme erişimlerini kolaylaştırmak için “www.gonulsener.com” isimli bir alan adı daha satın alınmıştır. Böylece yöneticilerin her iki adres üzerinden sisteme ulaşmaları sağlanmıştır. Hazırlanan ÖYS yukarıda belirtilen web adresleri üzerinden erişime açılmıştır (Şekil 9 ve 10).



Şekil 9. Uygulama Web Sitesi Ana Sayfa Ekranı

Giriş yapmadınız.
Türkçe (tr) ▼

İletişim Yönetimi Becerileri Uygulamaları

Ana Sayfa ► Siteye giriş yap

Giriş yap

Kullanıcı adı

Şifre

☐ Kullanıcı adını hatırla

Giriş yap

Kullanıcı adı veya şifrenizi mi unuttunuz?

Oturum desteği etkin olmalıdır ?

Bazı derslere konuk olarak erişebilirsiniz

Konuk olarak giriş yap

Şekil 10. Uygulama Web Sitesine Giriş Ekranı

Okul yöneticilerinin kullanıcı adı ve şifreleri, uygulamaların başlamasından bir hafta önce sisteme giriş bilgilerinin yer aldığı resimli açıklamalar yöneticilerin e-mail adreslerine gönderilmiştir (Şekil 11).

web sayfası_deneme

Gönül Şener 01.03.2015 Gruplar

Kime: vizyon_23@outlook.com *

Merhaba Sayın Yöneticim;

Oluşturduğumuz web sayfasının işlerliğini kontrol etmek için, bilgisayarınızın adres çubuğuna <http://ibp.firat.edu.tr/> linkini kopyalayınız. Karşınıza aşağıdaki resimde yer alan sayfa gelecektir. Bu sayfanın sağ üst kısmında (okla gösterilen) "giriş yap" butonunu tıklayınız.



Karşınıza aşağıdaki resimde yer alan sayfa gelecektir. Sayfanın sol tarafında "giriş yap" sekmesinin altında "kullanıcı adı" ve "şifre" bilgileri kısmı mevcuttur. Bu kısma aşağıda belirtilen kullanıcı adı ve şifrenizi girerek sayfanın içeriğine ulaşabilirsiniz.

Karşınıza aşağıdaki resimde yer alan sayfa gelecektir. Sayfanın sol tarafında "giriş yap" sekmesinin altında "kullanıcı adı" ve "şifre" bilgileri kısmı mevcuttur. Bu kısma aşağıda belirtilen kullanıcı adı ve şifrenizi girerek sayfanın içeriğine ulaşabilirsiniz.

Kullanıcı adı: mehmet

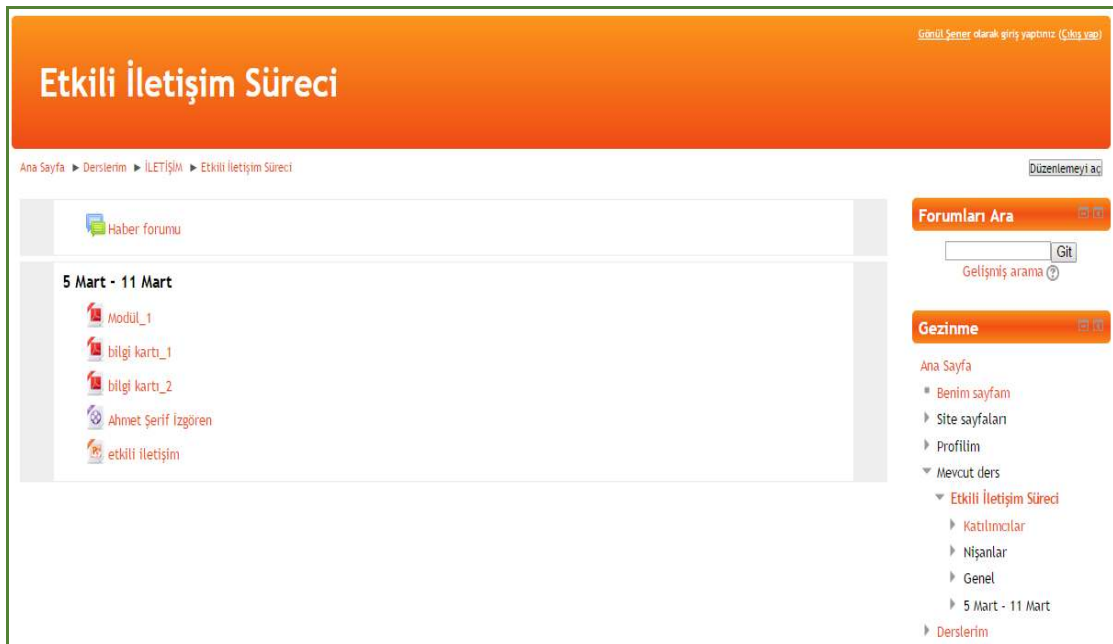
Şifre: mehmet3348



Desteyiniz için teşekkür ederim...

Şekil 11. Okul Yöneticilerine Gönderilen e-Mail Örneği

Dersleri ekleme aşamasında ilk olarak sistem üzerinden iletişim kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategori, her bir modül başlığı bir ders olacak şekilde düzenlenmiş, her bir ders için uygulama takvimine uygun olarak ders süreleri belirlenmiştir. Derslere ilişkin modüller, sunumlar, harici videolar, yüz yüze eğitimlerde kayıt altına alınan videolar ve bilgi kartları içeriğe eklenmiştir (Şekil 12).



Şekil 12. Örnek Ders Ekranı

Sonraki aşamada kullanıcıları sisteme eklemek için bir excel sayfasına okul yöneticilerinin ad, soyad, e- mail adresi ile araştırmacı tarafından oluşturulan kullanıcı adı bilgileri eklenmiştir. Oluşturulan excel dosyası “CSV” uzantılı olarak kaydedilmiştir. Moodle sistem üzerinden kullanıcı yükle sekmesi kullanılarak katılımcıların kayıt işlemleri toplu olarak gerçekleştirilmiştir. Daha sonra dersler birer birer seçilerek her bir ders için katılımcıların rol tanımlamaları yapılmıştır. Katılımcıların sisteme girişleri kontrol edilmiştir (Şekil 13 ve 14).

İletişim Yönetimi Becerileri Uygulamaları

Ana Sayfa ► Site yönetimi ► Kullanıcılar ► İzinler ► Sistem rollerini ata Blok düzenleme kapalı

Sistem bağlamında 'Kurs oluşturucu' rolü ata ⓘ

UYARI! Bu sayfada atadığınız bütün roller sistemin tamamına atanmış kullanıcılar olacaktır. Ayrıca ana sayfadaki ve bütün kurslardaki rolleri etkileyecektir.

Mevcut kullanıcılar	Olası kullanıcılar
Hiçbiri	erdal aydn (erdal971@hotmail.com)
	cengiz batmaz (cenbat@hotmail.com)
	ibrahim bisi (ibrahimbisi@mynet.com)
	yunus celik (yunuscelik23@gmail.com)
	serdar cikolu (s_cikoglu@hotmail.com)
	mustafa cobur (mustafacobur83@gmail.com)
	onur demir (onurdemir@gmail.com)
	engin deniz (deniz23engin@gmail.com)
	harun halisdemir (hhalisdemir@hotmail.com)
	vedat iskil (vedatis@hotmail.com)
	veli kaya (veli_kaya23@hotmail.com)
	nizamettin kizilkaya (nizamettin.kizilkaya@hotmail.co
	abdullah murat (abdullahmurat36@gmail.com)
	ozden oztas (ozdenoztas94@gmail.com)
	Gönül Şener (gsener17@hotmail.com)
	murat senlik (msenlik47@gmail.com)
	veyssel top (mvtop0023@hotmail.com)
	ahmet turkoglu (ahmettrkoglu@gmail.com)
	sinan yıldız (hazar2349@hotmail.com)

Gezinme ⓘ ⓘ

Ana Sayfa

- Benim sayfam
- Site sayfaları
- Profilim
- Derslerim

Yönetici Yer İmleri ⓘ ⓘ

Yer imlerine ekle

Yönetim ⓘ ⓘ

- Profil ayarları
- Site yönetimi

Şekil 13. Katılımcı Rol Atama Ekranı

Gönül Şener olarak giriş yaptınız (Çıkış yap)

İletişim Yönetimi Becerileri Uygulamaları

Ana Sayfa ▶ Site yönetimi ▶ Kullanıcılar ▶ Hesaplar ▶ Kullanıcılara gözat
Blok düzenleme açık

21 Kullanıcılar

▼ Yeni filtre

Filtre ekle

+ Show more...

Yeni kullanıcı ekle

Ad / Soyad	E-posta adresi	Şehir	Ülke	Son erişim	Düzenle
abdullah murat	abdullahmurat36@gmail.com			8 gün 21 saat	X ⚙
ahmet turkoglu	ahmettrkoglu@gmail.com			8 gün 21 saat	X ⚙
cengiz batmaz	cenbat@hotmail.com			6 gün 5 saat	X ⚙
engin deniz	deniz23engin@gmail.com			8 gün 7 saat	X ⚙
erdal aydn	erdal971@hotmail.com			8 gün 7 saat	X ⚙
Gönül Şener	gsener17@hotmail.com			45 sn	⚙
harun halisdemir	hhalisdemir@hotmail.com			6 gün 20 saat	X ⚙
ibrahim bisi	ibrahimbisi@myinet.com			7 gün 7 saat	X ⚙
mehmet ak	vizyon_23@outlook.com			6 gün 20 saat	X ⚙
murat sentik	msentik47@gmail.com			8 gün 21 saat	X ⚙
mustafa cobur	mustafacobur83@gmail.com			6 gün 20 saat	X ⚙
nizamettin kizilkaya	nizamettin.kizilkaya@hotmail.com			6 gün 5 saat	X ⚙
onur demir	onurdemir@gmail.com			14 dk 20 sn	X ⚙
ozden oztas	ozdenoztas94@gmail.com			7 gün 21 saat	X ⚙
serdar cikolu	s_cikoglu@hotmail.com			13 dk 20 sn	X ⚙
sinan yıldız	hazar2349@hotmail.com			9 dk 50 sn	X ⚙
vedat iskil	vedatis@hotmail.com			5 gün 8 saat	X ⚙
veli kaya	veli_kaya23@hotmail.com			7 gün 7 saat	X ⚙
veysel top	mvtop0023@hotmail.com			5 gün 8 saat	X ⚙
yavuz yıldız	yyt162@hotmail.com			13 dk 49 sn	X ⚙
yunus celik	yunuscelik23@gmail.com			5 gün 8 saat	X ⚙

Yeni kullanıcı ekle

Gezinme

Ana Sayfa

- Benim sayfam
- ▶ Site sayfaları
- ▶ Profilim
- ▶ Derlerim

Yönetici Yer İmleri

Yer imlerine ekle

Yönetim

▶ Profil ayarlarım

...

▼ Site yönetimi

- ⚙ Bildirimler
- ⚙ Kayıt
- ⚙ Gelişmiş özellikler
- ▼ Kullanıcılar
 - ▼ Hesaplar
 - ⚙ Kullanıcılara gözat
 - ⚙ Toplu kullanıcı eylemleri
 - ⚙ Yeni kullanıcı ekle
 - ⚙ Kullanıcı profil alanları
 - ⚙ Cohorts
 - ⚙ Kullanıcı yükle
 - ⚙ Kullanıcı resimleri yükle
 - ▶ İzimler
 - ▶ Derler
 - ▶ Notlar
 - ▶ Nişanlar
 - ▶ Bölge
 - ▶ Dil
 - ▶ Eklentiler
 - ▶ Güvenlik
 - ▶ Görünüş
 - ▶ Ön sayfa
 - ▶ Sunucu
 - ▶ Raporlar
 - ▶ Geliştirme

⚙ Accionment uyarıları halinde

Şekil 14. Kullanıcı Takip Ekranı

3.4.1.4.1. Uygulamaların Yapılacağı Yerin Hazırlanması

Uygulamaların yürütüleceği yüz yüze eğitimler için Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanlık toplantı salonunun kullanılmasına yönelik gerekli izinler alınmıştır. Derslerin öncesinde bilgisayar, projeksiyon, kamera gibi teknik araçların kurulumu

yapılmıştır. Ayrıca basımı yapılan modüller her bir yönetici için masada hazır bekletilmiştir. Bunun yanında yöneticilere sunulmak üzere ikramlıklar hazırlanmıştır.

3.4.1.4.2. Uygulama Öncesi İletişim

Uygulamaların başlama tarihinden yaklaşık bir hafta kadar önce hazırlanan etkinlik programı hem moodle sistem üzerinden paylaşılmış hem de yöneticilerin e-mail adreslerine gönderilmiştir. Ayrıca her bir uygulama tarihi sms yoluyla bir gün öncesinden yöneticilere hatırlatılmıştır.

3.4.1.4.3. Öntestlerin Uygulanması

Yukarıda sıralanan ve uzun bir çalışma zamanına yayılan faaliyetlerin tamamlanmasının ardından, araştırmanın deneysel deseni için öntestlerin uygulanmasına geçilmiştir. Uygulamaların yapılacağı tarihten yaklaşık bir ay kadar önce deney ve kontrol grubunda yer alan okullar ziyaret edilmiş, bu okullarda seçilen yöneticilere Başarı Testi ile İletişim Biçimleri Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. Bu okullarda yer alan öğretmenler odası ziyaret edilerek araştırma hakkında bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü öğretmenlerden araştırmaya destek olmaları istenmiştir. Daha sonra seçilen okullarda yer alan rehber öğretmenler ziyaret edilerek öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anketlerin uygulanması konusunda ricada bulunulmuş, rehber öğretmenlerimiz gönüllü olarak destek olmayı kabul etmişlerdir. Ayrıca rehber öğretmenlerimizden anket dolduran öğretmen, öğrenci ve veli isimlerini ölçekleri aldıktan sonra not etmeleri istenmiştir. Bu sayede yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin İletişim Biçimleri Ölçeğini öntest olarak doldurmaları sağlanmıştır.

3.4.1.5. Uygulama Dönemi

Uygulamaların sorunsuz bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için gerekli ön hazırlığın yapılmasının ardından, uygulamalara geçilmiştir. İlk uygulama günü gelen yöneticiler öncelikle dekanlık toplantı salonuna alınmıştır. Daha sonra araştırmacı

tarafından araştırmanın amacı, içeriği ve yöneticilerden beklentilerin yer aldığı bir konuşma metni sunulmuştur. Her bir uygulama gününde uzmanlık alanlarına göre belirlenen öğretim elemanları sunumları için davet edilmiştir. Sunumlar rahat bir öğrenme ortamı içerisinde, karşılıklı fikir alışverişi şeklinde yürütülmüştür. Yapılan sunumlar kayıt altına alınmıştır. Sunum sonrası yöneticilere bir sonraki uygulama tarihi hatırlatılarak uygulamalar sonlandırılmıştır.

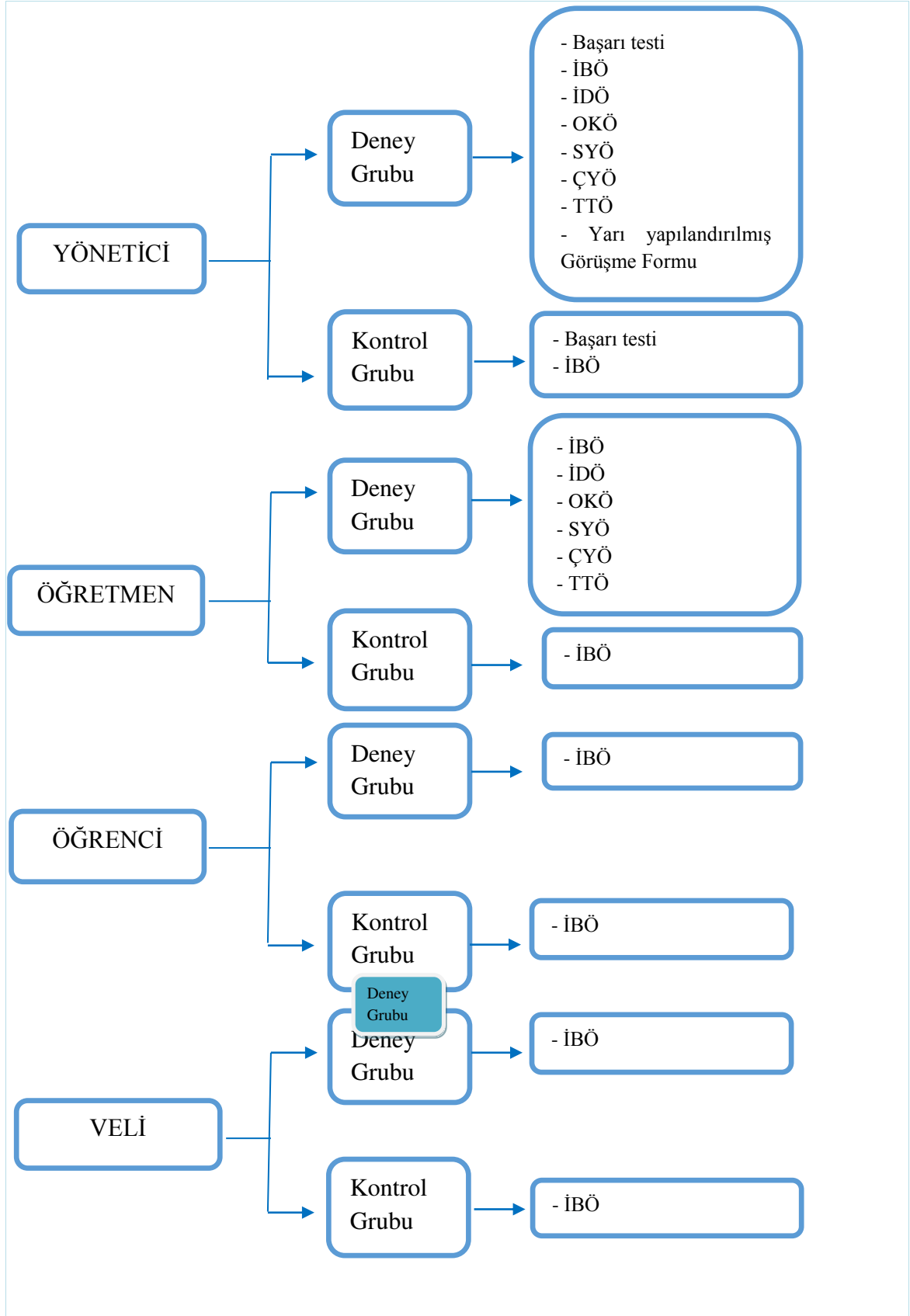
Uygulamaların son gününde ise deney grubundaki okul yöneticilerine Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Rektörlük makamından onaylı Eğitim Sertifikaları ile uygulamalara destek olan öğretim elemanları ve Milli Eğitim Müdürlüğü temsilcilerine Teşekkür Belgesi verilmiştir. Sertifika törenine Fırat Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Kutbeddin Demirdağ, Eğitim Fakültesi Dekanı Prof. Dr. Rifat Çolak, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü Doç. Dr. Mukadder Boydak Özcan ile dekan yardımcıları, Milli Eğitim Müdürlüğü temsilcileri ve okul yöneticileri katılmıştır. Sertifikalar görkemli bir törenle sahiplerine taktim edilirken, bu tören gerek ulusal, gerekse uluslararası basında yer almıştır. Dört hafta süren uygulama sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Okul yöneticileri ve araştırmacı açısından olumlu bir şekilde tamamlanmıştır.

3.4.1.6. Uygulama Sonrası Dönem

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine katkı sağlamak için gerçekleştirilen uygulamaların ardından yaklaşık bir ay sonra deney ve kontrol grubundaki okullar tekrar ziyaret edilerek okul yöneticileri için başarı testi ve İletişim Biçimleri Ölçeği ile öğretmenler, öğrenciler ve veliler için sadece İletişim Biçimleri Ölçeğinin son test olarak uygulaması yapılmıştır. Bu işlemler bir buçuk ay sürmüştür. Bunun ardından deney grubunda yer alan okul yöneticileri tekrar ziyaret edilerek yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Nicel ve nitel verilerin toplanması ile uygulama sonrası işlemler sona ermiştir.

3.5. Veri Toplama Süreci

Bu bölümde veri toplama süreci ve veri toplama araçlarının geliştirilmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şematik olarak Şekil 15'te sunulmuştur.



Şekil 15. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde veri çeşitlemesi (triangulation) yoluna başvurulmuştur. Bu yol aynı fenomenle ilgisi olan farklı veri türlerini toplayarak yargılarının doğruluk derecesini yükseltmek için tercih edilmektedir (Jick, 1989, s. 136; Patton, 1990, s. 187). Bu doğrultuda araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte işe koşulduğu karma desenli bir yapıda olduğu için veri toplama sürecinde hem nicel yolla hem de nitel yolla veriler toplanmıştır. Araştırmanın nicel verileri; Başarı Testi, İletişim Biçimleri Ölçeği, İş Doyumu Ölçeği, Okul Kültürü Ölçeği, Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği, Çatışma Yönetimi Ölçeği ve Teknolojiye Karşı Tutum Ölçeği kullanılarak, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin de görüşlerine başvurulmuştur. Dolayısıyla bu araştırmada birçok farklı yoldan ve farklı kaynaklardan veri toplayarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır.

3.5.1. Nicel Veri Toplama Araçları

3.5.1.1. Başarı Testi

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanan uygulamaların etkiliğini belirlemek için araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken önce literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanılmıştır. Örgütsel iletişim ile ilişkili olan iletişim süreci, motivasyon/iş doyumunu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojileri konusunda çoktan seçmeli 70 sorudan oluşan soru havuzu oluşturulmuştur.

Hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesi, İletişim Fakültesinden iki öğretim görevlisi, BÖTE alanından bir okutman yine Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki doktora öğrencisi ve bir Türkçe öğretmeni başarı testini, uygulama amacına uygunluk, dil, kapsam, içerik ve sayfa düzeni gibi farklı açılardan incelemişlerdir. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda sekiz soru çıkarılıp gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra beş şıktan oluşan 62 soruluk başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi Elazığ il merkezinde görev yapan 160 okul yöneticisine uygulanmıştır. Geri dönen testlerden iki

tanesi geçersiz sayılmıştır. Böylece testin geçerlik ve güvenirlik işlemleri 158 kişi üzerinden hesaplanmıştır. Madde analizi işlemleri sonucunda her bir maddeye ait madde güçlük ve ayıricılık indeksleri belirlenmiştir. Tablo 11 madde analizi sonuçlarını göstermiştir.

Tablo 11. Başarı Testi Sorularına İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	<i>pj</i> Madde Güçlük İndeksi	<i>rjx</i> Madde Ayıricılık Gücü İndeksi	<i>Pq (S²j)</i> Madde Varyansı	<i>Sj</i> Madde Standart Sapmaları	<i>rj</i> Madde Güvenirlik Katsayısı
1.	.44	.36	.24	.49	.18
2.	.45	.50	.25	.49	.25
3.	.65	.51	.22	.47	.24
4.	.47	.45	.25	.50	.23
5.	.65	.51	.22	.47	.24
6.	.80	.29	.15	.39	.11
7.	.34	.44	.22	.47	.21
8.	.57	.31	.24	.49	.15
9.	.65	.51	.22	.47	.24
10.	.80	.29	.15	.39	.11
11.	.52	.38	.25	.50	.19
12.	.47	.45	.25	.50	.23
13.	.65	.51	.22	.47	.24
14.	.62	.41	.23	.48	.20
15.	.60	.20	.24	.48	.10
16.	.34	.44	.22	.47	.21
17.	.34	.44	.22	.47	.21
18.	.50	.43	.25	.50	.22
19.	.77	.56	.17	.42	.24
20.	.67	.46	.22	.47	.22
21.	.62	.38	.23	.48	.18
22.	.74	.48	.19	.43	.21
23.	.47	.51	.25	.50	.26
24.	.77	.55	.17	.42	.23
25.	.84	.47	.18	.42	.20
26.	.47	.51	.25	.50	.26

Tablo 11' in devamı					
27.	.65	.34	.22	.47	.16
28.	.55	.33	.24	.49	.16
29.	.67	.48	.22	.46	.22
30.	.55	.33	.24	.49	.16
31.	.62	.48	.23	.48	.23
32.	.37	.47	.23	.48	.23
33.	.55	.55	.24	.49	.27
34.	.47	.39	.25	.50	.20
35.	.65	.41	.22	.47	.19
36.	.72	.57	.20	.44	.25
37.	.57	.33	.24	.49	.16
38.	.37	.47	.23	.48	.23
39.	.55	.55	.24	.49	.27
40.	.44	.36	.24	.49	.18
41.	.45	.50	.25	.49	.25
42.	.65	.51	.22	.47	.24
43.	.44	.45	.24	.49	.22
44.	.37	.47	.23	.48	.23
45.	.69	.29	.21	.46	.13
46.	.62	.38	.23	.48	.18
47.	.34	.44	.22	.47	.21
48.	.44	.36	.24	.49	.18
49.	.50	.43	.25	.50	.22
50.	.62	.49	.23	.48	.24
51.	.37	.47	.23	.48	.23
52.	.55	.55	.24	.49	.27
53.	.62	.38	.23	.48	.18
54.	.39	.23	.24	.49	.11
55.	.47	.51	.25	.50	.26
56.	.77	.55	.17	.42	.23
57.	.55	.37	.24	.49	.18
58.	.60	.26	.24	.49	.13
59.	.70	.46	.21	.45	.21
60.	.55	.55	.24	.49	.27
Toplam			15.42	13.43	

Başarı testine dahil edilen soruların çalışma grubu için zorluk derecesini belirlemek amacıyla her bir sorunun madde güçlük indeksi değerleri (pj) hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, her bir maddenin doğru cevaplanma oranını göstermektedir. Madde güçlük indeksi, “0” ile “1” arasında değer almaktadır. Değerin sıfıra yaklaşması maddenin zor olduğu, bire yaklaşması ise maddenin kolay olduğu anlamına gelir. Genellikle madde güçlük indeksinin başarı testlerinde 0.50 civarında olması tercih edilir. Bu değer maddenin orta düzeyde zorluğa sahip olduğunu gösterir. Dolayısıyla orta zorluk düzeyindeki maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca testteki maddelerin her birinin güçlük düzeyi farklı olsa da bu maddelerin ortalamasına göre testin ortalama güçlülüğünün 0.50 civarında olması istenilen bir durumdur (Çepni vd., 2008; Tan vd, 2002). Buna göre başarı testindeki maddelerin madde güçlük indeksleri değerleri .34 ile .84 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü ise .56 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla madde güçlük indeksi açısından testin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Madde ayıricılık gücü indeksi (rjx) ise, bir maddenin yüksek ve düşük başarı düzeylerini ayırt etme derecesidir. Madde ayıricılık gücü indeksi “-1” ile “+1” arasında değer almaktadır. Değerin sıfıra yaklaşması, maddenin üst ve alt grubu ayıricılık gücünün düşük, +1’e yaklaşması ise ayıricılık gücünün yüksek olması anlamına gelir. Madde ayıricılık gücü indeksinin negatif değerler alması, maddenin doğru cevaplanma oranının alt grupta daha yüksek olması anlamına gelir ve böyle bir madde testin amacına hizmet etmemekte ayrıca testin güvenilirliğini de düşürmektedir (Baykul, 2000; Yıldırım, 1999; Tekin, 2003; Tan vd, 2002). Madde Ayıricılık Gücü İndeksi için kabul edilebilir değerler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Madde Ayıricılık Gücü İndeksi

Maddenin Ayırt Etme İndeksi	Maddenin Değerlendirilmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde/olduğu gibi teste alınabilir/Ayırt edici bir madde
.30 ile .39 arası	Oldukça iyi bir madde/Düzeltilme yapmadan da kullanılabilir
.20 ile .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde/Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde/Testten çıkarılmalı

Kaynak: Tekin, 2003, s. 249.

Mevcut bilgiler dikkate alınarak, pilot uygulama yapılan testte yer alan maddeler gözden geçirilmiştir. Bu doğrultuda testte bulunan iki sorunun madde ayırıcılık gücü indeksinin .19'un altında olduğu için testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Testte yer alan altı madde ise madde ayırıcılık gücü indeksi .20 ile .29 arasında değer aldığı için düzeltilerek teste dahil edilmiştir. Geriye kalan maddeler .30 ve üstünde değere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla testteki maddelerin madde ayırıcılık gücü indeksi değerlerinin .27 ile .66 arasında değiştiği görülmüştür.

Madde analizi işlemlerinin ardından 60 soruluk bir test elde edilmiştir (Ek-4). Elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla Kuder Richardson-20 (KR-20) kullanılmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı ölçme aracının iç tutarlılık ölçüsünü veren bir güvenilirlik katsayısıdır ve testi oluşturan tüm maddelerin "0-1" yöntemiyle puanlanması esastır (Tan vd, 2002, s. 247). Kehoe (1995), 50'ye kadar maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için KR-20 güvenilirlik katsayısının .05; 50 maddenin üzerindeki testler için bu katsayının .80 olması gerektiğini belirtmiştir (Akt: Tan vd, 2002, s. 247). Oluşturulan başarı testinin KR-20 değerinin .93 olduğu ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. Sonuç olarak test soruları yeterince ayırt edici, orta güçlükte ve çeşitli güçlük düzeylerinden sorular barındıran bir başarı testi olarak görülmektedir.

3.5.1.2. İletişim Biçimleri Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin belirlenmesi amacıyla Norton (1978, 1983) tarafından geliştirilen ve Dursun ve Aydın (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan İletişim Biçimleri Ölçeği kullanılmıştır.

Norton tarafından geliştirilen ölçeğin hem 1978 hem de 1983 sürümü mevcuttur. Norton, 1978 yılında yayımladığı çalışmasında iletişim biçimleri ölçeğini geliştirmiştir. 1983'te ise ölçeği güncelleyerek son halini vermiştir. Alanyazında ölçeğin her iki sürümünün de kullanıldığı çalışmalara rastlanmıştır (Allen vd., 2006; Bayko, 2013; Bonaguro ve Pearson, 1986; Buller ve Buller, 1987; Çuhadur vd., 2014; Dursun, 2011; Dursun ve Aydın, 2011; Jones, 2014; Kirk, 2011; Martin ve Gayle, 1999; McManus vd., 1997; Segumpan vd., 2007; Wee, 2011).

Ölçeğin 1978 formu 51 madde ve 10 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin 1983 formu ise madde sayısında değişiklik olmaksızın 11 faktörden oluşmaktadır. Dursun ve Aydın (2011), İletişimci Biçimleri Ölçeğinin (Communicator Style Measure-CSM) (Norton, 1978, 1983) Türkçe'ye uyarlanma çalışmaları kapsamında, ölçeğin gerek 1978 gerekse 1983 sürümlerini ayrı ayrı araştırmış ve ölçeği Türk kültür yapısına uygun hale getirmek için çalışmalar yürütmüşlerdir. Uygulamada elde edilen sonuçlara göre ölçeğin dört farklı faktör altında yer alan dört maddesinin diğer faktörlerle yakın ilişkili olduğu, dolayısıyla net olarak hangi faktöre hizmet ettiğinin belli olmadığı gözlenmiştir. İletişimci Biçimleri Ölçeğinin 1983 sürümünde, *kesin, ilgili, sözsüz iletişim kuran* ve *iletişimci imajı* faktörleri altında yer alan dört maddenin ölçekten çıkarılmasıyla oluşacak 47 maddelik yapının (dolgu maddeleri dahil) geçerlik ve güvenirlik bakımından oldukça yüksek değerler taşıdığı görülmüştür. Ölçeğin 1983 sürümünün uyarlama çalışmasında, ölçeğin orijinal yapısı çok fazla değiştirilmeden, sadece dört maddenin çıkarılmasıyla ideal uyum değerlerine ulaşılmıştır. Bu sonuç, yapının kullanım uygunluğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuçlar ışığında Dursun ve Aydın (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan 47 madde (dolgu maddeleri dahil) ve 11 faktörden oluşan formun araştırmada kullanımı uygun görülmüştür. Buna göre ölçekte yer alan 47 maddenin ilk 46'sı beşli likert biçiminde; *Kesinlikle Katılıyorum*= 5; *Katılıyorum*= 4; *Emin değilim*= 3; *Katılmıyorum*= 2; *Kesinlikle Katılmıyorum*=1 şeklinde puanlanmıştır. Son maddede ise katılımcıların kendine uygun olan durumu altı farklı düzeye göre derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanmış halinin faktör dağılımları ve alfa değerleri ise; *arkadaş canlısı* (4 madde, $\alpha=.57$), *etki bırakan* (4 madde, $\alpha=.75$), *rahat* (4 madde, $\alpha=.33$), *tartışmacı* (4 madde, $\alpha=.60$), *ilgili* (3 madde, $\alpha=.48$), *kesin* (3 madde, $\alpha=.38$), *sözsüz iletişim kuran* (4 madde, $\alpha=.61$), *dramatize eden* (3 madde, $\alpha=.45$), *açık* (4 madde, $\alpha=.44$), *baskın* (4 madde, $\alpha=.63$) ve *iletişimci imajı* (4 madde, $\alpha=.78$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin bütünü için iç tutarlılık katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır (Dursun ve Aydın, 2011).

Ayrıca ölçekteki 7.,13. ve 19. maddeler tersine puanlanmıştır. Bunun yanında katılımcıların belirli bir davranış kalıbı geliştirmelerini engellemek için dolgu maddesi (filler items) olarak ifade edilen ve hiçbir ölçüm değeri taşımayan altı madde ölçekte değerlendirme dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak Türkçe'ye uyarlaması yapılarak

kullanımının uygun görüldüğü 47 maddelik ölçeğin 41 maddesi değerlendirme kapsamına alınmıştır.

3.5.1.3. İş Doyumu Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin belirlenmesi amacıyla Spector (1985) tarafından geliştirilen ve farklı araştırmacılar tarafından (Sun, 2002; Yelboğa, 2009;) Türkçe'ye uyarlanan İş Doyumu Ölçeği (Job Satisfaction Survey/JSS) kullanılmıştır. Alanyazında İş Doyumu Ölçeğinin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmıştır (Akyüz vd., 2015; Aşan ve Erenler, 2008; Fesharaki vd., 2012; İnandı ve Tunç, 2012; Noviantoro, 2009; Kavili Arap vd., 2013; Özsoy vd., 2014; Sat, 2011; Sun, 2002; Şişman ve Turan, 2004; Tekingündüz ve Tengilimoğlu, 2013; Top, 2012; Üngüren vd., 2009; Yapraklı ve Yılmaz, 2007; Yelboğa, 2009; Yılmaz vd., 2010).

36 madde ve dokuz boyuttan oluşan İş Doyumu Ölçeği, 1-6 arası puanlanan (*Kesinlikle Katılmıyorum=1, Orta Şiddette Katılmıyorum=2, Kısmen Katılmıyorum=3, Kısmen Katılıyorum=4, Orta Şiddette Katılıyorum=5 ve Katılıyorum=6*) likert tipi ölçektir. Türkçe'ye uyarlanmış haliyle ölçeğin faktör dağılımları ve alfa değerleri; *ücret* (4 madde, $\alpha=.92$), *terfi* (4 madde, $\alpha=.86$), *yönetim* (4 madde, $\alpha=.86$), *maaş dışı haklar* (4 madde, $\alpha=.78$), *ödüllendirme* (4 madde, $\alpha=.76$), *iş prosedürü* (4 madde, $\alpha=.78$), *çalışma arkadaşları* (4 madde, $\alpha=.72$), *işin doğası* (4 madde, $\alpha=.73$) ve *iletişim* (4 madde, $\alpha=.57$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamı için alfa değeri .95 olarak tespit etmiştir (Sun, 2002).

Ölçekte 17 olumlu 19 olumsuz madde yer almaktadır. Olumsuz maddeler (2., 4., 6., 8., 10., 12., 14., 16., 18., 19., 21., 23., 24., 26., 29., 31., 32., 34. ve 36.) tersine puanlanılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir.

3.5.1.4. Okul Kültürü Ölçeği

Gruenert ve Valentine (1998) tarafından geliştirilen Okul Kültürü Ölçeğinin (The School Culture Survey), Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Demirtaş (2010) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanıldığı birçok çalışmaya rastlanmıştır (Turan ve

Bektaş, 2013; Butucha, 2013; Gün ve Çağlayan, 2013; Bass, 2004; Barkley vd., 2014; Gümüşeli ve Eryılmaz, 2011; Ghamrawi, 2013; Karaman, 2011; Andronico ve Cooper, 2014; Abdullah ve Ngang, 2006; Ayık ve Ataş, 2014; Zembat vd., 2012; Ohlson, 2009; Martin, 2009; Brinton, 2007; Ayık ve Şayir, 2015; Ada ve Ayık, 2008).

Ölçek 35 madde ve altı faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmalarında orijinal ölçekteki ilk beş faktör desteklenirken, altıncı faktörü destekleyecek bulgulara ulaşılamamıştır. Bu nedenle araştırma beş faktör üzerinden değerlendirilmiştir. Ölçeğin faktör dağılımları ve alfa değerleri; *işbirlikçi liderlik* (11 madde, $\alpha=.89$), *öğretmen işbirliği* (3 madde, $\alpha=.68$), *mesleki gelişim* (5 madde, $\alpha=.73$), *amaç birliği* (4 madde, $\alpha=.72$), *mesleki destekleme* (4 madde, $\alpha=.76$) olarak sıralanmıştır. Ölçeğin tamamı için alfa değeri .94 olarak bulunmuştur. Beşli likert şeklinde hazırlanan okul kültürü ölçeğine verilen yanıtlar; *Asla Katılmıyorum=1*, *Katılmıyorum=2*, *Kararsızım=3*, *Katılıyorum=4*, *Tamamen Katılıyorum=5* şeklinde sıralanmıştır (Demirtaş, 2010).

3.5.1.5. Stresle Başa Çıkma Ölçeği

Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Stresle Başa Çıkma Yolları Ölçeği (Ways of Coping Inventory) stresli durumlarda insanların başvurduğu başa çıkma yöntemlerini ölçmektedir. Konu ile alakalı incelenen birçok çalışmada bu ölçeğe rastlamak mümkündür (Aslan ve Agbuga, 2014; Balcı Çelik, 2008; Barut vd., 2010; Bozkurt, 2004; Büyükşahin ve Bilecen, 2007; Çapulcuoğlu, 2012; Ergin vd., 2014; Güler ve Çınar, 2010; Karadağ, vd, 2010; Madenoğlu, 2013; Oral, 2004; Şahin vd., 2009; Türküm, 2002; Tel vd., 2012; Yerlikaya, 2007; Yıldırım ve Conk, 2005).

4'lü Likert tipi bir derecelendirmeye sahip ölçekte *hiçbir zaman*, *bazen*, *genellikle* ve *her zaman* biçiminde olmak üzere 0-3 arasında dört aralıklı olarak değerlendirilebilen, 74 madde olan ölçek, Şahin ve Durak (1995) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması kapsamında 30 maddelik kısa forma dönüştürülmüştür. Oluşturulan 30 maddelik form beş faktörden oluşmaktadır. Şahin ve Durak (1995) üç farklı çalışma ile ölçeğin güvenirliği hesaplamışlardır. Ölçeğin faktör dağılımları ve alfa değer aralıkları; *iyimser yaklaşım* (5 madde, $\alpha=.68-.49$), *kendine güvenli yaklaşım* (7 madde,

$\alpha=.62-.80$), *çaresiz yaklaşım* (8 madde, $\alpha=.64-.73$), boyun eğici yaklaşım (6 madde, $\alpha=.47-.72$), *sosyal desteğe başvurma* (4 madde, $\alpha=.47-.45$) olarak sıralanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan 1. ve 9. maddeler olumsuz oldukları için tersten puanlanmıştır.

3.5.1.6. Çatışma Yönetimi Ölçeği

Araştırmada okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stillerini öğrenmek için Rahim (1983) tarafından geliştirilen ve kısaca ROCI II diye adlandırılan Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği kullanılmıştır. Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği Gümüşeli (1994) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Algür (2009); Altıntaş (2007); Baykal ve Kovancı (2008); Brewer vd. (2002); Gross ve Guerrero (2000); Günbayı ve Karahan, 2006; İnandı vd. (2013); Karataş (2007); Karcıoğlu vd. (2011); Kıdak vd. (2011); Korkmaz (2013); Mirzeoğlu (2005); Okul (2011); Otrar ve Övün (2007); Özmen (1997); Öztaş ve Akın (2009); Polat (2008); Uras Başer ve Kaya, (2010); Üngüren (2008); Üngüren vd. (2002); Yaman ve Türker (2011); Yılmaz ve Öztürk (2011); Yıldızoğlu ve Burgaz (2014) çalışmalarında bu ölçeği kullanmışlardır.

Ölçek 28 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğe verilen yanıtlar; 1= *Hemen Hemen Hiç*, 2= *Nadiren*, 3= *Bazen*, 4= *Sık Sık*, 5= *Hemen Hemen Her Zaman*'dır.

Beş boyuttan oluşan ölçeğin faktör dağılımları ve alfa değer aralıkları; *tümleştirme* (6 madde, $\alpha=.79$), *ödin verme* (5 madde, $\alpha=.60$), *hükmetme* (5 madde, $\alpha=.60$), *kaçınma* (6 madde, $\alpha=.67$) ve *uzlaşma* (6 madde, $\alpha=.74$) şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin tamamı için alfa değeri .76 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 8.,9.,11.,18.,20.,25. maddeler olumsuz oldukları için tersten puanlanmıştır.

3.5.1.7. Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek, Akbaba Altun (2002) tarafından okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilen "Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği" ölçeğidir. Alanyazında ölçeğin kullanıldığı farklı çalışmalar mevcuttur (Sözcü vd., 2015; Helvacı, 2008; Karataş ve Sözcü, 2013; Güler ve Şahin, 2015; Çetin vd., 2012).

Ölçek beşli Likert tipinde ve 38 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler; 1=*Kesinlikle Katılmıyorum*, 2=*Katılmıyorum*, 3=*Kararsızım*, 4=*Katılıyorum*, 5=*Kesinlikle Katılıyorum* şeklinde puanlanmıştır. Ölçek dokuz boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin ölçeğin faktör dağılımları ve alfa değer aralıkları; *teknolojiyi benimseme* (7 madde, $\alpha=.84$), *teknoloji ve gelişme* (6 madde, $\alpha=.84$), *teknolojiyi izleme* (5 madde, $\alpha=.78$), *teknoloji ve yönetim* (5 madde, $\alpha=.68$), *teknoloji korkusu* (4 madde, $\alpha=.67$), *teknoloji ve internet* (5 madde, $\alpha=.72$), *teknolojiye güven* (3 madde, $\alpha=.58$), *teknoloji ve karamsarlık* (3 madde, $\alpha=.59$), *teknoloji kullanımı* (2 madde, $\alpha=.69$) olarak sıralanmıştır. Ölçeğin tamamı için alfa değeri .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca olumsuz olan 2, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 13, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34 ve 36. maddeler tersten puanlanmıştır.

3.5.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Karma araştırma yaklaşımının nitel kısmında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede, önceden hazırlanmış ve görüşme yapılacak bireylere sorulacak sorular bulunmakla birlikte, görüşmenin seyrine göre mevcut soruları açıcı alt soruların da sorulmasına imkân vardır (Lichtman, 2006). Bu doğrultuda okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarını belirlemeye dönük hazırlanan üç adet açık uçlu soru ile yöneticilerin iletişim kavramına ilişkin algılarını belirlemeye dönük “*İletişimgibidir. Çünkü.....*” metaforunun yer aldığı bir görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında, literatürdeki mevcut çalışmalar incelenmiş ve üç uzman görüşü alınmıştır. Okul yöneticilerine, görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış, bu formları doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Doldurulan bu görüşme formları araştırmanın nitel kısmı için veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlemesi hem nitel hem de nicel yönden ele alınmış, bu bağlamda bilgiler sunulmuştur.

3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın nicel kısmı hem ilişkisel tarama modelinde hem de deneysel modelde desenlendiği için nicel verilerin çözümlemesi iki kısımda incelenmiştir. Veriler SPSS 21 paket programında çözümlenmiştir.

Araştırmanın bu kısmında öncelikle ilişkisel tarama modeline ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Bu doğrultuda örgütsel değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin ne kadarını açıkladığını belirlemek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analiz, yordayıcı değişkenler tarafından bağımlı değişkende açıklanan toplam varyansın yorumlanmasına, açıklanan varyansın istatistiksel anlamlılığına, yordayıcı değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlılığına ve yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin yönüne ilişkin yorum yapma olanağı verir (Büyüköztürk, 2011, s. 98). Bunun yanında bağımsız değişkenler arasında yüksek korelasyonun olup olmadığını belirlemek için değişkenler arasındaki korelasyonlar hesaplanmıştır.

İki değişken arasındaki korelasyon katsayısının yorumu aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınarak yapılır (Kalaycı, 2014, s. 116):

- ✓ .00 - .25 Aralığı: İlişki çok zayıf
- ✓ .26 - .49 Aralığı: İlişki zayıf
- ✓ .50 - .69 Aralığı: İlişki orta düzeyde
- ✓ .70 - .89 Aralığı: İlişki yüksek
- ✓ .90 - .1.00 Aralığı: İlişki çok yüksek

Deneysel model için verilerin çözümlemesinde ise kişisel bilgilerin değerlendirilmesinde yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Hazırlık sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin pilot uygulaması sonrasında madde güçlük ve ayıricılık indeksleri, standart sapma, varyans, ortalama, test gücü ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerilerine ilişkin tutumlarında bir değişikliğin olup olmadığını belirlemek için tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan tutum ölçeğinde katılımcılardan ilk 46 maddeyi beşli likert biçiminde derecelendirmeleri istenirken, son maddede ise kendine uygun olan durumu altı farklı düzeye göre derecelendirmeleri istenmiştir. Ölçekten elde edilen

verilerin değerlendirilmesinde ve yorumlanmasında aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

Tablo 13. İletişim Biçimleri Ölçeği İçin Değer Aralıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle Hayır
1.81-2.60	Hayır
2.61-3.40	Emin Değilim
3.41-4.20	Evet
4.21-5.00	Kesinlikle Evet

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testi puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi için Shapiro-Wilks testi, grupların başarı öntestlerine ve İBÖ puanlarına göre yansız bir biçimde oluştuğunu belirlemek için Bağımsız Gruplar t-testi yapılmıştır.

Grup puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği K-S testiyle sınanmıştır. K-S testi verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin sınanmasında kullanılan bir testtir (Dewan ve Somanathan, 2004, s. 5). K-S testinde dağılımın normal olup olmamasına bağlı olarak uygulanacak testlerin parametrik ya da nonparametrik olmasına karar verilir. Büyüköztürk'e (2011) göre dağılımın normal dağılımdan aşırı sapma göstermediğini varsaymak için öngörülen örneklem büyüklüğünün 30 ve üzeri olmasına karşın, alt gruplar için 15 ve daha fazla olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmaz. Bu doğrultuda K-S testinin sadece yöneticiler için yapılması uygun görülmüştür.

Deney ve kontrol grubunun başarı testi ile İletişim Biçimleri Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek için Bağımlı Gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu test özellikle deneysel desene uygun olarak yürütülen araştırmalarda deney öncesi ve sonrası puanların karşılaştırmada anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2002, Larson-Hall, 2010, Pallant, 2011). Anlamlı farklılığın görüldüğü durumlarda ise Wilcoxon Sıralı Testler uygulanmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunun görüşlerinin karşılaştırılmasında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlamak için Bağımsız

Gruplar t-testi yapılmıştır. Anlamlı farklılığın görülmesi durumunda ise Mann Whitney U (MWU) testi kullanılmıştır.

Bu araştırmada istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de (Cohen d) hesaplanmıştır. Büyüköztürk'e göre Cohen standarize edilmiş etki büyüklüğü indeksi olan d değeri, karşılaştırılan ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklaştığını yorumlama imkânı vermektedir. Etki büyüklüğünün (Cohen d) hesaplanmasına ve yorumlanması sonuçların anlaşılabilirliğini arttırmaktadır (2011, s.44). Etki büyüklüklerini hesaplariken aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$d = t \sqrt{\frac{N_1 + N_2}{N_1 N_2}}$$

Hesaplamalar sonucunda elde edilen etki büyüklükleri bazı ölçüt değerler ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu değerler aşağıda sıralanmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.44; Can, 2013, s. 121; Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s.221).

- ✓ $0.00 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.10 ise etki çok zayıf düzeyde
- ✓ $0.10 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.30 etki zayıf düzeyde
- ✓ $0.30 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.50 etki orta düzeyde
- ✓ $0.50 \leq$ etki büyüklüğü değeri < 0.80 etki güçlü düzeyde
- ✓ Etki büyüklüğü değeri ≥ 0.80 ise etki çok güçlü düzeyde

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlemesinde kullanılan “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Lichtman (2006, s. 168-170), içerik analizinin altı basamakta yürütülebileceğini belirtmiştir. Bu basamaklar şöyle sıralanmaktadır:

1. Başlangıç kodlaması,

2. Başlangıç kodlamalarının gözden geçirilmesi,
3. Anafikirlerin ve ilk kategorilerin oluşturulması,
4. Oluşturulan kategorilerin ıslah edilmesi,
5. Ana ve alt kategorilerin gözden geçirilmesi,
6. Kategorilerden temalara geçiş.

Araştırmada ilk olarak okul yöneticilerinin görüşme formuna vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve yöneticilerden toplanan bütün veriler (20 görüşme formu) geçerli kabul edilmiştir. Daha sonra bu veriler üzerinde çözümlemeler yapılmıştır. 20 anketin her birine sırayla sayı numarası verilerek her bir soru için bir Word belgesi oluşturulmuş ve yanıtlar istatistiksel veri analiz programında (NVivo) analiz edilmiştir. Yönetici görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplandırmalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve görüşler uygun temalara yerleştirilmiştir. Ayrıca çalışmada yönetici görüşlerine ilişkin frekans değerleri belirlenmiştir. Her bir temada dikkat çeken katılımcı görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için, yönetici görüşlerinden elde edilen yanıtların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini görebilmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda uzman tarafından incelenmesi istenen soru formlarından elde edilen yanıtlar ile araştırmacı tarafından oluşturulan tema listesi, hiçbir yanıt dışarıda kalmayacak şekilde eşleştirilmiştir. Ayrıca araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için Miles ve Heberman'ın (1994) geliştirdiği;

$$UzlaşmaYüzdesi = \frac{GörüşBirliği(Na)}{GörüşBirliği(Na) + GörüşAyrılığı} \times 100 \text{ formül kullanılmıştır.}$$

Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2004, s. 467). Buna göre görüşüne başvurulmuş uzman sadece altı ifadeyi araştırmacılarından farklı bir kategoriye yerleştirmiştir. Bu hesaplamanın ardından araştırmanın güvenilirliği; $P = 124 / (124 + 6) \times 100 = \%95$ olarak bulunmuştur. Bu sayede araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğinin sağlanması için ise araştırmanın örneklemini, genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir. Karasar (2014), varılan bir “nedensel” ilişkide, “sonuç” un “bilinen neden”lerle gerçekten açıklanabilirliğini iç geçerlilik olarak tanımlarken, örnek bir grup üzerinde ve araştırma koşulları içinde varılan bir sonucun, gerçek yaşama genellenebilirliğini de dış geçerlilik olarak tanımlamıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen nicel ve nitel bulgulara yer verilmiştir. Önce nicel bulgulardan tarama modeli ardından deneysel modele ilişkin bulgular, daha sonra ise nitel bulgulara ilişkin yorumlamalar yapılmıştır.

4.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde öncelikle ilişkisel tarama modeline ilişkin analizler yapılmış, daha sonra başarı testi ve tutum ve ölçekleri ele alınmıştır. Bu bölüme ilişkin denenceler ve ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır. Öncelikle denenceler belirtilmiş daha sonra denenceye uygun analizler yapılarak tablo halinde sunulmuştur.

4.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Bulgular

Denence 1: Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iletişim teknolojileri, iş doyumu) arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iletişim teknolojileri, iş doyumu) arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için önce değişkenler arasında korelasyon değerlerine bakılmış, ardından da çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri, okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iletişim teknolojileri, iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon matrisi Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. İletişim Becerileri, Okul Kültürü, Çatışma Yönetimi, Stres Yönetimi, İletişim Teknolojileri, İş Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

Değişkenler	A	B	C	D	E	F
A İletişim Becerileri	1	.596**	.606**	.600**	.490**	.498**
B Okul Kültürü		1	.616**	.617**	.544**	.492**
C Çatışma Yönetimi			1	.609**	.576**	.516**
D Stres Yönetimi				1	.747**	.620**
E İletişim Teknolojileri					1	.639**
F İş Doyumu						1
N= 273; r<.01						

Tablo 14 incelendiğinde okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülürken; iletişim teknolojileri ve iş doyumu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Elde edilen korelasyon değerleri sırasıyla $r=.596$; $r=.606$; $r=.600$; $r=.490$; $r=.498$ olarak bulunmuştur. Buna göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri iyileştikçe örgütsel değişkenlerin de olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Ayrıca en yüksek korelasyon katsayı değerlerinin sırasıyla çatışma yönetimi, stres yönetimi, okul kültürü, iş doyumu ve iletişim teknolojileri arasında olduğu görülmektedir. Bu bulgu okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışma yönetimi arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha güçlü olduğunu göstermektedir.

Determinasyon katsayıları ($r^2=.35$; $r^2=.36$; $r^2=.36$; $r^2=.24$; $r^2=.24$, $p<.01$) dikkate alındığında; okul kültüründeki toplam varyansın (değişkenliğin) %35'inin, çatışma ve stres yönetiminin %36'sının, iletişim teknolojileri ve iş doyumunun %24'ünün okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu denenceye ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları ise Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. İletişim Becerilerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

İletişim Becerileri (İB)	B	Standart Hata B	β	t	p
Sabit	.346	.142		2.442	.015
Okul Kültürü (OK)	.267	.065	.247	4.093	.000
Çatışma Yönetimi (ÇY)	.301	.066	.276	4.538	.000
Stres Yönetimi (SY)	.251	.070	.262	3.568	.000
İş Doyumu (İD)	.115	.058	.120	2.002	.046
İletişim Teknolojileri (İT)	-.074	.069	-.076	-1.072	.285
R= .703	R ² =.494				
F _(5,267) = 52.222	p=.000				

Tablo 15 incelendiğinde örgütsel değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini açıklama oranı yaklaşık %50’dir (R=.703; R²=.494). ANOVA değerlerine bakıldığında p değerinin anlamlı olduğu; bir başka deyişle regresyon modelinin geçerli olduğu söylenebilir (F_(5,267)=52.222; p<.01). **Bu doğrultuda araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.**

Standardize edilmiş regresyon (β) katsayı değerleri incelendiğinde; yordayıcı değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerindeki görelî önem sırası; çatışma yönetimi, stres yönetimi, okul kültürü, iş doyumu ve iletişim teknolojileri olarak sıralandığı görülmektedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde; okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi ve iş doyumu değişkenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu, iletişim teknolojileri değişkeninin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre iletişim becerilerinin yordanmasına ilişkin regresyon eşitliği (model) aşağıda verilmiştir.

$$\hat{IB}=0.346+0.267OK+0.301\text{ÇY}+0.251SY+0.115\text{İD}+0.074\text{İT}$$

Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yordanmasında en önemli değişkenin çatışma yönetimi olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda örgütlerde başarılı bir iletişim sisteminin kurulması ve işletilmesi yöneticilerin başat görevlerinden birisidir. Yöneticilerin, çalışanlarıyla engellerden uzak bir iletişim sistemi kurması çatışmaları

kontrol altında tutabilmeleri açısından da önemlidir. Örgütsel etkililik açısından önemli olan ikinci yordayıcı örgütte stres yönetimidir. Örgüt içi iletişimin zayıf olması yapılacak bir faaliyetin iletişim zayıflığından dolayı veya konunun bireyler arasında aktarımı sırasında oluşan bilgi kaybı veya bilgi değişimi, süreç sonucunda farklı sonuçlara veya çıktılara neden olmakta, bu da işte stres yaratmaktadır. Üçüncü yordayıcı örgüt kültürüdür. Örgüt kültürü bağlamında ele alındığında iletişim, örgüt üyelerine örgüt kültürü hakkında bilgi verme, örgütsel kültürün benimsenmesini sağlama ve örgütte ortak bir iletişim dilinin oluşmasını olanaklı kılma işlevlerini yerine getirir. Okul yöneticileri bu işlev aracılığıyla okullarında kendilerine özgü bir okul kültürü oluşturur ve bu kültürü sürdürürler. Dördüncü yordayıcı, iş doyumudur. Örgüt içerisinde iletişim sisteminin etkin olması, işgörenlerin yöneticilere ulaşabilmesi, sorun ve beklentilerini aktarabilmesi, olumlu motive olabilmeleri açısından da oldukça önemlidir. Bu durum çalışanların hem işlerine ve hem de kuruma olan bağlılığını artırarak, işgörenlerin mutlu, huzurlu çalışmalarını, daha az hata yapmalarını, devamsızlıklarının düşmesinei ve performanslarının yükselmesini sağlar. Son yordayıcı ise iletişim teknolojileridir. Okullarda teknolojinin kullanılması konusunda öğrenci ve öğretmenlere model olması gereken okul yöneticileri teknolojiyi bilen, kullanan ve benimseyen kişiler olarak liderlik rollerini yerine getirerek örgütsel amaçlara daha kolay ulaşabileceklerdir.

4.1.2. Deneyisel Modele İlişkin Bulgular

4.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

Denence 2: İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılan deney grubundaki **okul yöneticilerinin** başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak kullanılacak teste karar vermek amacıyla öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney grubu öntest ($K=.192$, $p=.052$) ile sontest ($K=.197$, $p=.041$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu

nedenle deney grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 16’da gösterilmiştir.

Tablo 16. Deney Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	Z	p
Negatif Sıra	0	.00	.00	-3.922	.000*
Pozitif Sıra	20	10.50	210.00		
Eşit	0				
Toplam	20				

*p<.05

İletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre yöneticilerin öntest sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$Z=-3.922$, $p=.000$]. Söz konusu bu farklılık, sontest puanları lehinedir. **Buna bağlı olarak ikinci denence doğrulanmıştır.** Bu bulguya göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra başarılarının arttığı, dolayısıyla yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Denence 3: İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki **okul yöneticilerinin** başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında, yapılan K-S normallik testine göre, deney grubu öntest ($K=.113$, $p=.200$) ile sontest ($K=.118$, $p=.200$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest –Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol Grubu/Yönetici	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	20	31.90	9.23	.988	.456	.654	.14
Sontest	20	31.70	7.78				

*p<.05

İletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ($\bar{X}$ =31.90) ve sontest ($\bar{X}$ =31.70) toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir [$t_{(19)}=.456$, $p=.654$]. **Araştırmanın üçüncü denencesi reddedilmiştir.** Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı puanlarında kayda değer bir değişim olmamıştır.

Denence 4: Deney ve kontrol grubundaki **okul yöneticilerinin** başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Gruplar/Yönetici	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	20	48.05	7.66	38	.016	.900	6.694*	.000	2.11
Kontrol	20	31.70	7.78						

*p<.05

Deney ($\bar{X}$ =48.05) grubundaki okul yöneticileri ile kontrol ($\bar{X}$ =31.70) grubundaki okul yöneticilerinin sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür [$t_{(38)}=6.69$, $p=.000$]. Söz konusu fark, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Buna bağlı olarak dördüncü denence doğrulanmıştır.** Buna göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinden daha başarılı olduğu söylenebilir.

Bağımsız gruplar t-testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar, ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Büyüköztürk'e göre etki büyüklüğünün (Cohen d) hesaplanması ve yorumlanması sonuçların anlaşılabilirliğini arttırmaktadır (2011, s.44). Bu nedenle araştırmada istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de (Cohen d) hesaplanmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda hesaplanan etki büyüklüğü ($d=2.11$) farkın çok güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

4.1.2.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular (İletişim Becimleri Ölçeğine İlişkin Bulgular)

Denence 5: Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney grubu öntest ($K=.176$, $p=.107$) ile sontest ($K=.077$, $p=.200$) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'den Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney Grubu/Yönetici	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	20	3.53	.34	.183	-2.593	.018	.81
Sontest	20	3.83	.45				

* $p<.05$

Deney grubundaki okul yöneticilerinin, öntest ($\bar{X}=3.53$) ve sontest ($\bar{X}=3.83$) toplam puanlarının karşılaştırılmasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t_{(19)}=-2.593$, $p=.018$]. Anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Bu sonuç beşinci denencede doğrulanmıştır.** Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan

sonra kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının değiştiği, uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan incelemeler sonucunda etki büyüklüğünde de ($d=.81$) farkın çok güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Denence 6: Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim beceri ölçeğinin her bir alt boyutu için aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan K-S normallik testi Tablo 20'de sunulmuştur.

Tablo 20. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney Grubu/Yönetici	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Arkadaş Canlısı	.186	.068
Sontest	Arkadaş Canlısı	.254	.002*
Öntest	Etki Bırakan	.183	.077
Sontest	Etki Bırakan	.288	.000*
Öntest	Rahat	.268	.001*
Sontest	Rahat	.113	.200
Öntest	Tartışmacı	.203	.030*
Sontest	Tartışmacı	.157	.200
Öntest	İlgili	.129	.200
Sontest	İlgili	.159	.200
Öntest	Kesin	.141	.200
Sontest	Kesin	.170	.131
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	.267	.001*
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	.237	.005*
Öntest	Dramatize Eden	.114	.200
Sontest	Dramatize Eden	.157	.200
Öntest	Açık	.239	.004*
Sontest	Açık	.256	.001*
Öntest	Baskın	.163	.170
Sontest	Baskın	.134	.200
Öntest	İletişimci İmajı	.170	.130
Sontest	İletişimci İmajı	.124	.200

* $p<.05$

İletişim biçimleri ölçeğinin *Arkadaş Canlısı*, *Etki Bırakan*, *Rahat*, *Tartışmacı*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Açık* alt boyutlarında puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen bu gruplar için Wilcoxon işaretli sıralar testinin yapılması uygun görülmüştür. Normal dağılım gösteren; *İlgili*, *Dramatize Eden*, *Baskın* ve *İletişimci İmajı* alt boyutları için ise parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 21 ve Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 21. Deney Grubunun İBÖ’nün Alt Boyutlarından Aldığı Öntest –Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	Z	p
Arkadaş Canlısı	Negatif Sıra	8	8.19	65.50	-.886	.376
	Pozitif Sıra	10	10.55	105.50		
	Eşit	2				
	Toplam	20				
Etki Bırakan	Negatif Sıra	10	7.25	72.50	-.577	.564
	Pozitif Sıra	8	12.31	98.50		
	Eşit	2				
	Toplam	20				
Rahat	Negatif Sıra	4	6.88	27.50	-2.166	.034*
	Pozitif Sıra	12	9.04	108.50		
	Eşit	4				
	Toplam	20				
Tartışmacı	Negatif Sıra	6	8.58	51.50	-.063	.950
	Pozitif Sıra	8	6.69	53.50		
	Eşit	6				
	Toplam	20				
Sözsüz İletişim Kuran	Negatif Sıra	6	6.92	41.50	-1.089	.276
	Pozitif Sıra	9	8.72	78.50		
	Eşit	5				
	Toplam	20				
Açık	Negatif Sıra	7	9.21	64.50	-.183	.855
	Pozitif Sıra	9	7.94	71.50		
	Eşit	4				
	Toplam	20				

*p<.05

İletişim biçimleri ölçeğinin normal dağılım göstermeyen alt boyutları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine göre okul yöneticilerinin öntest-sontest puanları arasında *Rahat* (Z=-2.166, p=.034) alt boyutunda anlamlı farklılık görülürken, diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 22. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları (normal dağılım gösteren alt boyutlar)

Deney Grubu/Yönetici	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	İlgili	20	3.63	.60	.377	-3.179	.005*	1.00
Sontest	İlgili	20	4.08	.52				
Öntest	Dramatize Eden	20	3.55	.57	-.101	-1.333	.198	.42
Sontest	Dramatize Eden	20	3.80	.55				
Öntest	Baskın	20	3.18	.55	-.254	-5.364	.000*	1.69
Sontest	Baskın	20	4.26	.57				
Öntest	İletişimci İmajı	20	3.72	.73	.073	-2.393	.027*	.75
Sontest	İletişimci İmajı	20	4.23	.67				

* $p < .05$

Deney grubundaki okul yöneticilerinin, normal dağılım gösteren *İlgili*, *Dramatize Eden*, *Baskın* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarda öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında, *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.63$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.08$), [$t_{(19)}=-3.179$, $p=.005$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.18$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.26$), [$t_{(19)}=-5.364$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.72$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.23$), [$t_{(19)}=-2.393$, $p=.027$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. *Dramatize Eden* alt boyutunda ise anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. **Buna bağlı olarak altıncı denence Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarında doğrulanırken, Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Tartışmacı, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden ve Açık alt boyutlarında reddedilmiştir.** Bu bulguya göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan okul yöneticilerinin *Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı* iletişim biçimlerine ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde; *İlgili* ($d=1.00$) ve *Baskın* ($d=1.69$) alt boyutları için farkın çok güçlü düzeyde olduğu, *İletişimci İmajı* ($d=.75$) alt boyutu için farkın güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının *İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı* boyutlarında anlamlı etkisinin olduğunu düşündürmektedir.

Denence 7: Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest- son test puanları arasında son test toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Yapılan K-S normallik testine göre kontrol grubu öntest puanlarının normal dağılım gösterdiği ($K=.184$, $p=.074$), ancak son test ($K=.239$, $p=.004$) puanlarının normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle kontrol grubu öntest-son test puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Kontrol Grubunun Başarı Testinden Aldığı Öntest-Son test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Son test	N	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	Z	p
Negatif Sıra	4	12.13	48.50	-1.873	.061
Pozitif Sıra	15	9.43	141.50		
Eşit	1				
Toplam	20				

* $p<.05$

İletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, öntest ve son test toplam puanlarının karşılaştırıldığı görülmektedir. Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre yöneticilerin öntest son test puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. [$Z=-1.873$, $p=.061$]. **Bu doğrultuda araştırmanın yedinci denencesi reddedilmiştir.** Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bir değişim olmadığı söylenebilir.

Denence 8: Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ’nün her bir alt boyutu için öntest- son test puanları arasında son test toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin iletişim beceri ölçeğinin her bir alt boyutu için aldıkları öntest-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında, puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24’te de sunulmuştur.

Tablo 24. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney Grubu/Yönetici	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Arkadaş Canlısı	.214	.017*
Sontest	Arkadaş Canlısı	.177	.102
Öntest	Etki Bırakan	.166	.151
Sontest	Etki Bırakan	.142	.200
Öntest	Rahat	.202	.032*
Sontest	Rahat	.199	.036*
Öntest	Tartışmacı	.213	.018*
Sontest	Tartışmacı	.213	.018*
Öntest	İlgili	.217	.014*
Sontest	İlgili	.166	.148
Öntest	Kesin	.255	.001*
Sontest	Kesin	.267	.001*
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	.159	.200
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	.151	.200
Öntest	Dramatize Eden	.128	.200
Sontest	Dramatize Eden	.147	.200
Öntest	Açık	.256	.001*
Sontest	Açık	.255	.001*
Öntest	Baskın	.226	.009*
Sontest	Baskın	.224	.010*
Öntest	İletişimci İmajı	.154	.200
Sontest	İletişimci İmajı	.209	.022*

*p<.05

Tablo 24 incelendiğinde iletişim becerileri ölçeğinin *Arkadaş Canlısı*, *Rahat*, *Tartışmacı*, *İlgili*, *Kesin*, *Açık*, *Baskın* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarında puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen bu gruplar için Wilcoxon işaretli sıralar testinin yapılması uygun görülmüştür. Normal dağılım gösteren; *Etki Bırakan*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* alt boyutları için ise parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 25 ve Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 25. Kontrol Grubunun İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıralar Topl.	Z	p
Arkadaş Canlısı	Negatif Sıra	4	6.00	24.00	-1.615	.106
	Pozitif Sıra	9	7.44	67.00		
	Eşit	7				
	Toplam	20				
Rahat	Negatif Sıra	4	5.13	20.50	-.250	.803
	Pozitif Sıra	5	4.90	24.50		
	Eşit	11				
	Toplam	20				
Tartışmacı	Negatif Sıra	5	6.50	32.50	-.540	.589
	Pozitif Sıra	5	4.50	22.50		
	Eşit	10				
	Toplam	20				
İlgili	Negatif Sıra	1	6.00	6.00	-1.000	.317
	Pozitif Sıra	5	3.00	15.00		
	Eşit	14				
	Toplam	20				
Kesin	Negatif Sıra	5	3.60	18.00	-1.667	.096
	Pozitif Sıra	1	3.00	3.00		
	Eşit	14				
	Toplam	20				
Açık	Negatif Sıra	4	3.50	14.00	.000	1.000
	Pozitif Sıra	3	4.67	14.00		
	Eşit	13				
	Toplam	20				
Baskın	Negatif Sıra	5	4.20	21.00	-1.265	.206
	Pozitif Sıra	2	3.50	7.00		
	Eşit	13				
	Toplam	20				
İletişimci İmajı	Negatif Sıra	2	7.25	14.50	-1.721	.085
	Pozitif Sıra	9	5.72	51.50		
	Eşit	9				
	Toplam	20				

*p<.05

İletişim biçimleri ölçeğinin normal dağılım göstermeyen alt boyutları için yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testine göre öntest-sontest puanları arasında bütün alt boyutlarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

Tablo 26. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları (normal dağılım gösteren alt boyutlar)

Kontrol Grubu/Yönetici	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Etki Bırakan	20	3.80	.62	.903	.000	1.00	0
Sontest	Etki Bırakan	20	3.80	.55				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	20	3.73	.61	.944	-2.042	.055	.64
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	20	3.83	.66				
Öntest	Dramatize Eden	20	3.48	.51	.828	-.960	.349	.30
Sontest	Dramatize Eden	20	3.55	.39				

*p<.05

Deney grubundaki okul yöneticilerinin, normal dağılım gösteren *Etki Bırakan*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* alt boyutlarda öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. **Buna bağlı olarak sekizinci denence bütün alt boyutlarda reddedilmiştir.** Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bütün boyutlar için bir değişimin olmadığı söylenebilir.

Denence 9: Deney ve kontrol grubunu oluşturan **okul yöneticilerinin** İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin İBÖ'nün sontest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle Mann Whitney U testi yapılması uygun görülmüştür. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 27 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/Yönetici	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.	Cohen d
Deney	20	3.83	.45	38	7.806	.008*	3.182	.003*	93.500	.004*	25.83	1.00
Kontrol	20	3.46	.24								15.18	

*p<.05

Deney ($\bar{X}$ =3.44) ve kontrol ($\bar{X}$ =3.46) grubundaki okul yöneticilerinin, sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür

[$t_{(38)}=3.182$, $p=.003$]. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda da anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Deney (25.83) grubunun sıra ortalamasının kontrol (15.18) grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. **Bu doğrultuda araştırmanın dokuzuncu denencesi doğrulanmıştır.** Dolayısıyla iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha iyi olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde; ($d=1.00$) farkın çok güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Denence 10: Deney ve kontrol grubunu oluşturan **okul yöneticilerinin İBÖ'nün** her bir alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 28'te sunulmuştur.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Son test/Yönetici	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	Arkadaş Canlısı	20	4.16	.34	38	.045	.834	2.061	.046*	.65
Kontrol	Arkadaş Canlısı	20	3.92	.38						
Deney	Etki Bırakan	20	3.98	.42	38	4.895	.033*	1.201	.237	.37
Kontrol	Etki Bırakan	20	3.80	.55						
Deney	Rahat	20	3.60	.48	38	.128	.722	-.972	.337	.30
Kontrol	Rahat	20	3.75	.48						
Deney	Tartışmacı	20	3.82	.55	38	1.806	.187	3.935	.000*	1.24
Kontrol	Tartışmacı	20	3.20	.44						
Deney	İlgili	20	4.08	.52	38	1.787	.189	4.297	.000*	1.35
Kontrol	İlgili	20	3.45	.39						
Deney	Kesin	20	4.11	.60	38	6.104	.018*	5.001	.000*	1.58
Kontrol	Kesin	20	3.31	.38						

Tablo 28'in devamı

Deney	Sözsüz İletişim Kuran	20	4.13	.47	38	1.607	.213	1.645	.108	.52
Kontrol	Sözsüz İletişim Kuran	20	3.83	.66						
Deney	Dramatize Eden	20	3.80	.55	38	2.052	.160	1.645	.108	.52
Kontrol	Dramatize Eden	20	3.55	.39						
Deney	Açık	20	3.71	.69	38	1.990	.166	3.517	.001*	1.11
Kontrol	Açık	20	3.05	.47						
Deney	Baskın	20	4.26	.57	38	6.130	.018*	8.344	.000*	2.63
Kontrol	Baskın	20	2.97	.37						
Deney	İletişimci İmajı	20	4.23	.67	38	3.634	.064	2.475	.018*	.78
Kontrol	İletişimci İmajı	20	3.76	.53						

*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, İBÖ alt boyutlarında sontest toplam puanları incelendiğinde; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.16$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.92$), [$t_{(38)}=2.061$, $p=.046$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.82$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.20$), [$t_{(38)}=3.935$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.08$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.45$), [$t_{(38)}=4.297$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.11$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.31$), [$t_{(38)}=5.001$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.71$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.05$), [$t_{(38)}=3.517$, $p=.001$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.26$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=2.97$), [$t_{(38)}=8.344$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.23$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.76$), [$t_{(38)}=2.475$, $p=.018$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sontest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda *Baskın*, *Kesin* ve *Etki Bırakan* alt boyutlarına ilişkin puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyutlar için Mann Whitney U testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 29 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Grubunun İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sontest	Boyutlar	N	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Deney	Etki Bırakan	20	167.500	.367	22.13
Kontrol	Etki Bırakan	20			18.88
Deney	Kesin	20	56.500	.000*	27.68
Kontrol	Kesin	20			13.33
Deney	Baskın	20	11.500	.000*	29.93
Kontrol	Baskın	20			11.08

* $p < .05$

Mann Whitney U testi sonucunda *Kesin* ve *Baskın* alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. *Kesin* alt boyutu için deney (27.68) grubunun sıra ortalamasının kontrol (13.33) grubuna göre yüksek olduğu, aynı şekilde *Baskın* alt boyutunda da deney (29.93) grubunun sıra ortalamasının kontrol (11.08) grubuna göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda deney grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir. **Bu bağlamda onuncu denence Arkadaş Canlısı, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık, Baskın, İletişimci İmajı alt boyutlarında doğrulanırken Etki Bırakan, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden alt boyutlarda reddedilmiştir.**

Ayrıca hesaplanan etki büyüklükleri, *Tartışmacı* ($d=1.24$), *İlgili* ($d=1.35$), *Kesin* ($d=1.58$), *Açık* ($d=1.11$) ve *Baskın* ($d=2.63$) alt boyutunda farkın çok güçlü düzeyde olduğu, *İletişimci İmajı* ($d=.78$) ve *Arkadaş Canlısı* ($d=.65$) alt boyutlarında farkın güçlü düzeyde olduğunu göstermektedir.

Denence 11: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin** İBÖ öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Öğretmenlerin İBÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ’den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Öğretmen	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	253	3.55	.40	.105	-15.619	.000*	1.38
Sontest	253	3.98	.21				

*p<.05

Tablo 30, öğretmenlerin öntest ($\bar{X}=3.55$) ve sontest ($\bar{X}=3.98$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığını göstermektedir [$t_{(253)}=-15.619$, $p=.000$]. Anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu görülmüştür. **Buna bağlı olarak on birinci denence doğrulanmıştır.** Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında görev yapan öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüğü incelendiğinde ($d=1.38$) farkın çok güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının öğretmen görüşüne göre anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Denence 12: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin** İBÖ’nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğretmenlerin İBÖ’nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 31’de sunulmuştur.

Tablo 31. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Öğretmen	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	253	3.83	.66	.157	-8.968	.000*	.79
Sontest	Arkadaş Canlısı	253	4.23	.35				
Öntest	Etki Bırakan	253	3.89	.65	.066	-5.990	.000*	.53
Sontest	Etki Bırakan	253	4.17	.37				
Öntest	Rahat	253	3.48	.55	.038	-9.520	.000*	.84
Sontest	Rahat	253	3.88	.37				
Öntest	Tartışmacı	253	3.37	.43	-.003	-6.709	.000*	.59
Sontest	Tartışmacı	253	3.58	.39				
Öntest	İlgili	253	3.80	.82	.015	-4.902	.000*	.43
Sontest	İlgili	253	4.08	.41				
Öntest	Kesin	253	3.37	.67	.082	-11.074	.000*	.98
Sontest	Kesin	253	3.90	.44				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	253	3.62	.65	.066	-7.261	.000*	.64
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	253	3.98	.50				
Öntest	Dramatize Eden	253	3.43	.58	-.015	-8.874	.000*	.78
Sontest	Dramatize Eden	253	3.82	.39				
Öntest	Açık	253	3.28	.53	-.009	-19.246	.000*	1.71
Sontest	Açık	253	4.06	.35				
Öntest	Baskın	253	3.21	.75	.159	-11.988	.000*	1.06
Sontest	Baskın	253	3.82	.43				
Öntest	İletişimci İmajı	253	3.86	.71	.018	-8.159	.000*	.72
Sontest	İletişimci İmajı	253	4.28	.38				

*p<.05

Deney grubundaki öğretmenlerin, İBÖ alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.83$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.23$), [$t_{(253)}=-8.968$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.89$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.17$), [$t_{(253)}=-5.990$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.48$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.88$), [$t_{(253)}=-9.520$, $p=.000$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.37$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.58$), [$t_{(253)}=-6.709$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.80$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.08$), [$t_{(253)}=-4.902$, $p=.005$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.37$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.90$), [$t_{(253)}=-11.074$, $p=.000$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.62$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.98$), [$t_{(253)}=-7.261$, $p=.000$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.43$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.82$), [$t_{(253)}=-8.874$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.28$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.06$), [$t_{(253)}=-19.246$, $p=.000$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.21$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.82$), [$t_{(253)}=-11.988$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.86$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.28$), [$t_{(253)}=-8.159$, $p=.000$] alt boyutlarında

toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, son test puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Bu doğrultuda on ikinci denence bütün alt boyutlarda doğrulanmıştır.** Bu bulgu iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişim becerilerinde olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklüklerine bakıldığında *Rahat* ($d=.84$), *Kesin* ($d=.98$) ve *Baskın* ($d=1.06$) alt boyutlarında farkın çok güçlü düzeyde olduğu, *Arkadaş Canlısı* ($d=.79$), *Etki Bırakan* ($d=.53$), *Tartışmacı* ($d=.59$), *Sözsüz İletişim Kuran* ($d=.64$), *Dramatize Eden* ($d=.78$) ve *İletişimci İmajı* ($d=.72$) alt boyutlarında farkın güçlü düzeyde olduğu *İlgili* ($d=.43$), alt boyutunda ise farkın orta düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmen görüşlerine göre deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının bütün boyutlarda anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

Denence 13: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin** İBÖ öntest- son test puanları arasında son test toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin İBÖ'den aldıkları öntest-son test toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Öğretmen	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	244	3.49	.47	.979	14.308	.000*	1,29
Son test	244	3.40	.43				

* $p<.05$

Deney grubundaki öğretmenlerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ($\bar{X}=3.49$) ve son test ($\bar{X}=3.40$) toplam puanlarının karşılaştırılmasında; istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır [$t_{(244)}=14.308$, $p=.000$]. Ancak anlamlı farklılığın öntest lehine olduğu görülmüştür. **Bu yönüyle on**

üçüncü denence reddedilmiştir. Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olduğu ancak bu değişikliğin yöneticilerin iletişim becerilerinde iyileşmeye değil, düşüşe neden olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Denence 14: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin** İBÖ'nün alt boyutlarının öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest- sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 33'te sunulmuştur.

Tablo 33. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Öğretmen	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	244	3.78	.77	.960	14.477	.000*	1.38
Sontest	Arkadaş Canlısı	244	3.58	.71				
Öntest	Etki Bırakan	244	3.71	.77	.976	15.246	.000*	1.38
Sontest	Etki Bırakan	244	3.54	.73				
Öntest	Rahat	244	3.39	.63	.972	8.159	.000*	.73
Sontest	Rahat	244	3.31	.60				
Öntest	Tartışmacı	244	3.31	.58	.425	.083	.934	.08
Sontest	Tartışmacı	244	3.31	.48				
Öntest	İlgili	244	3.71	.66	.947	5.009	.000*	.45
Sontest	İlgili	244	3.63	.56				
Öntest	Kesin	244	3.36	.63	.942	-11.546	.000*	1.04
Sontest	Kesin	244	3.52	.58				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	244	3.56	.68	.960	10.373	.000*	.93
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	244	3.43	.67				
Öntest	Dramatize Eden	244	3.31	.60	.959	11.912	.000*	1.07
Sontest	Dramatize Eden	244	3.17	.56				
Öntest	Açık	244	3.52	.64	.608	8.104	.000*	.73
Sontest	Açık	244	3.24	.60				
Öntest	Baskın	244	3.09	.61	.958	.000	1.00	0
Sontest	Baskın	244	3.09	.58				
Öntest	İletişimci İmajı	244	3.71	.90	.976	4.786	.000*	.43
Sontest	İletişimci İmajı	244	3.64	.83				

*p<.05

Kontrol grubundaki öğretmenlerin, İBÖ'nün alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.78$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.58$), [$t_{(244)}=14.477$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.71$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.54$), [$t_{(244)}=15.246$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.39$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.31$), [$t_{(244)}=8.159$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.71$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.63$), [$t_{(244)}=5.009$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.36$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.58$), [$t_{(244)}=-11.546$, $p=.000$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.56$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.43$), [$t_{(244)}=10.373$, $p=.000$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.17$), [$t_{(244)}=-11.912$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.52$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.24$), [$t_{(244)}=8.104$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.71$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.64$), [$t_{(244)}=4.786$, $p=.000$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Ancak anlamlı farklılığın öntest lehine olduğu görülmüştür. *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.31$), [$t_{(244)}=.083$, $p=.934$] ve *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.09$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.09$), [$t_{(244)}=.000$, $p=1.00$] alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. **Bu doğrultuda on dördüncü denence bütün alt boyutlarda reddedilmiştir.** Bu bulguya göre kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin iletişim becerilerinin genel olarak olumsuz yönde değiştiği söylenebilir.

Denence 15: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin** İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün sontest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle Mann Whitney U testi yapılması uygun görülmüştür. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 34 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 34. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/ Öğretmen	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.	Cohen d
Deney	244	3.98	.21	486	53.80	.000*	18.77	.000*	4801.00	.000*	346.82	1.69
Kontrol	244	3.40	.43								142.18	

* $p<.05$

Deney ($\bar{X}=3.98$) ve kontrol ($\bar{X}=3.40$) grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin, sönstest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görölmüştür [$t_{(486)}=18.77$, $p=.000$]. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan Mann Whitney U testi sonucunda da anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Deney (346.82) grubunun sıra ortalamasının, kontrol (142.18) grubuna göre yüksek olduğu görölmüştür. **Bu doğrultuda araştırmanın on beşinci denencesi doğrulanmıştır.** Dolayısıyla öğretmen algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde; ($d=1.69$) farkın çok güçlü düzeyde olduğu görölmektedir. Bu durum, öğretmen görüşlerine göre deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının anlamlı etkisinin olduğu ortaya koymaktadır.

Denence 16: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğretmenlerin İBÖ'nün** alt boyutlarından aldıkları sönstest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutu için sönstest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 35'te sunulmuştur.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sönstest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sönstest/ Öğretmen	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	Arkadaş Canlısı	244	4.23	.35	486	60.36	.000*	12.71	.000*	1.15
Kontrol	Arkadaş Canlısı	244	3.51	.71						
Deney	Etki Bırakan	244	4.17	.37	486	66.32	.000*	11.80	.000*	1.06
Kontrol	Etki Bırakan	244	3.54	.73						
Deney	Rahat	244	3.87	.36	486	47.82	.000*	12.31	.000*	1.11
Kontrol	Rahat	244	3.31	.60						
Deney	Tartışmacı	244	3.58	.39	486	6.27	.013*	6.73	.000*	.60
Kontrol	Tartışmacı	244	3.31	.48						

Tablo 35'in devamı										
Deney	İlgili	244	4.08	.42	486	14.34	.000*	9.92	.000*	.89
Kontrol	İlgili	244	3.63	.56						
Deney	Kesin	244	3.90	.44	486	16.19	.000*	8.19	.000*	.74
Kontrol	Kesin	244	3.52	.58						
Deney	Sözsüz İletişim Kuran	244	3.99	.50	486	31.10	.000*	10.27	.000*	.92
Kontrol	Sözsüz İletişim Kuran	244	3.43	.67						
Deney	Dramatize Eden	244	3.83	.40	486	17.91	.000*	14.79	.000*	1.33
Kontrol	Dramatize Eden	244	3.01	.56						
Deney	Açık	244	4.06	.35	486	49.50	.000*	18.44	.000*	1.66
Kontrol	Açık	244	3.24	.60						
Deney	Baskın	244	3.83	.43	486	26.23	.000*	15.83	.000*	1.43
Kontrol	Baskın	244	3.09	.58						
Deney	İletişimci İmajı	244	4.28	.38	486	51.63	.000*	10.85	.000*	.98
Kontrol	İletişimci İmajı	244	3.64	.83						

*p<.05

Deney ve kontrol grubundaki öğretmenlerin, İBÖ'nün her bir alt boyutu için son test toplam puanları incelendiğinde; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.23$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.51$), [$t_{(244)}=12.71$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.17$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.54$), [$t_{(244)}=11.80$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.87$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.31$), [$t_{(244)}=12.31$, $p=.000$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.58$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.31$), [$t_{(244)}=6.73$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.08$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.63$), [$t_{(244)}=9.92$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.90$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.52$), [$t_{(244)}=8.19$, $p=.000$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.99$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.43$), [$t_{(244)}=10.27$, $p=.000$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.83$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.01$), [$t_{(244)}=14.79$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.06$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.24$), [$t_{(244)}=18.44$, $p=.000$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.83$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.09$), [$t_{(244)}=15.83$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.28$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.64$), [$t_{(244)}=10.85$, $p=.000$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 36'da sunulmuştur.

Tablo 36. Deney ve Kontrol Grubundaki öğretmenlerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sontest/ Öğretmen	Boyutlar	N	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Deney	Arkadaş Canlısı	244	12145.00	.000*	316.73
Kontrol	Arkadaş Canlısı	244			172.27
Deney	Etki Bırakan	244	13698.00	.000*	310.36
Kontrol	Etki Bırakan	244			178.64
Deney	Rahat	244	12660.50	.000*	314.61
Kontrol	Rahat	244			174.39
Deney	Tartışmacı	244	19275.00	.000*	287.50
Kontrol	Tartışmacı	244			201.50
Deney	İlgili	244	14926.50	.000*	305.33
Kontrol	İlgili	244			183.67
Deney	Kesin	244	16841.00	.000*	297.48
Kontrol	Kesin	244			191.52
Deney	Sözsüz İletişim Kuran	244	15753.50	.000*	301.94
Kontrol	Sözsüz İletişim Kuran	244			187.06
Deney	Dramatize Eden	244	9531.00	.000*	327.44
Kontrol	Dramatize Eden	244			161.56
Deney	Açık	244	6632.50	.000*	339.32
Kontrol	Açık	244			149.68
Deney	Baskın	244	9210.00	.000*	328.75
Kontrol	Baskın	244			160.25
Deney	İletişimci İmajı	244	13629.00	.000*	310.64
Kontrol	İletişimci İmajı	244			178.36

*p<.05

Mann Whitney U testi sonucunda bütün alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bütün alt boyutlarda deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. **Bu bağlamda on altıncı denence bütün alt boyutlarda kabul edilmiştir.** Dolayısıyla öğretmen görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin tutumlarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde, *Arkadaş Canlısı* (d=1.15), *Etki Bırakan* (d=1.06), *Rahat* (d=1.11), *İlgili* (d=.89), *Sözsüz İletişim Kuran* (d=.92), *Dramatize Eden* (d=1.33), *Açık* (d=1.66), *Baskın* (d=1.43), *İletişimci İmajı* (d=.98), alt boyutunda farkın çok güçlü düzeyde olduğu, *Tartışmacı* (d=.60), *Kesin* (d=.74) alt boyutlarında farkın güçlü düzeyde olduğu görülmektedir.

Denence 17: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 37’de sunulmuştur.

Tablo 37. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ’den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Öğrenci	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	229	3.65	.41	.025	-.520	.604	.04
Sontest	229	3.67	.39				

*p<.05

Deney grubunda yer alan öğrencilerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinde öntest ($\bar{X}=3.65$) ve sontest ($\bar{X}=3.67$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir [$t_{(229)}=-.520$, $p=.604$]. **Buna bağlı olarak on yedinci denence reddedilmiştir.** Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında yer alan öğrencilerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olmadığı söylenebilir.

Denence 18: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ’nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ’nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 38’de sunulmuştur.

Tablo 38. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Öğrenci	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	229	3.79	.59	.068	-2.053	.041*	.19
Sontest	Arkadaş Canlısı	229	3.90	.63				
Öntest	Etki Bırakan	229	3.93	.70	-.007	-1.150	.251	.10
Sontest	Etki Bırakan	229	4.00	.66				
Öntest	Rahat	229	3.51	.51	.085	2.764	.006*	.25
Sontest	Rahat	229	3.37	.58				
Öntest	Tartışmacı	229	3.31	.89	.069	3.960	.000*	.37
Sontest	Tartışmacı	229	3.01	.78				
Öntest	İlgili	229	3.77	.62	-.073	-2.917	.004*	.27
Sontest	İlgili	229	4.94	.55				
Öntest	Kesin	229	3.59	.68	.026	-.345	.730	.03
Sontest	Kesin	229	3.61	.68				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	229	3.86	.64	.038	-1.037	.301	.09
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	229	3.93	.72				
Öntest	Dramatize Eden	229	3.44	.63	.076	-.953	.342	.08
Sontest	Dramatize Eden	229	3.50	.69				
Öntest	Açık	229	3.72	.66	.051	.386	.700	.03
Sontest	Açık	229	3.70	.57				
Öntest	Baskın	229	3.35	.74	-.110	.565	.573	.05
Sontest	Baskın	229	3.31	.74				
Öntest	İletişimci İmajı	229	3.76	.68	.068	-1.984	.048*	.18
Sontest	İletişimci İmajı	229	3.89	.76				

* $p < .05$

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin, İBÖ'nün alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanlarına bakıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.79$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.90$), [$t_{(229)}=-2.053$, $p=.041$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.51$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.37$), [$t_{(229)}=2.764$, $p=.006$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.01$), [$t_{(229)}=-3.960$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.77$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.94$), [$t_{(229)}=-2.917$, $p=.004$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.76$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.89$), [$t_{(229)}=-1.984$, $p=.048$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlardan *Arkadaş Canlısı*, *İlgili* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarında anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu, *Rahat* ve *Tartışmacı* alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın öntest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Bu doğrultuda on sekizinci denence *Arkadaş Canlısı*, *İlgili* ve *İletişimci İmajı* alt**

boyutlarında doğrulanırken, *Etki Bırakan, Rahat, Tartışmacı, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın* alt boyutlarında reddedilmiştir. Bu bulguya göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre, yöneticilerinin iletişim becerilerinden *Arkadaş Canlısı, İlgili ve İletişimci İmajı* boyutlarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde; *Arkadaş Canlısı* ($d=.19$) *İlgili* ($d=.27$) ve *İletişimci İmajı* ($d=.18$) alt boyutlarında farkın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgu öğrenci görüşlerine göre deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının *Arkadaş Canlısı, İlgili ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında anlamlı etkisinin zayıf düzeyde olduğunu göstermektedir.

Denence 19: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ’den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Öğrenci	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	249	3.41	.49	.977	2.328	.021*	.20
Sontest	249	3.40	.41				

* $p<.05$

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanları incelendiğinde, öğrencilerin öntest ($\bar{X}=3.41$) ve sontest ($\bar{X}=3.40$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir [$t_{(249)}=2.328$, $p=.021$]. Ancak farklılığın, öntest puanları lehine olduğu görülmektedir.

Buna bağlı olarak on dokuzuncu denence reddedilmiştir.

Denence 20: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ'nün her bir alt boyutunda öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 40'ta sunulmuştur.

Tablo 40. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Öğrenci	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	249	3.49	.77	.959	7.475	.000*	.66
Sontest	Arkadaş Canlısı	249	3.38	.65				
Öntest	Etki Bırakan	249	3.61	.88	.922	5.347	.000*	.47
Sontest	Etki Bırakan	249	3.48	.68				
Öntest	Rahat	249	3.36	.57	.940	.640	.523	.05
Sontest	Rahat	249	3.35	.49				
Öntest	Tartışmacı	249	3.05	1.07	.699	.533	.595	.04
Sontest	Tartışmacı	249	3.03	.63				
Öntest	İlgili	249	3.67	.68	.947	3.814	.000*	.34
Sontest	İlgili	249	3.61	.65				
Öntest	Kesin	249	3.48	.71	.974	3.050	.003*	.27
Sontest	Kesin	249	3.45	.66				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	249	3.61	.81	.943	8.685	.000*	.77
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	249	3.46	.74				
Öntest	Dramatize Eden	249	3.19	.74	.963	-5.966	.000*	.53
Sontest	Dramatize Eden	249	3.29	.57				
Öntest	Açık	249	3.53	.63	.965	9.354	.000*	.83
Sontest	Açık	249	3.43	.57				
Öntest	Baskın	249	2.98	.67	.937	-10.090	.000*	.90
Sontest	Baskın	249	3.13	.57				
Öntest	İletişimci İmajı	249	3.55	.86	.975	.150	.881	.01
Sontest	İletişimci İmajı	249	3.54	.76				

* $p < .05$

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin, İBÖ alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanlarına bakıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.49$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.38$), [$t_{(249)}=7.475$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.61$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.48$), [$t_{(249)}=5.347$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.67$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.61$),

[$t_{(249)}=3.814$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.48$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.45$), [$t_{(249)}= 3.050$, $p=.003$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.61$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.46$), [$t_{(249)}=8.685$, $p=.000$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.19$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.29$), [$t_{(249)}=-5.966$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.53$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.43$), [$t_{(249)}=9.354$, $p=.000$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=2.98$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.13$), [$t_{(249)}=-10.090$, $p=.000$]; alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. *Dramatize Eden* ve *Baskın* alt boyutlarında anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu; *Arkadaş Canlısı*, *Etki Bırakan*, *İlgili*, *Kesin*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Açık* alt boyutlarında ise farklılığın öntest puanları lehine olduğu anlaşılmıştır. *Rahat*, *Tartışmacı* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. **Bu doğrultuda yirminci denence, *Dramatize Eden* ve *Baskın* alt boyutlarında doğrulanırken, *Arkadaş Canlısı*, *Etki Bırakan*, *Rahat*, *Tartışmacı*, *İlgili*, *Kesin*, *Sözsüz İletişim Kuran*, *Açık* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarında reddedilmiştir.** Bu bulgu kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişim becerilerinin *Dramatize Eden* ve *Baskın* olma durumlarında olumlu yönde değiştiği, bu değişikliğin nedeninin ise dışsal değişkenlere bağlı olduğu söylenebilir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde, *Dramatize Eden* ($d=.53$) alt boyutunda farkın güçlü düzeyde olduğu; *Baskın* ($d=.90$) alt boyutunda ise farkın çok güçlü düzeyde olduğu görülmektedir.

Denence 21: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün sontest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testine ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 41 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/ Öğrenci	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	229	3.67	.39	456	.000	.987	7.104	.000*	.66
Kontrol	229	3.40	.40						

* $p<.05$

Deney ($\bar{X}=3.67$) ve kontrol ($\bar{X}=3.40$) grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin, sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(456)}=7.104$, $p=.000$]. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Bu doğrultuda araştırmanın yirmi birinci denencesi kabul edilmiştir.** Dolayısıyla öğrenci algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde ($d=.66$) farkın güçlü düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrenci görüşlerine göre deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır.

Denence 22: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrencilerin** İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutu için sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 42'de sunulmuştur.

Tablo 42. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/ Öğrenci	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	Arkadaş Canlısı	229	3.81	.76	456	.081	.776	4.766	.000*	.44
Kontrol	Arkadaş Canlısı	229	3.55	.75						
Deney	Etki Bırakan	229	3.90	.63	456	.000	.992	8.260	.000*	.77
Kontrol	Etki Bırakan	229	3.41	.63						
Deney	Rahat	229	4.00	.66	456	.163	.687	8.614	.000*	.80
Kontrol	Rahat	229	3.47	.65						
Deney	Tartışmacı	229	3.37	.58	456	4.111	.043*	.428	.669	.03
Kontrol	Tartışmacı	229	3.35	.49						
Deney	İlgili	229	3.01	.78	456	6.636	.010*	-.098	.922	.00
Kontrol	İlgili	229	3.01	.64						
Deney	Kesin	229	3.94	.55	456	5.049	.025*	5.797	.000*	.54
Kontrol	Kesin	229	3.61	.64						
Deney	Sözsüz İletişim Kuran	229	3.61	.68	456	.024	.877	2.401	.017*	.22
Kontrol	Sözsüz İletişim Kuran	229	3.46	.65						
Deney	Dramatize Eden	229	3.93	.72	456	.122	.727	6.670	.000*	.62
Kontrol	Dramatize Eden	229	3.48	.72						
Deney	Açık	229	3.50	.69	456	9.363	.002*	3.288	.001*	.30
Kontrol	Açık	229	3.30	.57						
Deney	Baskın	229	3.70	.57	456	.525	.469	4.659	.000*	.43
Kontrol	Baskın	229	3.45	.57						
Deney	İletişimci İmajı	229	3.31	.74	456	14.150	.000*	3.301	.001*	.30
Kontrol	İletişimci İmajı	229	3.11	.56						

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğrencilerin, İBÖ'nün alt boyutlarında sontest toplam puanları incelendiğinde; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.81$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.55$), [$t_{(229)}=4.766$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.90$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.41$), [$t_{(229)}=8.260$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{deney}}=4.00$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.47$), [$t_{(229)}=8.614$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.94$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.61$), [$t_{(229)}=5.797$, $p=.000$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.61$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.46$), [$t_{(229)}=2.401$, $p=.017$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.93$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.48$), [$t_{(229)}=6.670$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.50$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.30$), [$t_{(229)}=3.288$, $p=.001$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.70$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.45$), [$t_{(229)}=4.659$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.11$), [$t_{(229)}=3.301$, $p=.001$] alt boyutlarında

toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları son test puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda *Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık ve İletişimci İmajı* alt boyutlarına ilişkin puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyutlar için Mann Whitney U testi yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 43 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 43. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son test/Öğrenci	Boyutlar	N	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Deney	Tartışmacı	229	.099	.753	231.42
Kontrol	Tartışmacı	229			227.58
Deney	İlgili	229	.024	.878	230.44
Kontrol	İlgili	229			228.56
Deney	Kesin	229	29.269	.000*	262.51
Kontrol	Kesin	229			196.49
Deney	Açık	229	9.219	.002*	248.16
Kontrol	Açık	229			210.84
Deney	İletişimci İmajı	229	10.790	.001*	249.68
Kontrol	İletişimci İmajı	229			209.32

*p<.05

Mann Whitney U testi sonucunda *Kesin, Açık ve İletişimci İmajı* alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Bu alt boyutlarda deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. **Bu doğrultuda yirmi ikinci denence *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında kabul edilirken, *Tartışmacı ve İlgili* alt boyutlarında reddedilmiştir.** Dolayısıyla öğrenci görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin tutumlarının *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* boyutlarında daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde; *Rahat* (d=.80) alt boyutunda farkın çok güçlü düzeyde olduğu, *Kesin* (d=.54) ve *Dramatize Eden* (d=.62) alt boyutlarında farkın güçlü

düzeyde olduğu, *Arkadaş Canlısı* ($d=.44$), *Etki Bırakan* ($d=.47$), *Açık* ($d=.30$), *Baskın* ($d=.43$), *İletişimci İmajı* ($d=.30$) alt boyutunda farkın orta düzeyde olduğu *Sözsüz İletişim Kuran* ($d=.22$) alt boyutunda ise farkın zayıf düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Denence 23: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 44'te sunulmuştur.

Tablo 44. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Veli	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	248	3.51	.44	-.155	-1.411	.159	.12
Sontest	248	3.56	.40				

* $p<.05$

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında velilerin öntest ($\bar{X}=3.51$) ve sontest ($\bar{X}=3.56$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(248)}=-1.411$, $p=.159$]. **Buna göre yirmi üçüncü denence reddedilmiştir.** Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında yer alan öğrenci velilerinin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olmadığı söylenebilir.

Denence 24: Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ'nün her bir alt boyutunun öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney grubunda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 45'te sunulmuştur.

Tablo 45. Deney Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney/Veli	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	248	3.72	.66	-.081	-.235	.814	.02
Sontest	Arkadaş Canlısı	248	3.74	.61				
Öntest	Etki Bırakan	248	3.89	.70	-.022	.464	.643	.04
Sontest	Etki Bırakan	248	3.86	.63				
Öntest	Rahat	248	3.32	.54	-.057	-2.730	.007*	.24
Sontest	Rahat	248	3.45	.56				
Öntest	Tartışmacı	248	2.90	.76	.074	-2.493	.013*	.22
Sontest	Tartışmacı	248	3.07	.77				
Öntest	İlgili	248	3.77	.65	-.118	1.342	.181	.12
Sontest	İlgili	248	3.69	.65				
Öntest	Kesin	248	3.50	.72	-.036	-.958	.339	.08
Sontest	Kesin	248	3.57	.68				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	248	3.70	.71	-.172	.931	.353	.08
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	248	3.64	.67				
Öntest	Dramatize Eden	248	3.13	.69	-.054	-2.060	.040*	.18
Sontest	Dramatize Eden	248	3.26	.66				
Öntest	Açık	248	3.62	.59	-.065	-.988	.324	.08
Sontest	Açık	248	3.68	.56				
Öntest	Baskın	248	3.12	.72	.011	-2.961	.003*	.26
Sontest	Baskın	248	3.31	.71				
Öntest	İletişimci İmajı	248	3.73	.77	-.099	-2.292	.023*	.20
Sontest	İletişimci İmajı	248	3.89	.63				

* $p < .05$

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin, İBÖ'nün alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanlarına bakıldığında; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.32$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.45$), [$t_{(248)}=-2.730$, $p=.007$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=2.90$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.07$), [$t_{(248)}=-2.493$, $p=.013$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.13$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.26$), [$t_{(248)}=-2.060$, $p=.040$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.12$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.31$), [$t_{(248)}=-2.961$, $p=.003$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.73$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.89$), [$t_{(248)}=-2.292$, $p=.023$] alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. *Arkadaş Canlısı*, *Etki Bırakan*, *İlgili*, *Kesin*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Açık* alt boyutlarında ise anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. **Bu doğrultuda yirmi dördüncü denence *Rahat*, *Tartışmacı*, *Dramatize Eden*, *Baskın* ve *İletişimci İmajı* alt**

boyutunda doğrulanırken, *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran ve Açık alt boyutlarında reddedilmiştir*. Bu bulgu ile iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin görüşlerine göre, yöneticilerinin iletişim becerilerinden *Rahat, Tartışmacı, Dramatize Eden, Baskın ve İletişimci İmajı* boyutlarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Hesaplanan etki büyüklükleri incelendiğinde, *Rahat* ($d=.24$), *Tartışmacı* ($d=.22$), *Dramatize Eden* ($d=.18$), *Baskın* ($d=.26$) ve *İletişimci İmajı* ($d=.20$) alt boyutlarında farkın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular veli görüşlerine göre deney grubuna uygulanan iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının rahat, tartışmacı, dramatize eden, baskın ve iletişimci imajı boyutlarında anlamlı etkisinin olduğunu, ancak bu etkinin zayıf olduğunu göstermektedir.

Denence 25: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ öntest-sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 46’da sunulmuştur.

Tablo 46. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ’den Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Veli	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	206	3.34	.43	.986	-1.440	.151	.01
Sontest	206	3.35	.42				

* $p<.05$

Kontrol grubundaki öğrenci velilerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında; velilerin öntest ($\bar{X}=3.34$) ve sontest ($\bar{X}=3.35$) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t_{(206)}=-1.440$, $p=.151$]. **Bu nedenle yirmi beşinci denence reddedilmiştir**. Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrenci velilerinin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olmadığı söylenebilir.

Denence 26: Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ'nün her bir alt boyutunun öntest- sontest puanları arasında sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubunda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 47'de sunulmuştur.

Tablo 47. Kontrol Grubundaki Okul Yöneticilerinin Görev Yaptıkları Okullarda Yer Alan Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Puanlara İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol/Veli	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	r	t	p	Cohen d
Öntest	Arkadaş Canlısı	206	3.36	.61	.958	-15.176	.000*	1.49
Sontest	Arkadaş Canlısı	206	3.57	.68				
Öntest	Etki Bırakan	206	3.67	.75	.967	1.418	.158	.13
Sontest	Etki Bırakan	206	3.65	.69				
Öntest	Rahat	206	3.13	.51	.901	-4.132	.000*	.40
Sontest	Rahat	206	3.19	.52				
Öntest	Tartışmacı	206	2.97	.69	.962	6.369	.000*	.62
Sontest	Tartışmacı	206	2.89	.70				
Öntest	İlgili	206	3.54	.64	.883	5.281	.000*	.52
Sontest	İlgili	206	3.42	.73				
Öntest	Kesin	206	3.31	.69	.924	3.702	.000*	.36
Sontest	Kesin	206	3.24	.71				
Öntest	Sözsüz İletişim Kuran	206	3.51	.72	.951	-2.786	.006*	.27
Sontest	Sözsüz İletişim Kuran	206	3.55	.70				
Öntest	Dramatize Eden	206	3.09	.67	.914	-5.826	.000*	.57
Sontest	Dramatize Eden	206	3.21	.62				
Öntest	Açık	206	3.49	.63	.959	2.824	.005*	.27
Sontest	Açık	206	3.46	.62				
Öntest	Baskın	206	3.05	.60	.936	2.887	.004*	.28
Sontest	Baskın	206	3.01	.66				
Öntest	İletişimci İmajı	206	3.54	.81	.976	1.774	.078	.17
Sontest	İletişimci İmajı	206	3.52	.77				

*p<.05

Kontrol grubundaki öğrenci velilerinin, İBÖ'nün alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanlarına bakıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.36$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.57$), [$t_{(206)}=-15.176$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.13$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.19$), [$t_{(206)}=-4.132$, $p=.000$]; *Tartışmacı* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=2.97$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=2.89$), [$t_{(206)}=6.369$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.54$;

$\bar{X}_{\text{sontest}}=3.42$), [$t_{(206)}=5.281$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.31$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.24$), [$t_{(206)}=3.702$, $p=.000$]; *Sözsüz İletişim Kuran* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.51$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.55$), [$t_{(206)}=-2.786$, $p=.006$]; *Dramatize Eden* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.09$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.21$), [$t_{(206)}=-5.826$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.49$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.46$), [$t_{(206)}=2.824$, $p=.005$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{öntest}}=3.05$; $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.01$), [$t_{(206)}=2.887$, $p=.004$]; alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlardan *Arkadaş Canlısı*, *Rahat*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* alt boyutlarında anlamlı farklılığın sontest puanları lehine olduğu görülürken; *Tartışmacı*, *İlgili*, *Kesin*, *Açık* ve *Baskın* alt boyutlarında anlamlı farklılığın öntest puanları lehine olduğu görülmektedir. **Bu doğrultuda yirmi altıncı denencenin *Arkadaş Canlısı*, *Rahat*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* alt boyutları doğrulanırken; *Etki Bırakan*, *Tartışmacı*, *İlgili*, *Kesin*, *Açık*, *Baskın* ve *İletişimci İmajı* alt boyutlarında reddedilmiştir.** Bu bulgu kontrol grubunda yer alan öğrenci velilerinin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişimde *Arkadaş Canlısı*, *Rahat*, *Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* olması bakımından değiştiğini göstermektedir. Bu değişimin nedeninin dışsal değişkenlere bağlı olduğu söylenebilir.

Etki büyüklüklerine bakıldığında; *Arkadaş Canlısı* ($d=.1.49$) alt boyutunda farkın çok güçlü düzeyde olduğu; *Dramatize Eden* ($d=.57$) alt boyutunda farkın güçlü düzeyde olduğu; *Rahat* ($d=.40$) alt boyutunda farkın orta düzeyde olduğu; *Sözsüz İletişim Kuran* ($d=.27$) alt boyutunda ise farkın zayıf düzeyde olduğu görülmektedir.

Denence 27: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün sontest puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 48 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 48. Deney ve Kontrol Grubundaki Velilerin İBÖ'den Aldığı Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/ Veli	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	Cohen d
Deney	206	3.58	.39	410	1.134	.288	5.575	.000*	.54
Kontrol	206	3.35	.42						

*p<.05

Deney ($\bar{X}=3.58$) ve kontrol ($\bar{X}=3.35$) grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin, sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür [$t_{(410)}=5.575$, $p=.000$]. Söz konusu farkın, kontrol grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. **Bu doğrultuda araştırmanın yirmi yedinci denencesi reddedilmiştir.** Dolayısıyla veli algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin uygulamalara katılan deney grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuç veli bakış açısıyla uygulamaların etkili olmadığını göstermektedir.

Denence 28: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan **öğrenci velilerinin** İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 49'da sunulmuştur.

Tablo 49. Deney ve Kontrol Grubundaki Velilerin İBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldığı Sontest Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

Sontest/ Veli	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	Levene	An.Düz.	t	An.Düz.	Cohen d
Deney	Arkadaş Canlısı	206	3.81	.57	410	4.568	.033	3.814	.000*	.37
Kontrol	Arkadaş Canlısı	206	3.57	.68						
Deney	Etki Bırakan	206	3.91	.60	410	2.654	.104	4.007	.000*	.39
Kontrol	Etki Bırakan	206	3.65	.69						
Deney	Rahat	206	3.44	.55	410	.431	.512	4.586	.000*	.45
Kontrol	Rahat	206	3.19	.52						
Deney	Tartışmacı	206	2.98	.73	410	.019	.889	1.354	.177	.13
Kontrol	Tartışmacı	206	2.89	.70						
Deney	İlgili	206	3.75	.65	410	2.753	.098	4.796	.000*	.47
Kontrol	İlgili	206	3.42	.73						
Deney	Kesin	206	3.58	.64	410	2.558	.111	5.101	.000*	.50
Kontrol	Kesin	206	3.24	.71						
Deney	Sözsüz İletişim Kuran	206	3.65	.67	410	.002	.962	1.425	.155	.14
Kontrol	Sözsüz İletişim Kuran	206	3.55	.70						
Deney	Dramatize Eden	206	3.25	.67	410	.339	.528	.643	.520	.06
Kontrol	Dramatize Eden	206	3.21	.62						
Deney	Açık	206	3.73	.54	410	.002	.107	4.785	.000*	.47
Kontrol	Açık	206	3.46	.62						
Deney	Baskın	206	3.30	.66	410	6.280	.969	4.497	.000*	.44
Kontrol	Baskın	206	3.01	.66						
Deney	İletişimci İmajı	206	3.93	.61	410	25.72	.013*	5.842	.000*	.57
Kontrol	İletişimci İmajı	206	3.52	.77						

* $p < .05$

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğrenci velilerinin, İBÖ'nün alt boyutlarında sontest toplam puanları incelendiğinde, *Arkadaş Canlısı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.81$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.57$), [$t_{(206)}=3.814$, $p=.000$]; *Etki Bırakan* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.91$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.65$), [$t_{(206)}=4.007$, $p=.000$]; *Rahat* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.44$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.19$), [$t_{(206)}=4.586$, $p=.000$]; *İlgili* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.75$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.42$), [$t_{(206)}=4.796$, $p=.000$]; *Kesin* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.58$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.24$), [$t_{(206)}=5.101$, $p=.000$]; *Açık* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.73$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.46$), [$t_{(206)}=4.785$, $p=.000$]; *Baskın* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.30$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.01$), [$t_{(206)}=4.497$, $p=.000$]; *İletişimci İmajı* ($\bar{X}_{\text{deney}}=3.93$; $\bar{X}_{\text{kontrol}}=3.52$), [$t_{(206)}=5.842$, $p=.000$] alt boyutlarında toplam puanlar

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutundan aldıkları sınav puanlarına ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonucunda *İletişimci İmajı* alt boyutuna ilişkin puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle bu alt boyut için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin değerlerin yer aldığı Tablo 50 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 50. Deney ve Kontrol Grubundaki öğrencilerin İBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları için Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Sınav/Veli	Boyutlar	N	MWU	An.Düz.	Sıra Ort.
Deney	İletişimci İmajı	206	30.768	.000*	238.85
Kontrol	İletişimci İmajı	206			174.15

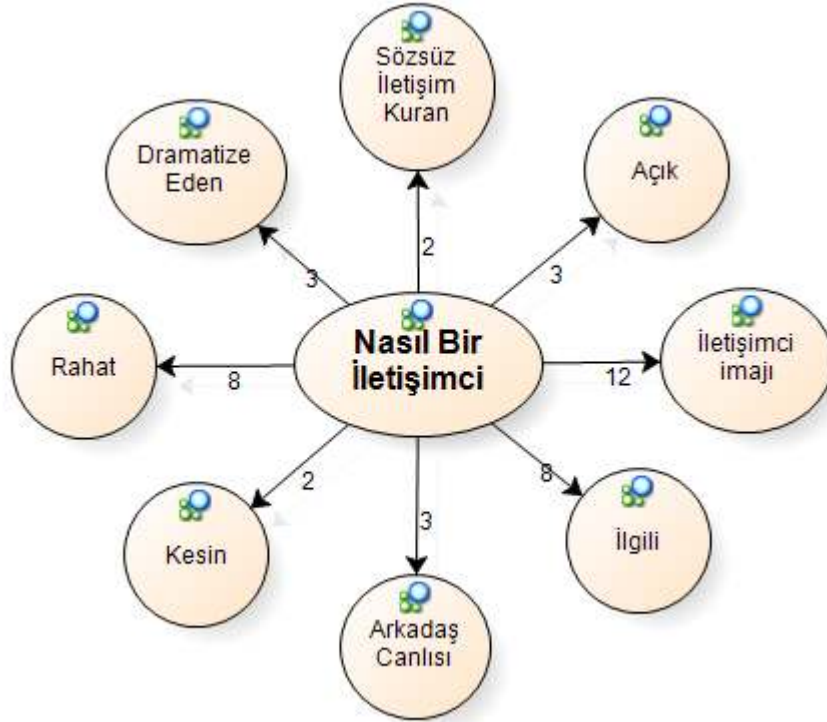
*p<.05

Mann Whitney U testi sonucunda bu alt boyutta anlamlı farklılığa rastlanırken deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. **Bu doğrultuda yirmi sekizinci denence *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında doğrulanırken; Tartışmacı, Sözsüz İletişim Kuran ve Dramatize Eden alt boyutlarında reddedilmiştir.** Dolayısıyla veli görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* boyutlarında daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Etki büyüklükleri incelendiğinde, *İletişimci İmajı* (d=.57), alt boyutunda farkın güçlü düzeyde olduğu; *Arkadaş Canlısı* (d=.37), *Etki Bırakan* (d=.39), *Rahat* (d=.45), *İlgili* (d=.47), *Kesin* (d=.50), *Baskın* (d=.44) ve *Açık* (d=.47) alt boyutunda farkın orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

4.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın nitel verileri, NVivo 7 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Yöneticilerden elde edilen veriler, benzer ifadeler, belirlenen temalara yerleştirilmek suretiyle çözümleme işlemi gerçekleştirilmiştir. Yöneticilere sorulan üç adet açık uçlu soru ve iletişim kavramına ilişkin metaforlar modellenerek bu kısımda sunulmuştur. İlk araştırma sorusu olan “Kendi iletişim becerilerinize ilişkin algılarınız nelerdir? (Nasıl bir iletişimcisiniz?)” sorusuna ilişkin olarak okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. İletişim Tanımları

Okul yöneticileri; her türlü insanla iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir (*İletişimci İmajı*; $f=12$). Yöneticiler ayrıca kendilerini çoğunlukla iletişim sırasında sakin ve kendine güvenen bir yapıda olarak (*Rahat*; $f=8$), etkili dinleme ve empati kurma becerilerini kullanan, karşı tarafı sürekli dinlediği ya da dinler görüldüğü hissi uyandıran (*İlgili*; $f=8$), iletişim sırasında hikâyeler, mecazlar kullanan, ritimli bir

konuşmaya sahip, ses tonunu konuşma içeriğine göre belirleyebilen (*Dramatize Eden*; f=3), içine kapanık olmayan, duygularını gizlemeyen, kendi kendini kolaylıkla açık eden ve ruh halini kolaylıkla dışa vuran (*Açık*; f=3), insanların söylemlerini doğrulayan ve iletişime sonradan katılan insanlara samimi bir biçimde ilgi göstererek onları da iletişim ortamına kabul eden (*Arkadaş Canlısı*; f=3), iletişim sırasında sürekli göz teması kurarken jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanarak karşıdaki kişiyi etkileyen (*Sözsüz İletişim Kuran*; f=2) ve kavramları belirsizliğe yer vermeyecek biçimde net olarak açıklayan (*Kesin*; f=2) kişiler olarak tanımlanmışlardır.

Okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

OY20: *Kolay iletişim kurabilen bir kişiyim.*

OY9: *Karşımdakiler ister büyük ister küçük olsunlar önceliğim onları dinlemektir.*

OY13: *Tüm çalışanlarım ve insanlarla çok rahat iletişim kurabilen bir insanım.*

OY4: *Kendimi net bir şekilde ifade edebiliyorum.*

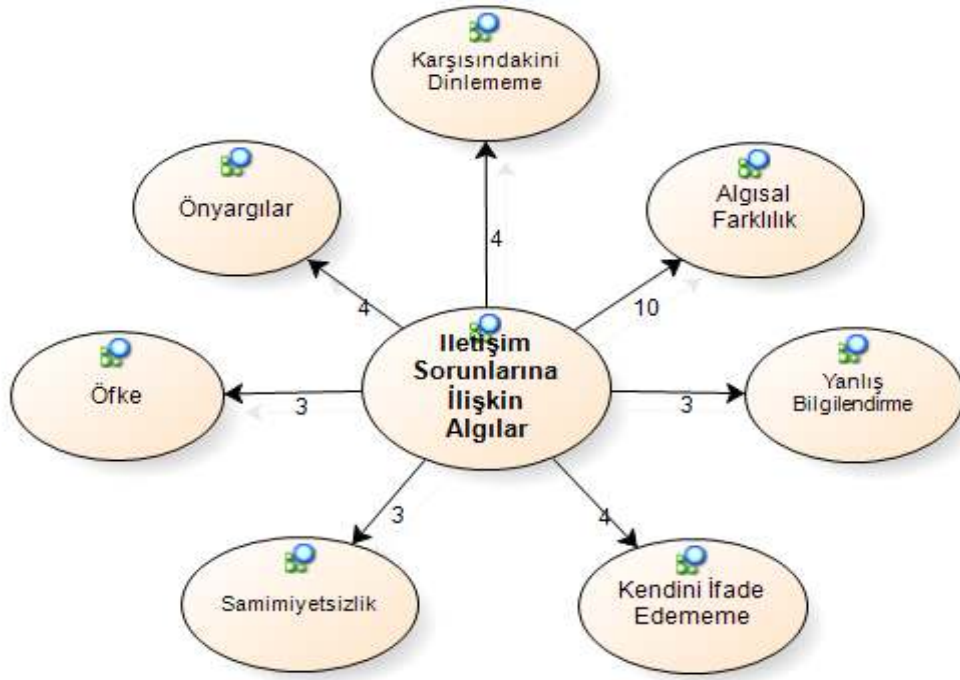
OY17: *İletişim sırasında personele çok yakın olmayı tercih ederim.*

OY5: *Ses tonuma dikkat etmeye çalışırım.*

OY4: *İletişim konusunda kararlı olmak çok önemlidir.*

OY5: *Vücut dilini mümkün olduğu kadar etkili kullanmaya çalışırım.*

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yönetim sürecinde karşılaştığınız iletişim sorunlarına ilişkin algılarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak, okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alındığında oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 17’de gösterilmiştir.



Şekil 17. İletişim Sorunlarına İlişkin Algılar

Okul yöneticileri; yaşadıkları iletişim sorunlarının; anlama ve anlatma sonucunda oluşan *Algısal Farklılıklar* ($f=10$), *Karşısındakini Dinlememe* ($f=4$), *Kendini İfade Edememe* ($f=4$), *Önyargılar* ($f=4$), *Samimiyetsizlik* ($f=3$), *Yanlış Bilgilendirme* ($f=3$) ve *Öfke* ($f=3$) kaynaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulgu iletişim sorunlarının daha çok insanların birbirini anlayamamasından kaynaklandığı göstermektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim sorunlarına ilişkin algıları ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

OY19: Yanlış anlaşılma, anlaşılama.

OY11: En önemli sıkıntı insanların birbirlerini dinlemeden anlamadan hareket edilmesi.

OY5: Kendimizi doğru ifade edememek. Duyarsızlık, kararsızlık, alınganlık, bencillik.

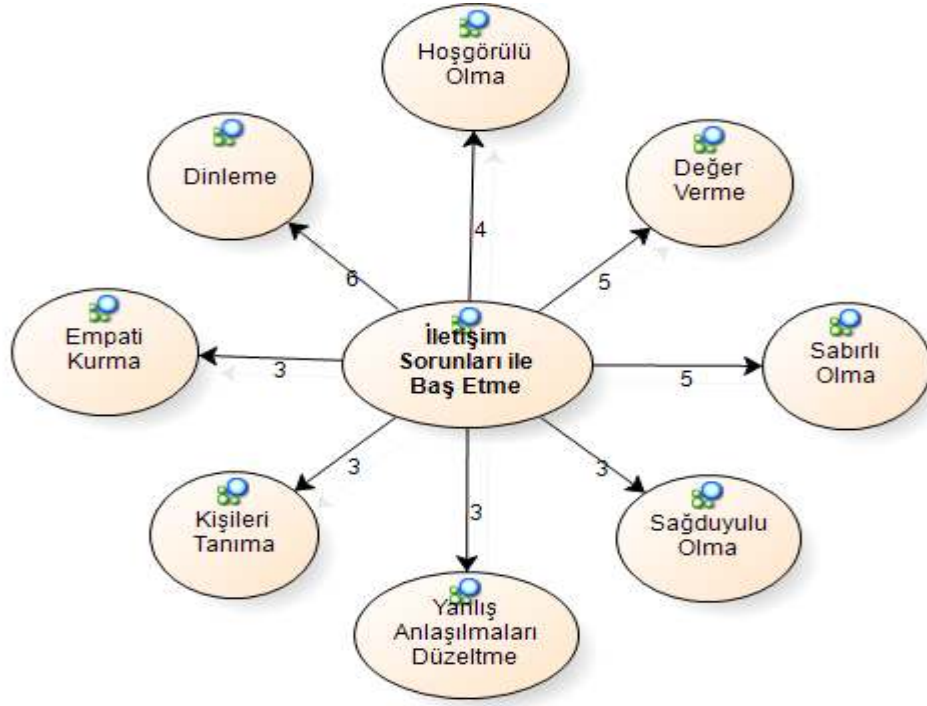
OY8: İletişim süreçlerinde öfke kontrolü sağlayamamak.

OY4: İnsanların önyargılı olarak olaylara bakış açısı, yönetimde sorunlara yol açmaktadır.

OY8: Samimiyetsizlik ve yapmacık iletişim, iletişimde sorunlara yol açmaktadır.

OY7:Yanlış bilgilendirmeler iletişimde sorunların yaşanmasına neden olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan “İletişim ile ilgili karşılaştığınız sorunlarla baş etme yollarına ilişkin algılarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak; okul yöneticilerinin görüşleri dikkate alındığında oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. İletişim Sorunları ile Baş Etme Yolları

Okul yöneticileri karşılaştıkları iletişim sorunları ile baş etme yollarını; *Dinleme* (f=6), *Değer Verme* (f=5), *Sabırlı Olma* (f=5), *Hoşgörülü Olma* (f=4), *Empati Kurma* (f=3), *Kişileri Tanıma* (f=3), *Yanlış Anlaşılmaları Düzeltme* (f=3) ve *Sağduyulu Olma* (f=3) olarak sıralamışlardır. Bu bulgu yöneticilerin karşılaştıkları iletişim sorunlarını çözmeye karşı olduklarını dinlediklerini, onlara değer verdiklerini, sabırlı ve hoşgörülü yaklaştıklarını göstermektedir.

Okul yöneticilerinin yaşadıkları iletişim sorunları ile baş etme yollarına ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

OY17: Önemli olan yöneticinin iyi bir dinleme becerisine sahip olması, insanları dinlediğinizde, düşüncelerine değer verdiğimizde olumsuz gelişebilecek bir süreci olumluya dönüştürebiliyorsunuz.

OY5: Anlayışlı olmak, her insanın değerli bir varlık olduğunu fark ettirmek gerekir.

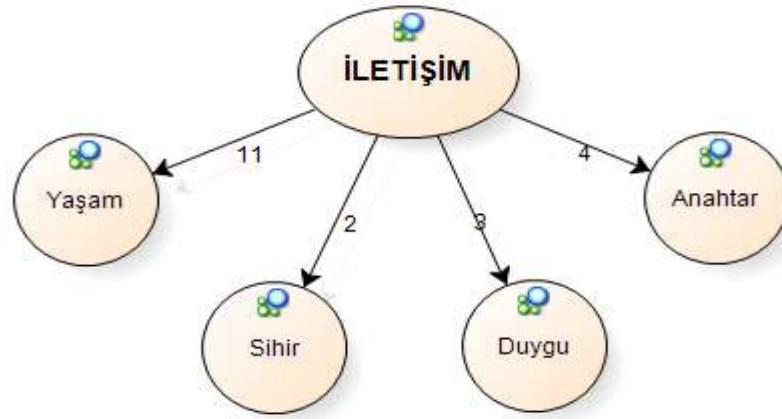
OY20: İletişimde sakin ve sabırlı olmanın çok faydasını gördüm.

OY10: Hoşgörüyle devam edildiği sürece sorunların üstesinden gelinebilir diye düşünüyorum.

OY2: Muhatapları iyi tanımak gerekir.

OY3: Yanlış anlaşılmalara düzeltmek iletişim sorunlarının önüne geçer.

Araştırmada son olarak “İletişim.....gibidir. Çünkü.....” açık uçlu sorusu sorulmuş ve böylece okul yöneticilerinin iletişim sürecine ilişkin algıları metaforlar aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu metaforlara ilişkin oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı kategoriler ve frekans değerleri Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. İletişim Metaforları

Okul yöneticilerinin iletişim kavramına ilişkin öne sürmüş oldukları metaforlar incelendiğinde; kalbe giden damarlar gibi, su gibi, yaşamın anlamı gibi yaşamın kendisiyle ilgili olan *Yaşam* (f=11) temasına daha sık görüş bildirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla yöneticilerin iletişimi yaşamın kendisi kadar önemli gördükleri söylenebilir. Bu temayı sırasıyla *Anahtar* (f=4), *Duygu* (f=3) ve *Sihir* (f=2) temaları izlemiştir.

Okul yöneticilerinin iletişim kavramına ilişkin öne sürmüş oldukları metaforlar ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

OY17: *Kalbe giren damarlar gibidir. Çünkü bu damarlardan birkaçı tıkanırsa, kalbin ritmi değişir ve bir süre sonra...*

OY6: *Anahtar gibidir. Çünkü bütün kapıları açar.*

OY5: *Sevgi gibidir. Çünkü her insanla iyi iletişim kurarsak, her insana sevgi ile yaklaşırsak tüm problemler çözülür.*

OY8: *Sihir gibidir. Çünkü muhatabınızı etkilemenin en geçer yoludur.*

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada ortaya konan bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara, alanda konu ile ilgili yapılmış çalışmalardan elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmasına ve buna bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında öncelikle literatür destekli olarak belirlenen okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çeşitli örgütsel değişkenler (motivasyon ve iş doyumu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojileri) arasındaki ilişkinin analizi, ayrıca hazırlanan modül temelli uygulamaların okul yöneticilerinin iletişim becerilerine olan etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma nicel ve nitel destekli olarak yürütülmüştür. Bu bölümde elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırılarak durum değerlendirilmiştir.

5.1.1. Nicel Bulgulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Nicel bulgulara ilişkin sonuçlar, öncelikle ilişkisel tarama modeli ve deneysel model için ayrı ayrı değerlendirilmiş, deneysel model ise kendi içinde başarı testi ve tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar olarak kendi içerisinde ele alınmıştır.

5.1.1.1. İlişkisel Tarama Modeline İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iletişim teknolojileri, iş doyumu) arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu denencesi doğrulanmıştır. Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi arasında yüksek düzeyde, pozitif ve

anlamalı bir ilişki olduğu; iletişim teknolojileri ve iş doyumu arasında ise orta düzeyde ve pozitif yönde anlamalı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Elde edilen korelasyon değerlerine göre, okul yöneticilerinin iletişim becerileri iyileştikçe örgütsel değişkenlerin de olumlu yönde değiştiği söylenebilir. Ayrıca en yüksek korelasyon katsayı değerinin çatışma yönetimi, stres yönetimi, okul kültürü, iş doyumu ve iletişim teknolojileri arasında olduğu görülmüştür. Bu bulgu okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile çatışmayı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin, diğer değişkenlere göre daha güçlü olduğunu göstermektedir. Ayrıca okul kültüründeki toplam varyansın (değişkenliğin) %35'inin, çatışma ve stres yönetiminin %36'sının, iletişim teknolojileri ve iş doyumunun %24'ünün okul yöneticilerinin iletişim becerilerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Aynı hipotez için yapılan regresyon analizine göre; belirlenen örgütsel değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini açıklama oranı yaklaşık %50'dir. ANOVA değerlerine göre p nin anlamalı olduğu; bir başka deyişle regresyon modelinin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Standardize edilmiş regresyon (β) katsayı değerleri incelendiğinde, yordayıcı değişkenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerindeki görece önem sırasının; çatışma yönetimi, stres yönetimi, okul kültürü, iş doyumu ve iletişim teknolojileri olduğu görülmüştür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi ve iş doyumu değişkenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerileri üzerinde anlamalı bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile örgütsel değişkenler (okul kültürü, çatışma yönetimi, stres yönetimi, iş doyumu, iletişim teknolojileri) arasında anlamalı bir ilişkinin olduğu doğrulanmıştır. *Okul kültürü* bağlamında ele alındığında bu sonuç; Alhassan vd. (2014), Azizoğlu (2011), Brown (1990), Brown ve Starkey (1994), Can Cansu (2006), Dereli (2010), Dinçer Aydın (2012), Lal (2012), Leonardi ve Barley (2011), Önsal (2012), Siburian (2013), Şimşek (2003) ve Yıldız (2006) tarafından yapılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Çatışma yönetimine ilişkin elde edilen sonuçlar dikkate alındığında; Aula ve Siira (2010), Brower ve Darrington (2012), Demirkaya (2012), Gümüseli (1994), Karaosmanoğlu (2012), Kohlrieser (2007), Nordin vd. (2013), Özgan (2006), Özmutaf

(2007), Öztay (2008), Polat (2009), Spaho (2013), Şahin (2007), Şahindal (2015) ve Tekkanant (2009) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Stres yönetimi değişkenine ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; Atakan (2015), Aydın (2008), Gök (2009), Gümüştekin ve Öztemiz (2004), Reynolds (2012), Soysal (2009), Stoica ve Buicu (2010) ve Özdemir Yaylacı (2005) tarafından yapılan çalışma sonuçlarını birbirlerini destekler niteliktedir.

Diğer bir değişken olan *iş doyumu* ile Abdullah ve Hui (2014), Akyüz vd. (2011), Bakan ve Büyükbeşe (2004), Bulutlar ve Kamaşak (2008), Darijani vd. (2014), Eroğlu (2008), Eroğlu (2011), Gülnar (2012), Hopper (2009), Kalemci Tüzün (2013), Mathews (1982), Pincus (1986), Proctor (2014), Ramirez (2012), Sabancı (1994), Şahin (2013), Ünlüer vd. (2014) ve Yüksel (2005) tarafından yapılan çalışmalar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

İletişim teknolojileri bağlamında elde edilen sonuçlar ile Dünder ve Özel (2012), MEB (2014), Karataş ve Sözcü (2013) tarafından yapılan araştırma bulguları örtüşmektedir.

5.1.1.2. Deneysel Modele İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

5.1.1.2.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Araştırma kapsamında iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, öntest ve sontest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Söz konusu bu farklılığın sontest puanları lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra başarılarının arttığı ve yapılan uygulamaların etkili olduğu söylenebilir.

İletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinin tümünden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Kontrol grubunda yer alan okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarında anlamlı farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı puanlarında kayda değer bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin başarı testinden aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki okul yöneticileri ile kontrol grubundaki okul yöneticilerinin sontest toplam puanlarının, istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.1.2.2. Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki okul yöneticilerinin, öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının değiştiği söylenebilir.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarında öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ancak Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Tartışmacı, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden ve Açık alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim beceri ölçeğinin her bir alt boyutu için aldıkları öntest-sontest toplam puanları karşılaştırıldığında Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Buna göre iletişim

yönetimi becerileri uygulamalarına katılan okul yöneticilerinin *Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajına* ilişkin algılarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu görülmüştür. Öntest-sontest puanlarında diğer alt boyutlarda anlamlı farklılığın olmaması, yöneticilerin kendi iletişim becerilerini yeterli düzeyde algıladıkları anlamına gelmektedir. Benzer şekilde Argon ve Zafer (2009)'ın yaptığı araştırmaya göre yöneticiler kendilerini öğretmenlerle kurdukları iletişim düzeyi açısından yeterli bulmaktadırlar. Özgan ve Aslan (2008), yapmış oldukları çalışmada; ise okul yöneticileri iletişim problemlerinin çok fazla olmadığı her şeyin normal olarak ilerlediği görüşü ortaya çıkmıştır. Ağaoğlu ve arkadaşlarının (2012), yapmış olduğu çalışmada ise yöneticiler kendilerini en yüksek “İnsanlarla İletişim Kurma-Etkili Biçimde Çalışma” alt ölçeğinde yeterli olarak algılamışlardır. Yapılan diğer bir çalışmada, okul müdürleri kendilerini Yeterlik Envanteri ile değerlendirmişlerdir. Bu araştırmanın sonucunda okul müdürlerinin kendilerini sıklıkla ortalamanın üstünde yeterli değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Fall, 2004). Şahin (2007)'nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri, kendi algılarına göre yüksek bulunmuştur. Sabancı (1994)'nin çalışmasında ise ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerinin, yöneticilerin kendi görüşlerine göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boydak Özcan (2006)'ın çalışmasında da benzer sonuçlar gözlenmiştir. Yöneticiler kendilerini iletişim konusunda başarılı bulurken öğretmenler yöneticileri ile aynı görüşü paylaşmamışlardır. Bu sonuçlar *Rahat, İlgili, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutları ile örtüşmezken, diğer alt boyutlarla benzerlik göstermektedir.

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. İletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bir değişim olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için öntest- sontest puanları arasında, anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün bütün alt boyutları için öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Buna göre

kontrol grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında bütün boyutlar için bir değişimin olmadığını söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin, sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha iyi olduğunu düşündürmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin İBÖ'nün Arkadaş Canlısı, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık, Baskın, İletişimci İmajı alt boyutlarında aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Etki Bırakan, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden alt boyutlarda anlamlı farklılık görülmemiştir. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin İBÖ'nün her bir alt boyutu için sontest toplam puanları karşılaştırıldığında; *Arkadaş Canlısı, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık, Baskın, İletişimci İmajı* alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. *Etki Bırakan, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden* alt boyutlarda anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre, deney grubundaki okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının genel olarak daha iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmüştür. Anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuç, deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında görev yapan öğretmenlerin

yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olduğunu düşündürmektedir.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutuna ilişkin öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin, İBÖ alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında, *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın, İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının, okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmen görüşlerine göre iletişim becerilerinde olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ancak farkın öntest puanları lehine olduğu görülmüştür. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında öğretmenlerin, öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Ancak anlamlı farklılığın öntest lehine olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında görev yapan öğretmenlerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olduğu, ancak bu değişikliğin yöneticilerin iletişim becerilerinde iyileşmeye değil, düşüşe neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kontrol grubundaki öntestlerin daha yüksek değerde olması öntest sorularını gördükten sonra öğretmenlerde farkındalık oluştuğunu, sontestler için değerlendirme yaparken daha bilinçli yaklaşmış olabileceklerini düşündürmektedir. Yıldırım ve Aslan (2008) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin iletişim yeterliliklerinin öğretmenlerce ve müfettişlerce istenilen düzeyde olmadığı yönündedir. Anaokulu öğretmenlerinin iletişim becerileri açısından yöneticileri değerlendiren öğretmenler, yöneticilerini mesajların iletimi sırasındaki ifade konusunda pek yeterli bulmamaktadırlar (Tomaç,

2009). Çubukçu ve Döndar (2003) da okul yöneticilerinin, öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine yapılan birçok çalışma okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Arslantaş, 2002; Celep, 1992; Çelik, 2007; Çetinkaya, 2011; Dağlı, 2000; Demircan, 2001; Ersoy, 2006; Güneş, 2007; Gürses, 2006; Özbek, 1998; Uyğur, 2014). Zira Dabney (2008) şehirlerdeki okullarda okul müdürü ve öğretmenler arasındaki güven ilişkisini araştırdığı doktora çalışmasında öğretmenlerin müdürlerinden mesleki anlamda takdir gördüklerinde ve okul müdürünün kendileriyle samimi olarak ilgilendiğini hissettiklerinde onları tam manasıyla bir okul müdürü olarak algılamakta oldukları ve onlara güven duydukları sonucuna ulaşmıştır. Şimşek (2003)'in yapmış olduğu araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin irdelendiği bölümde, araştırma kapsamındaki okul müdürlerinden %25'i üst düzeyde etkili iletişim becerilerine, % 75'inin ise etkili fakat geliştirilmesi gereken iletişim becerilerine sahip olduğunu belirtmiştir. Şahindal (2015)'in nitel olarak yürütmüş olduğu çalışmada öğretmenlerin, okul müdürleri ile rahat iletişim kurduklarını, okul müdürlerine gerektiğinde ulaşabildiklerini, odasına herhangi bir durum için girdiklerinde, okul içinde veya dışında karşılaştıklarında, öğretmenlerden bir şey istediklerinde olumlu beden dili davranışları sergilediklerini, anlayışlı davrandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Şahin (2007)'in yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarına göre ilköğretim yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri, öğretmen algılarına göre yüksek bulunmuştur. Aynı şekilde Sabancı (1994)'nin çalışmasında da ilköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından yüksek algılandığı bulunmuştur.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün her bir alt boyutu için öntest- sontest puanları arasında, Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve İletişimci İmajı alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ancak farklılığın öntest lehine olduğu görülmüştür. Tartışmacı ve Baskın alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuca göre kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin görüşlerine göre yöneticilerin iletişim becerilerinin genel olarak olumsuz yönde

değiştii söylenebilir. Bu sonuçlar bir önceki denencenin sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin, sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Söz konusu farkın deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğretmen algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin İBÖ'nün bütün alt boyutlarından aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğretmenlerin, İBÖ alt boyutlarında sontest toplam puanları incelendiğinde *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmen görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'den aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir biçimde farklılaşma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında yer alan öğrencilerin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olmadığı görülmüştür. Bu durum okul yöneticilerinin öğrenciler ile iletişimde gereken

titizliği göstermediğini, öğrencilerin ihmal edildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Durđun (2011), yapmış olduğu çalışmasında yönetici-öğrenci iletişiminde önemli sorunların olduğunu saptamıştır.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün Arkadaş Canlısı, İlgili, İletişimci İmajı, Rahat ve Tartışmacı alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest toplam puanları arasında, anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Arkadaş Canlısı, İlgili ve İletişimci İmajı alt boyutlarında anlamlı farklılığın sontest puanları lehine olduğu, Rahat ve Tartışmacı alt boyutlarında ise anlamlı farklılığın öntest puanları lehine olduğu görölmüştür. Etki Bırakan, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin, İBÖ'nün alt boyutlarında öntest ve sontest toplam puanlarında *Arkadaş Canlısı, İlgili ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görölmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre, yöneticilerinin iletişim becerilerinde sadece üç boyutta olumlu yönde değişikliğe neden olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ancak farklılığın öntest puanları lehine olduğu görölmüştür. Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarına göre, öğrencilerin öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaştığı görölmektedir. Ancak farklılığın, öntest puanları lehine olduğu görölmektedir. Bu durum kontrol grubunda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre, yöneticilerin iletişim becerilerinde anlamlı bir etkinin olmadığını ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ'nün Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın alt boyutlarında toplam puanlar arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Dramatize Eden

ve Baskın alt boyutlarında anlamlı farklılığın, son test puanları lehine olduğu; Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran ve Açık alt boyutlarında ise farklılığın ön test puanları lehine olduğu anlaşılmıştır. Tartışmacı, Kesin ve Açık alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin, İBÖ alt boyutlarında ön test ve son test toplam puanlarına bakıldığında *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. *Dramatize Eden ve Baskın* alt boyutlarında anlamlı farklılığın, son test puanları lehine olduğu; *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran ve Açık* alt boyutlarında ise farklılığın ön test puanları lehine olduğu anlaşılmıştır. *Rahat, Tartışmacı ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç, kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişim becerilerinden dramatize etme ve baskın olma durumlarında olumlu yönde değiştiği, bu değişikliğin nedeninin ise dışsal değişkenlere bağlı olduğunu düşündürmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ’den aldıkları son test puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğretmenlerin, son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmüştür. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğrenci algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğunu düşündürmektedir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrencilerin İBÖ’nün Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarında toplam puanlar arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğrencilerin *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar

arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Tartışmacı ve İlgili alt boyutlarında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Dolayısıyla öğrenci görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının iyi düzeyde değiştiği söylenebilir.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında, velilerin öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katıldıktan sonra okullarında yer alan öğrenci velilerinin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında değişikliğin olmadığını düşündürmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin veliler ile iletişimde gereken titizliği göstermediğini, velilerin ihmal edildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde Durğun (2011), yapmış olduğu çalışmada yönetici-veli iletişimde önemli sorunların olduğunu saptamıştır.

Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün denence Rahat, Tartışmacı, Dramatize Eden, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran ve Açık alt boyutunda ise anlamlı farklılaşmaya rastlanmamıştır. Deney grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin *Rahat, Tartışmacı, Dramatize Eden, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlarda anlamlı farklılığın, sontest puanları lehine olduğu ortaya çıkmıştır. *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran ve Açık* alt boyutlarında ise anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bu sonuca göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişim

becerilerinde *Rahat, Tartışmacı, Dramatize Eden, Baskın* ve *İletişimci İmajı* boyutlarında olumlu yönde değişikliğe neden olduğu söylenebilir.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ öntest- sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında, velilerin öntest ve sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki öğrenci velilerinin, yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında bir değişimin olmadığını söylemek mümkündür.

Kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ'nün Arkadaş Canlısı, Rahat, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın alt boyutlarında toplam puanlar arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Arkadaş Canlısı, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran ve Dramatize Eden alt boyutlarında anlamlı farklılığın sontest puanları lehine olduğu görülürken; Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık ve Baskın alt boyutlarında anlamlı farklılığın öntest puanları lehine olduğu görülmüştür. Etki Bırakan ve İletişimci İmajı alt boyutlarında ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Kontrol grubundaki okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin *Arkadaş Canlısı, Rahat, Tartışmacı, İlgili, Kesin, Sözsüz İletişim Kuran, Dramatize Eden, Açık ve Baskın* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu alt boyutlardan *Arkadaş Canlısı, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* alt boyutlarında anlamlı farklılığın sontest puanları lehine olduğu görülürken; *Tartışmacı, İlgili, Kesin, Açık ve Baskın* alt boyutlarında anlamlı farklılığın öntest puanları lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuç, kontrol grubunda yer alan öğrenci velilerinin görüşlerine göre yöneticilerinin iletişimde *Arkadaş Canlısı, Rahat, Sözsüz İletişim Kuran* ve *Dramatize Eden* olması bakımından değiştiğini göstermektedir. Bu değişimin nedeninin dışsal değişkenlere bağlı olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan velilerin İBÖ'den aldıkları sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Deney ve kontrol grubundaki okul

yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin, sönstest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görölmüştür. Söz konusu farkın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla veli algılarına göre iletişim yönetimi becerileri uygulamalarına katılan deney grubundaki okul yöneticilerinin, uygulamalara katılmayan kontrol grubundaki okul yöneticilerine göre daha iyi iletişim becerilerine sahip olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda yer alan öğrenci velilerinin İBÖ'nün Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı alt boyutlarından aldıkları sönstest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Tartışmacı, Sözsüz İletişim Kuran ve Dramatize Eden alt boyutlarda ise anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki okul yöneticilerinin okullarında yer alan öğrenci velilerinin, *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* alt boyutlarında toplam puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görölmüştür. Bu alt boyutların bütününde anlamlı farklılığın, deney grubu lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla veli görüşlerine göre deney grubundaki okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının *Arkadaş Canlısı, Etki Bırakan, Rahat, İlgili, Kesin, Açık, Baskın ve İletişimci İmajı* boyutlarında daha iyi düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak iletişim yönetimi becerileri geliştirme uygulamalarının, deney grubundaki okul yöneticilerinin başarılarına katkı sağladığı dolayısıyla deney grubundaki okul yöneticilerinin, kontrol grubundaki yöneticilere göre daha başarılı olduğu görölmektedir. Sonuçlar yöneticilerin başarılarının yanında kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının da değiştiğini göstermektedir. Bu sonuç öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile desteklenmektedir.

5.1.2. Nitel Boyuta İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın nitel bulgularına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Nitel sonuçlar, öncelikle üç ayrı açık uçlu soru, daha sonra ise iletişim kavramına ilişkin metaforlar şeklinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın ilk sorusu olan “Kendi iletişim becerilerinize ilişkin algılarınız nelerdir? (Nasıl bir iletişimcisiniz?)” sorusuna ilişkin olarak, okul yöneticileri; ayırım yapmadan bütün insanlarla kolay iletişim kurabildiklerini ifade etmişlerdir (*İletişimci İmajı*). Yöneticiler ayrıca kendilerini çoğunlukla iletişim sırasında sakın ve kendine güvenen bir yapıda olarak (Rahat), etkili dinleme ve empati kurma becerilerini kullanan, karşı tarafı sürekli dinlediği ya da dinler görüldüğü hissi uyandıran (*İlgili*), iletişim sırasında çoğunlukla hikâyeler, mecazlar kullanan, ritimli bir konuşmaya sahip, ses tonunu konuşma içeriğine göre belirleyebilen (*Dramatize Eden*), içine kapanık olmayan, duygularını gizlemeyen ve ruh halini kolaylıkla dışa vuran (*Açık*), insanların söylemlerini doğrulayan ve iletişime sonradan katılan insanlara samimi bir biçimde ilgi göstererek onları da iletişim ortamına dahil eden (*Arkadaş Canlısı*), iletişim sırasında sürekli göz teması kurarken jest ve mimiklerini etkili bir biçimde kullanarak karşıdaki kişiyi etkileyen (*Sözsüz İletişim Kuran*) ve kavramları belirsizliğe yer vermeyecek biçimde net olarak açıklayan (*Kesin*) kişiler olarak tanımlamışlardır.

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Yönetim sürecinde karşılaştığınız iletişim sorunlarına ilişkin algılarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak okul yöneticileri, yaşadıkları iletişim sorunlarının, anlama ve anlatma sonucunda oluşan *Algısal Farklılıklar*, *Karşısındakini Dinlememe*, *Kendini İfade Edememe*, *Önyargılar*, *Samimiyetsizlik*, *Yanlış Bilgilendirme* ve *Öfke* kaynaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu bulgu, iletişim sorunlarının daha çok insanların birbirini anlayamamasından kaynaklandığı göstermektedir.

Üçüncü araştırma sorusunda ise “İletişim ile ilgili karşılaştığınız sorunlarla baş etme yollarına ilişkin algılarınız nelerdir?” sorusuna ilişkin olarak, okul yöneticileri karşılaştıkları iletişim sorunları ile baş etme yollarını; *Dinleme*, *Değer Verme*, *Sabırlı Olma*, *Hoşgörülü Olma*, *Empati Kurma*, *Kişileri Tanıma*, *Yanlış Anlaşılmalari Düzeltme* ve *Sağduyulu Olma* olarak sıralamışlardır. Bu bulgu, yöneticilerin karşılaştıkları iletişim sorunlarını çözmede karşıındakileri dinlediklerini, onlara değer verdiklerini, sabırlı ve hoşgörülü yaklaştıklarını ve empati kurduklarını göstermektedir. Şimşek ve Altinkurt’un (2009) öğretmenlerin, okul müdürlerinin empati becerilerine ilişkin yapmış oldukları araştırma sonuçlarında okul müdürlerinin empati kurma yeterliliğinin orta düzeyde olduğu yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Goffe ve Jones (1999), etkili lider olabilmek için gerekli olan becerileri araştırdıkları çalışmada,

liderlerin çalışanlarını yönetirken empati becerisini kullanmaları gerektiğini, böylece kişiler arası iletişimde başarılı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca İşginöz ve Bülbül (2012)'ün yapmış oldukları çalışmada yöneticiler, okulda yaşanan herhangi bir sorun ile başa çıkmak ya da yaşanabilecek bir sorunu önleyebilmek amacıyla velilerin, öğrencilerin ve öğretmenlerin her türlü sorunu dinlemeleri ve anlamaları gerektiğini, ancak bu taktirde bir çözüm noktası bulabileceklerini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticilerinin iletişim kavramına ilişkin öne sürmüş oldukları metaforlar incelendiğinde; kalbe giden damarlar gibi, su gibi, yaşamın anlamı gibi yaşamın kendisiyle ilgili olan *Yaşam* temasına daha sık görüş bildirdikleri görülmüştür. Dolayısıyla yöneticilerin iletişimi yaşamın kendisi kadar önemli gördükleri söylenebilir. Bu temayı sırasıyla *Anahtar*, *Duygu* ve *Sihir* temaları izlemiştir.

Açımlayıcı sıralı desenin gereği olarak önce nicel veriler çözümlenmiş, ardından da nitel veriler çözümlenerek birlikte yorumlanmıştır. Bu doğrultuda ulaşılan nitel ve nicel sonuçlar incelenmiştir. Örneğin okul yöneticilerine sorulan “Nasıl bir iletişimcisiniz?” sorusuna ilişkin olarak yönetici görüşlerinden elde edilen temaların araştırmanın nicel kısmı için kullanılan ve temel veri kaynağı olarak kabul edilen iletişim biçimleri ölçeği ile benzerlik gösterdiği görülmüştür. Ayrıca *İletişimci İmajı*, *Rahat* ve *İlgili* alt boyutları için hem nicel hem de nitel kısımda yer alan görüşlerin yüksek değerinde sonuçlandığı görülmüştür. Sonuç olarak nicel ve nitel verilerin birbirini desteklediği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Yöneticiler için;

1. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin örgütsel değişkenler üzerinde olumlu etkisi mevcuttur. Bu anlamda okul yöneticileri, iletişim becerilerini olumlu yönde değiştirerek örgütsel değişkenleri olumlu yönde etkileyebilecektir. Dolayısıyla örgütsel amaçlara ulaşmak kolaylaşacaktır. Bu nedenle okul yöneticileri etkin iletişim becerileri sergilemeye dikkat etmelidir.
2. Okul yöneticilerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları birçok boyutta olumlu olmasına rağmen öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre bazı boyutlarda yetersiz olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin,

örgütsel etkililiği sağlamak için öğretmen, öğrenci ve veli ile etkili iletişimde bulunmalıdır.

3. Okul yöneticileri, iletişimin amacını iyi belirlemeli, iletişim, iletişime engel olan faktörler, sağlıklı ve etkili iletişim için gereken koşullar, iletişim becerilerinin geliştirilmesi, insan ilişkileri gibi konularında bilgi sahibi olmalıdırlar. Bu amaçla, üniversitelerle işbirliği yapılarak alan uzmanlarından yararlanılmalı ve daha kapsamlı seminerler, hizmet içi etkinlikler düzenlenmelidir.
4. Eğitim fakültelerinde iletişim becerileri ile ilgili programlar veya dersler konulmalı, yöneticiliğe başlayacakların iletişim becerileri ile ilgili eğitime alındıktan sonra göreve başlatılmaları, görevde olanların hizmet içi eğitimlerle iletişim becerilerinin geliştirilmesi için kurs-seminer ve eğitimler verilmelidir.
5. Okul yöneticileri kuracakları iletişimin çift yönlü olması için empatik ilişkiler yönünde eğitilmeleri sağlanmalıdır.
6. Okul yöneticileri kurumlarında örgütsel iletişim kanallarını devamlı açık tutarak, iletişimi engelleyen etkenleri tanımalı ve bunları en aza indirecek önlemler almalıdırlar.

Yönetici-Öğretmen İletişimi için;

7. Okul yöneticisi etkin iletişim becerileri sergilemelidir. Çünkü öğretmenler yeterli ve etkili iletişim olmadan neyi nasıl yapacağını bilemez. Bunun sonucunda okuldaki işler aksar ve okul başarısı düşer.
8. Okul yöneticileri verimli işler yapabilmek için öğretmenlerle olan iletişim kanallarını sürekli açık tutması gerekmektedir.
9. Okul yöneticileri öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim sağlamak için informal iletişime önem vermelidir.
10. Okul yöneticileri öğrenci performansını artırmak için öğretmenle sağlıklı ilişkiler kurmalı, okul faaliyetlerini yürütürken öğretmenlerini dinleyerek onların görüşlerini almalı ve karara katılımını sağlamalıdır.

MEB için;

11. Araştırma sonuçları iletişim yönetimi becerileri uygulamalarının okul yöneticilerinin başarılarına ve iletişim becerilerine katkı sağladığını göstermiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı bu tür kişisel ve mesleki gelişim uygulamalarına sıklıkla yer vermelidir.
12. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri zengin içerikli hazırlanıp, bu doğrultuda yürütülmelidir.

Araştırmacılar için;

13. Bu çalışma sadece resmi okullardaki iç ve dış paydaşlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin özel okullarla karşılaştırılmalı olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir.
14. Benzer çalışmalar eğitim kurumlarında çalışan diğer personeller için de gerçekleştirilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.
15. Bu çalışmada okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile iş doyumu, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi ve iletişim teknolojileri ile ilişkisi incelenmiştir. Farklı çalışmalarda okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile ilişkisi olan farklı örgütsel değişkenler incelenebilir.
16. İletişim ile ilişkili olduğu görülen değişkenlerin (iş doyumu/motivasyon, okul kültürü, stres yönetimi, çatışma yönetimi, iletişim teknolojileri) kendi aralarında olan ilişkileri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abdullah, A. G. and Ngang, T. K. (2006). Motivasi Guru Dan Pengurusan Budaya Kolaboratif Pengurus Pendidikan Wanita. Universiti Kebangsaan Malaysia. *Jurnal Pendidikan*, 31, 97-105.
- Abdullah, Z. and Hui, J. (2014). The Relationship between Communication Satisfaction and Teachers' Job Satisfaction in the Malaysian Primary School, *Asian Journal of Humanities and Social Sciences* 2(2), 58-71.
- Acar, S. ve Gürsoy, H. (2008). Yönetici Sekreterlerin Bilgisayar Temelli Uygulama Yazılımlarını Kullanma Düzeylerini ve Beklentilerini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma, *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Açıkalın, A. (2002). *İnsan Kaynağının Yönetimi Geliştirilmesi*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Ada, N. (2013). Örgütlerde Çatışma Nedenleri ve Çözüm Önerileri: Bir Literatür Çalışması, *International Journal of Social Science*, 6(1), 59-74.
- Ada, Ş. ve Ayık, A. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Kültürü, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 26-39.
- Adair, J. (2003). *Etkili Motivasyon: İnsanlardan En İyi Verimi Nasıl Alabilirsiniz?*. İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Yılmaz, K., ve Karaköse, T. (2012). Okul Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 161-168.
- Ahmet, A. ve Şayir, G. (2015). Öğretmenlerin Algılarına Göre Öğrenen Örgüt ve Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 379-394.
- Akat, İ., Budak, G. ve Budak, G. (2002). *İşletme Yönetimi* (4. baskı). İzmir. Barış Yayınları.
- Akbaba Altun, S. (2002). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 286, 8-14.

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akıncı, Z. (2002). Turizm Sektöründe Çalışan Doyumunu Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (4), 1-25.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim* (1. baskı). İstanbul, İletişim Yayınları.
- Akşit Aşık, D. (2010). Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme, *Türk İdare Dergisi*, 467, 31-51.
- Akyar, A. (2011). *Etkili Yönetim ve Yöneticilik*. İzmir, İlya Yayınevi.
- Akyüz, B., Kaya, N. ve Aravi, B. (2015). Kamu Çalışanlarının İş Tatmini Üzerinde Liderin Güç Kaynaklarının Rolü. *Journal of Administrative Sciences/Yonetim Bilimleri Dergisi*, 13(25), 71-90.
- Akyüz, K. C., Koçak, S., Balaban, Y., Yıldırım, İ. ve Gedik, T. (2011). Çalışanların İş Tatmin Düzeylerinin İncelenmesi (Muğla Orman Bölge Müdürlüğü Örneği), *SDÜ Orman Fakültesi Dergisi*, 12, 20-26.
- Alhassan, M. A., Ghazali, Z. and Isha, A. S. N. (2014). Role of Organizational Culture, Organizational Communication and Temperament in the Choice of Conflict Management Styles among Plant Turnaround Maintenance Employees in PETRONAS Petro-Chemical Companies in Malaysia: A Conceptual Framework, *Global Business and Management Research: An International Journal*, 6(4), 262-270.
- Alıç, M. (1996). Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 217,12-16.
- Allen, J. L., Rybczyk, E. J. and Judd, B. B. (2006). Communication Style and the Managerial Effectiveness of Male and Female Supervisors, *Journal of Business & Economics Research*, 4, 7-18.
- Altıntaş, T. (2007), *İş Doyumu ve Çatışma Çözme Stillerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek yisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Altok, T. (2009). *Çalışanların Motivasyonunu Etkileyen Faktörlere İlişkin Hizmet ve İmalat İşletmelerinde Karşılaştırmalı Bir Araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Andronico, K. and Cooper, B. S. (2014). Teachers'perceptions of Assistant Principals: Improving Culture and Leadership For School Reform, *Journal of Education Policy, Planning and Administration*, 3(2), 53-77.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Sürecinde Yaşadıkları Problemler (Nitel Bir Çalışma), *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 99-123.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014). İlkokullarda Sanatsal Denetim ve Öğretmen Motivasyonu Üzerine Öğretmen Görüşleri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 286-296.
- Arısoy, B. (2007). *Örgütsel İletişimin Motivasyon ve İş Doyumu Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslantaş, İ. (2002). *Ortaöğretim Okullarında İletişim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Aslan, Ö. (2005). Enformasyon ve İletişim Teknolojileri (İct) Gerçekten Verimli mi? Verimlilik Paradoksu Üzerine Bir Değerlendirme, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 6(2), 41-55.
- Aslan, Ş. ve Agbuga, B. (2014). Elit Taekwondo Sporcularının Stresle Başa Çıkma Tarzlarının İncelenmesi, *International Journal of Science Culture and Sport*, Special Sayı, 1, 111-118.
- Aşan, Ö. ve Erenler, E. (2008). İş Tatmini ve Yaşam Tatmini İlişkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 203-216.
- Atabek, Ü. (2001). *İletişim ve Teknoloji* (1.baskı). Ankara, Seçkin Yayınevi.
- Ataizi, M. (2013). İçerik Analizi, Serdar Sever ve Nevzat Bilge İspir (Editör). *İletişim Araştırmaları*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.136-151.
- Atakan, C. (2015). *Sağlık Çalışanlarının Stres Düzeylerinin İletişim Üzerine Olan Etkisini Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ataman, G. (2001). *İşletme Yönetimi Temel Kavramlar ve Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- Ataman, G. (2002). *İşletme Yönetimi*. İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- Ateş, A. V. (2006). *Başarılı İletişimin Anahtarı Etkili Konuşma*. İstanbul, Tiem Yayıncılık.
- Aula, P. and Siira, K. (2010). Organizational Communication and Conflict Management Systems A Social Complexity Approach, *Nordicom Review*, 31 (1), 125-141.
- Aydın, İ. (2002). *İş Yaşamında Stres*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. baskı). Ankara, Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, Ş. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 49-74.
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-16.
- Ayık, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü İle Okulların Etkililiği Arasındaki İlişkisi (Erzurum İli Örneği)*, Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Ayık, A. ve Ataş, Ö. (2014). An Analysis of the Relationship Between High School Teachers' Organizational Commitment Levels and Perceptions of School Culture, *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(3), 69-82.
- Aytekin, N. (2012). Bilgi İletişim Teknolojileri ve Örgütsel İletişim, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, (28), 7-18.
- Azizoğlu, R. O. (2011). *Kültürün Örgütsel İletişim Üzerine Etkisi: İki Farklı Ülkede Faaliyet Gösteren İki İşletme Arasında Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahar, E. (2011). *İşletme Yönetimi* (1. baskı). İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Bakan, İ. (2004). *Yöneticiler İçin Başarı Stratejileri*. İstanbul, Beta Yayınevi.
- Bakan, İ. (2009). Liderlik Tarzları ile Örgüt Kültürü Türleri Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması, *Tisk Akademi*, 4 (7), 138-172.
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (7), 1-30

- Bakan, İ., Bedestenci, H. Ç. ve Büyükbeşe, T. (2004). *Örgüt Sırlarının Çözümünde Örgüt Kültürü Teorik ve Ampirik Yaklaşım*. İstanbul, Alfa Akademi Basım ve Yayım Dağıtım.
- Balcı, A. (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (2. baskı). Ankara, PegemA. Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (9. baskı). Ankara, Pegema Yayıncılık.
- Baltaş, A. ve Baltas, Z. (1997). *Stres ve Başa Çıkma Yolları* (16. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Barkley, B., Lee, D. and Eadens, D. (2014). Perceptions of School Climate and Culture, *ejournal of Education Policy*, (2), 1-12.
- Bartol, K. M. and Martin, D. C. (1998). *Management*. Third Edition, Boston, Irwin Mc Graw-Hill.
- Barut, Y., Özkamalı, E. ve Tıngır, S. (2010). Çalışan Kadınlarla Çalışmayan Kadınların Stresle Başa Çıkma Yolları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(14) , 120- 130.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul, Kariyer Yayıncılık.
- Bass, R. (2004). *The Impact of School Culture on School Safety: An Analysis of Elementary Schools in a Southwestern Metropolitan School District*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona University, Arizona.
- Başaran E. , İ. (1992). *Eğitim Psikolojisi: Modern Eğitimin Psikolojik Temeller*. Ankara, Ayyıldız Matbaası.
- Başaran, İ E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi* (3. baskı). Ankar, Yargı Matbaası.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü*. Ankara, Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara, Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi. Nitelikli Okul*. Ankara, Feryal Matbaası.
- Batmaz, C. (2004). *İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişiminin Karşılaştırılması (Elazığ İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Baykal, B. (1974). *Günümüzde Yönetim: Temel Kavramlar ve Yeni Görüşler*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları.

- Baykal, K. ve Kovancı, A. (2008). Yönetici ve Astlar Arasındaki Anlaşmazlıkların Çözümüne Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Havacılık ve Uzay Teknolojileri*, 3(3), 21-38.
- Bayko, J. (2013). *Do Communication Styles Impact Safety Outcomes? An Analysis of Canadian Drilling and Well Servicing Rig Managers*. Master of Arts in Communication and Technology, Alberta University, Kanada.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara, ÖSYM.
- Bayraktar, E. ve Kaleli, F. (2007, Ocak-Şubat). Sanal Gerçeklik ve Uygulama Alanları. *Akademik Bilişim Sempozyumu*, s.1-6, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar*. İstanbul, Yalkın Ofset.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *İşletmeciler İçin Davranış Bilimleri*. İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Baytar, Ö. (2010). *İş Yaşamında Stresin İşgören Performansı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bengshir, T. K. (2000). Devlet-Vatandaş İletişiminde E-posta, *Amme İdaresi Dergisi*, 33(4), 49-61.
- Bentley, T. (1999). *İnsanları Motive Etme* (Çev. O.Yıldırım). İstanbul, Hayat Yayınları.
- Berberoğlu, G. ve Baraz, B. (1999). Tusaş Motor Sanayii A.Ş.'de Örgüt Kültürü Araştırması, *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1-2), 65-84.
- Berberoğlu, G. (1991). *Karşılaştırmalı Yönetim*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Yayınları.
- Biber, H. and Nagy, S. (2010) *Mixed Methods Research: Merging Theory With Practice*. New York, Guilford Press
- Bloor, M. and Wood, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods A Vocabulary of Research Concepts* (1. baskı). California, SAGE Publications Inc.
- Bolat, S. (1996). Eğitim Öğretimde iletişim, Hacettepe Eğitim Fakültesi Uygulaması, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-78.
- Bolman, L. and Deal, T. (2003). *Reframing Organizations*. San Francisco, Jossey-Bass.

- Bonaguro, E. and Pearson, J. (1986, November). *The Relationship Between Communicator Style, Argumentativeness, and Gender*. Paper Presented at the Speech Communication Association Convention, Chicago, IL.
- Boydak Özkan, M. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi, *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Bozkurt, G. (1994). *İnsan ve Kültür* (6. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Bozkurt, N. (2004, Temmuz). *İlköğretim Öğretmenlerinde, Stres Yaratan Yaşam Olayları ve Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya.
<https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/201.pdf>
- Braham, B. J. (1998). *Stres Yönetimi. Ateş Altında Sakin Kalabilmek*. (Çev, V. G. Diker). İstanbul, Hayat Yayınları.
- Brewer, N., Mitchell P. and Weber, N. (2002). Gender Role, Organizational Status and Conflict Management Styles, *The International Journal of Conflict Management*, 13(1), 78-94.
- Brinton, C. M. (2007). *Comparing Perceptions About Collaborative Culture from Certified and Non-Certified Staff Members Through the Adaptation of the School Culture Survey-Teacher form*. Unpublished doctoral dissertation, Missouri University, Columbia.
- Brower, N. and Darrington, J. (2012). Effective Communication Skills: Resolving Conflicts, *Families and Communities*.
- Brown, A. D. and Starkey, K. (1994). The Effect of Organizational Culture on Communication and Information, *Journal of Management Studies*, 31 (6), 807-828.
- Brown, A. D. (1990). *Information, Communication and Organizational Culture: A Grounded Theory Approach*. Unpublished doctoral dissertation. Sheffield University.
- Budak, G. ve budak, G. (2000). *Halkla İlişkiler* (3. baskı). İzmir, Barış Yayınları.
- Buller, M. K. and Buller, D. B. (1987). Physicians' Communication Style and Patient Satisfaction. *Journal of Health and Social Behavior*, 375-388.

- Bulutlar, F. ve Kamaşak, R. (2008). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini Arasındaki İlişki: Mavi Yakalı Çalışanlara Yönelik Ampirik Bir Arştırma, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22.
- Burnett, J. and Moriarty, S. (1998). *Introduction to Marketing Communication: An Integrated Approach*. New Jersey, Prentice –Hall, Inc.
- Bursalioğlu, Z. (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (16. baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Butucha, K. G. (2013). School Type and School Setting Differences In Teachers Perceptions Of School Culture, *International Journal of Education and Research*, 1(12), 1-12.
- Bülbül, H. İ. ve Gürbüz, R. (2009). *Bürolarda Teknoloji Kullanımı*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyükbeşe, T. (2004). Stres ve Stres Yönetimi, İsmail Bakan (Editör). *Çağdaş Yönetim Yaklaşımları*. İstanbul, Beta Basım Yayım.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel Desenler, Öntest-Sontest, Kontrol Grubu Desen ve Veri Analiz Kitabı* (1. baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. baskı). Ankara, PegemA Akademi.
- Büyükşahin, A. ve Bilecen, N. (2007). Yakın İlişkilerde Çok Boyutlu Başaçıkma Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 129-145.
- Byars, Lloyd L. (1992). *Concepts of Strategic Management*. (3rd edition). New York, Harper Collins Publishers.
- Callan, V. (1993). Subordinate-Manager Communication in Different Sex Dyads: Consequences for Job Satisfaction, *Journal of Occupational & Organizational Psychology*. 66 (1), 13-28.

- Can Cansu, O. (2006). *Örgüt Kültürü ile Örgütsel İletişim İlişkisi ve Bir Şirket Uygulaması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2013). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, H. (1992). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara, Adım Yayıncılık.
- Can, N. (2001). Yönetici Adaylarının Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Eğitim Araştırmaları*, 5(1), 36-44.
- Carlin, P. M. (1992). The Principal's Role in Urban School Reform, *Education and Urban Society*, 25 (1), 45.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 301-316.
- Cieri, E. and Magalhaes, A. L. (2012, October). Communication Management in Organizations, *Proceedings of the 77th Annual Convention of the Association for Business Communication*, Honolulu, Hawaii.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London, Routledge Cottrell.
- Coşar, Ö. *Etkileşimli Televizyon Uygulamaları*, 04.02.2015 tarihinde erişilmiştir: http://www.emo.org.tr/ekler/e4b798b0961975c_ek.pdf.
- Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L. ve Hanson, W. E. (2003). *Advanced Mixed Methods Research Design*. Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Editor), *Hand Book of Mixed Methods: in Social & Behavioral Research*. California, SAGE Publications Inc.
- Creswell, J.W. and Clark, .V.L.P. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. California, Sage Publications.
- Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd edition). Los Angeles, Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th edition). New Jersey, Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Y. Dere, S. B. Demir), Ankara, Anı Yayıncılık.

- Cüceloğlu, D. (1994). *İnsan ve Davranışı Psikolojinin Temel Kavramları* (5. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1994). *Yeniden İnsan İnsana* (8. baskı). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2010). *Genel İletişim* (3. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakır, H. ve Topçu, H. (2005). Bir İletişim Dili Olarak İnternet, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 71-96.
- Çakır, V. (2006). Etkileşimli Tv ve Etkileşimli Drama, *Yeni İletişim Ortamları ve Etkileşim Uluslararası Konferansı*, 1-3 Kasım, 85-90.
- Çamdereli, M. (2008). *İletişime Giriş*. (1. baskı). İstanbul, Dem Yayınları.
- Çapulcuoğlu, U. (2012). *Öğrenci Tükenmişliğini Yordamada Stresle Başa Çıkma, Sınav Kaygısı, Akademik Yetkinlik ve Anne-Baba Tutumları Değişkenlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Çelik, Ç. (2007). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki (Gaziantep İli Merkez İlçeleri Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Çelik, S. B. (2008). Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden Gelen Öğrenciler İle Türkiye Cumhuriyeti Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 125-132.
- Çelik, V. (1993). Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür ve Önemi *Verimlilik Dergisi*, 1, 15-27.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (2004, Temmuz). Örgütsel Hikâyeler ve Okul Kültürünün Analizi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, s. 1-10. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Çelikkaya, H. (1998). *Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi*. (2. baskı). İstanbul, Alfa Yayın Dağıtım.

- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pagem Akademi.
- Çetin, O., Çalışkan, E. ve Menzi, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Teknoloji Yeterlilikleri ile Teknolojiye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 11(2), 273-291.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, İ. (2011). *Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çiçek, D. (2005). *Örgütlerde Motivasyon ve İş Yaşam Kalitesi: Bir Kamu Kuruluşundaki Yönetici Personein Motivasyon Seviyelerinin Tespit Edilerek İş Yaşam Kalitesinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftlikli, C., Aklan, M. ve Öztürk, S. (2000, Kasım). Eğitim Alanında Bilgisayar İletişim Uygulamaları ve Teknik Gelişmeler. 6. *Türkiye’de İnternet Konferansı E- Türkiye*, İstanbul.
- Çimen, M. A. (2009). *Polis Meslek Yüksek Okullarında Örgüt Kültürü Oluşumunda Örgüt İçi İletişimin Rolü ve Önemi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik*. Ankara, Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z. ve Döndar, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 157.
- Dabney, J. (2008). *Show Me That You Care: The Presence of Relational Trust Between A Principal and Teachers in an Urban School*, College of Education and Human Ecology. Unpublished Doctorate Dissertation, The Ohio State University, U.S.A.
- Daft, R. L. (2000). *Management* (5th edition). New York, The Dryden Press.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Okullarında İletişim, *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (265), 37-42.

- Darijani, A., Soltani, H. ve Pourroostaei, M. A. (2014). Impact of The Effectiveness of Organizational Communication on Job Satisfaction Through Job Motivation of Employees of Shiraz Telecommunication Company. *WALIA Journal*, 30(3), 43-51.
- Davis, K. (1983). *Human Behaviour at Work*. New Delhi, TAT Mc Graw Hill.
- Demir, C. ve Öztürk, U. C. (2011). Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi ve Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İİBF Dergisi*, 26(1), 17-41.
- Demir, K. (2000). *Örgütlerde İletişim Yönetimi. Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Demiray, U. (1994). *İletişim Ötesi İletişim*. Eskişehir, Turkuaz Kitabevi.
- Demircan, A. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürleri Yöneticilik Becerilerine Ne Derece Sahiptir*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, H. (2001). İnternet Sokağa Çıkıyor, *Dijital Teknoloji ve Yönetim*, (4), 27.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul, MEB Yayınları.
- Demirkaya, Y. (2012). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İletişim Tarzlarına Yönelik Öğretmen Algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul Kültürü ile Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki, *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 3-13.
- Deniz, A. (2004). *Eğitim Yöneticilerine Öneriler*. İstanbul, Zambak Yayınları.
- Dereli, Ö. (2010). *Örgütsel Kültürün Örgütsel İletişim Üzerine Etkisi: Örgütlerde Resmi ve Gayri Resmi İletişim Dengelerini Ölçmeye Yönelik Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Dewan, I. and Somanathan, R. (2004, June). Poverty Targeting in Public Programs: A Comparasion of Alternative Nonparametric Methods. *Discussion Paper in Economics*. Indian Statistical Institute, Delhi, Planning Unit, 7 S.J.S. Sansanwal Marg, New Delhi, India.
- Dinçer Aydın, H. U. (2012). *Örgütsel İletişim Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Dinçer, Ö. (1992). *Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul, Beta Yayınları.

- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul Beta, Yayınları.
- Doğusoy, B. ve İnal, Y. (2006, Eylül). Çok Kullanıcılı Bilgisayar Oyunları ile Öğrenme, *VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, s. 7-9, Gazi Eğitim Fakültesi.
- Drafke, M.W. and Kossen, S. (1998). *The Human Side of Organizations* (7th edition). New York, Addison Wesley Longman, Inc.
- Durak, İ. (2012). *Korku Kültürü ve Örgütsel Sessizlik*. Bursa, Ekin Yayınevi.
- Durğun, S. (2011). Genel Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticilerin Örgüt İçi İletişim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar ve Bu Sorunlarla Başa Çıkma Yolları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 57-68.
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpinar, F. ve Gültekin, M. (2013). Okul Yöneticilerinin FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecine İlişkin Görüşleri, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 100-113.
- Dursun, Ö. ve Aydın, C. H. (2011). İletişimci Biçimleri Ölçeğinin Türkçe'ye Çevirisi, Uyarlanması, Geçerlik ve Güvenirliğinin Sağlanması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(2), 263-286.
- Dursun, Ö., Ö. (2011). *Çevrimiçi Öğrenme Topluluklarında İletişimci Biçimlerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Dündar, P. ve Özel, E. K. (2012). Kurum İçi İletişimin Kaliteye Olan Etkisi: Yeni İletişim Teknolojilerinin Kurum İçi İletişimin Kalitesine Olan Etkisini İncelemeye Yönelik Bir Araştırma, *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 3(6), 104-129.
- Düşükcan, M. (2003). *Örgütlerde Çatışma Yönetimi Sürecinde Örgütsel İletişimin Etkinliği: Kuramsal ve Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Efil, İ. (1993). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa, Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık.

- Elma, C. (1998). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışmayı Yönetme Yeterlikleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, A. R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 68-76.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç Kuramlarının Eğitim Yönetimine Katkıları, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Erdoğan, İ. (1997). *İşletmelerde Davranış*. İstanbul, Dönence Basım Yayımları.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletme Yönetiminde Örgütsel Davranış*. İstanbul, İşletme Fakültesi Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi Anlamak* (1. baskı). Ankara, Pozitif Matbaacılık.
- Eren, E. (1990). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul, İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları.
- Eren, E. (1997). *İşletmelerde Stratejik Yönetim ve İşletme Politikası*. İstanbul, Der Yayınları.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel Davranış Psikolojisi*. İstanbul, Beta Yayıncılık.
- Eren, E. (1998). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul, Beta Basın Yayım Dağıtım A.Ş.
- Ergin, A. (2010). *Eğitimde Etkili İletişim* (5. baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ergin, A., Uzun, S. U. ve Bozkurt, A. İ. (2014). Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Stresle Başa Çıkma Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Sosyodemografik Özelliklerle İlişkisi, *Fırat Tıp Dergisi*, 19(1), 31-37.
- Erkuş, A. Günlü, E. (2009). İletişim Tarzının ve Sözsüz İletişim Düzeyinin Çalışanların İş Performansına Etkisi: Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma, *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 7-24.
- Eroğlu, E. (2011). *İletişimci Liderlik*. Nüve Kültür Merkezi, Konya.
- Eroğlu, F. (1995). *Davranış Bilimleri* (2. baskı). İstanbul, Beta Yayınları.
- Eroğlu, K. (2008). *Örgütlerde İletişimin Çalışanların İş Tatmini Üzerine Etkisi ve Konuya İlişkin Bir Uygulama*, Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eroğlu, K. (2011). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Kuramsal Bir İnceleme, *Ege Akademik Bakış*, 11(1), 121-136.

- Ersoy, S. (2006). *İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları (Van İli Örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ertekin, Y. (1982). Örgütsel Çatışma, Turgay Ergun (Editör). *Yönetim Psikolojisi*. Ankara, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Ertekin, Y. (1993). *Stres ve Yönetimi*. Ankara, TODAİE Yayınları.
- Fall, J.M. (2004). *Emotional Compentencies as A Factor in The Leadership of Elemantary School Principals*. Department of Educational Administration and Community Leadership. Central Michigan University.
- Fesharaki, G. M., Talebiyan, D., Aghamiri, Z. and Mohammadian, M. (2012). Reliability and Validity of “Job Satisfaction Survey” Questionnaire in Military Health Care Workers, *Journal Mil Med*, 13(4), 241-246.
- Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education* (3rd. edition). New York, Mc Graw Hill Higher Education.
- Gagliardi, P. (1986). The Creation and Change of Organizational Cultures: A Conceptual Framework. *Organizational Studies*, 7(2), 117-134.
- Geçikli, F. (2004). Örgütsel İletişimin Yöneticiler Açısından Değerlendirilmesi ve Örgütsel İletişim Yönetimi, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 107-116.
- Geçikli, F. (2010). *Halkla İlişkiler ve İletişim* (2. baskı). İstanbul, Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Geçikli, F., Serçeoğlu, N. ve Üst, Ç. (2011). Örgüt İçi İletişim ve İletişim Tatmini Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 163-184.
- George, J. M. and Jones, G. R. (1999). *Understanding and Managing Organizational Behavior* (2nd edition). New York, Addison-Wesley.
- Ghamrawi, N. (2013). Never Underestimate The Power of the Sandwiched: Middle Leaders and School Culture, *Basic Research Journal of Educational Research and Review*, 2(2), 29-41.
- Glatfelder, A. (2000). *The Influence of Supervisor's Interpersonal Communication Competence on Worker Satisfaction*, Thesis of master of arts, Faculty of California State University, Fullerton.

- Goffe, H, and Jones, G. (1999). İnsanlar Liderliğimize Ne Diye Gerek Duysun? (Çev. N. el Hüseyini). İstanbul, Mess Yayınları.
- Gorard, S. and Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. London, Open University Press.
- Gök, S. (2009). Çalışma Yaşamının Önemli Bir Sorunu: Örgütsel Stres, *Marmara Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi*, 27(2), 429-448.
- Gökçe, G. (2001). *Örgütlerde İnsan Davranışlarının Motivasyonu*. Konya, Davranış Bilimleri.
- Gökçe, O. (1998). *İletişim Bilimine Giriş İnsanlararası İlişkilerin Sosyolojik Bir Analizi*. Ankara, Turhan Kitabevi.
- Gökçe, O. (2006). *İletişim Bilimi İnsan İlişkilerinin Anatomisi*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Gökkaya, S. (2009). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi (Kırklareli Örneği)*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gönenç, A. Y. (2004). İletişim Teknolojilerinin Medya Üzerindeki Etkileri, <http://cim.anadolu.edu.tr/pdf/2004/1130847878.pdf>, 22.11.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Görgülü, D., Küçükali, R. ve Ada, Ş. (2013). Okul Yöneticilerinin Bilgi Teknolojileri İle İlgili Eğitimleri Alma ve Kullanma Durumlarının İncelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-20.
- Greenberg, J. (1996). *The Quest for Justice on the Job: Essays and Experiments*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Greiner, A. (2008). An Economic Model of Work-Related Stres, *Journal of Economic Behavior & Organization*, 66 (2), 335–346.
- Grogan, M. and Andrews, R. (2002). Defining Preparation and Professional Development for the Future, *Educational Administration Quarterly*, 38(2), 233-256.
- Gross M. A. and Guerrero L.K. (2000). Managing Conflict Appropriately and Effectively: An Application of the Competence Model to Rahim's Organizational Conflict Styles, *The International Journal of Conflict Management*, 11(3), 200-226.

- Güçlü, N. (2001). Stres yönetimi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1).
- Güçlü, N. (2003). Örgüt Kültürü, *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.
- Gülbeyaz, O. (2006). Yatılı İlköğretim Bölge Okulları ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Güler, B. ve Şahin, M. (2015). Karma Öğrenme Yönteminin İlköğretim Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojiye Yönelik Tutumlarına, Özdüzenleme ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 108-127.
- Güler, Ö. ve Çınar, S. (2010). Hemşirelik Öğrencilerinin Algıladıkları Stresörler ve Kullandıkları Başetme Yöntemlerinin Belirlenmesi, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi, Sempozyum Özel Sayısı*, 253-261.
- Gülner, B. (2007). *Araştırma Görevlilerinin İş Tatminini Sağlama Aracı Olarak Örgütsel İletişim ve İletişim Doyumu: Kamu ve Özel Üniversite Karşılaştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gümüşeli, A. I. ve Eryılmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir Ortaöğretim Okulları Yöneticilerinin Öğretmenlerle Aralarındaki Çatışmaları Yönetme Biçimleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüştekin, G. E. ve Öztemiz, A. B. (2004). Örgütsel Stres Yönetimi ve Uçucu Personel Üzerinde Bir Uygulama, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23, 61-85.
- Gümüştekin, G. E. ve Öztemiz, A. B. (2005). Örgütlerde Stresin Verimlilik ve Performansla Etkileşimi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Enstitü Dergisi*, 14(1).
- Gün, B. ve Çağlayan, E. (2013). Implications from the Diagnosis of a School Culture at a Higher Education Institution, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(1), 47-59.

- Günbayı, İ. ve Akcan, F. (2013). İlköğretim Kurumları Yöneticilerinin Yaşadıkları İş Streslerine İlişkin Görüşleri: Bir Durum Çalışması, *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 195-224.
- Günbayı, İ. ve Karahan, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 209-230.
- Güneş, A. (2011). Kişilerarası İletişim Sürecinde Beden Dili Kavramı ve Rolü Üzerine Kuramsal Bir Çalışma, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 706-730.
- Güneş, K. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerileri İle İlgili Algı ve Beklentileri (İstanbul İli Avrupa Yakası Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güngör, N. (2011). *İletişim Kuramlar, Yaklaşımlar*. Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Gürdal, S. (1997). *Halkla İlişkiler ve Yerel Yönetimlerde Uygulamalar*. İstanbul, Simge Matbaacılık.
- Gürel, E. ve Tat, M. (2012). Bir İletişim Edimi Olarak Dinleme ve Türkçede Bulunan Dinleme Temalı Atasözleri ile Deyimler Üzerine Bir İçerik Analizi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(23), 276-297.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi* (1. baskı). İstanbul, Der Yayınları.
- Gürsan, E. (2008). *Çokuluslu İşletmelerin Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişime Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gürsel, M. (1997). *Okul yönetimi*. Konya, Mikro Yayınları.
- Gürses, T. (2006). *Eğitim Örgütlerinde Yöneticilerin Etkili İletişim Kurma Becerilerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma (Kütahya Merkez İlçe Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Güven, S (2013). Stres ve Stresle Başa Çıkma, Bülent Güven (Editör). *Etkili İletişim*. Ankara, Ppegem Akademi.

- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2011). Eğitim Yöneticileri Teknoloji Liderliği Özyeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 145-166.
- Halis, M. (2000). Örgütsel İletişim ve İletişim Tatminine İlişkin Bir Araştırma, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 14(1), 217-230.
- Heaney L. F. (2001). A Question of Management: Conflict, Pressure and Time, *The International Journal of Educational Management*, 15(4), 197-203.
- Hellriegel, D. ve J. Slocum. (1980). *Organization Behavior*. Newyork, West Publishing Company.
- Helvacı, M. A. (2008). Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarının İncelenmesi (Uşak İli Örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 115-133.
- Hewson, C. (2006) Mixed Methods Research, D.Jupp (Editor) *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, s.179-181, California- USA, Sage Publications.
- Himmetoğlu, B. ve Kirel, Ç. (1994). *Stres Yönetimi*. Eskişehir, Eskişehir Üniversitesi Yayınları.
- Hocker J. L. and Wilmot W.W. (1995). *Interpersonal Conflict* (4th edition). Madison, WI:Brown & Benchmark.
- Hodgetts, R. and Luthans, F. (1994). *International Management*. McGraw Hill Inc.
- Hopper, M. (2009). *Communication Satisfaction, Job Satisfaction, Organisational Commitment and Intention to Leave*. Unpublished masters thesis, Waikato University.
- Işık, M. ve Biber, L. (2006). İletişim, İletişim Süreci ve İletişim Çeşitleri. Metin Işık (Editör). *Genel ve Teknik İletişim*, Konya, Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Işıklı, B. (2013). Çatışma ve Stres Yönetimi, Çınar Yenilmez (Editör). *Örgütsel Stresin Sonuçları*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Işıklı, B. (2013). Çatışma ve Stres Yönetimi, Çınar Yenilmez (Editör). *Stres Kaynakları ve Özel Stresli Durumlar*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Izgar, H. (2008). Okul Yöneticilerinde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 317-334.

- İnandı, Y. ve Tunç, B. (2012). Kadın Öğretmenlerin Kariyer Engelleri İle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2), 203-222.
- İnandı, Y., Tunç, B. ve Gündüz, B. (2013). Okul Yöneticilerinin Özyeterlik Algıları ile Çatışmayı Çözme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 275-294.
- İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara, Ankara Üniversitesi Basın-Yayın Yüksek Okulu Yayınları.
- İspir, B. (2014). Etkileşimli Ortam Yönlendirmeleri ile Dijital İşbirliğinin Sağlanması: Dergilerde QR Kod Kullanımı, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (4), 25-42.
- İşginöz, R. ve Bülbül, T. (2012). Okulda Diyalog: Okul Yönetiminin Rolü, *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 125-146.
- Jick, T. D. (1989). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action, *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), 602-611.
- Johnson, R. And Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, K. J. (2014). Considering the Relationship of Communication Style and Communication Satisfaction in the Supervisor-Subordinate Dyad: An Exploratory Study. *Journal of Global Business, Economics and Finance*, 1(1), 22-41.
- Jöreskog, K. and Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural Equation Modelling With The SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood, USA, Scientific Software International.
- Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (6. baskı). Ankara, Asil Yayıncılık.
- Kalemci Tüzün, İ. (2013). Organizational Levels of Analysis of Communication Satisfaction and Identification in Relation to Job Satisfaction, *Journal of Economics, Business and Management*, 1(1), 1-5.
- Kanbay, A. (2010). *Hemşirelerin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılığı*. Yayınlanmamış yüksekli tezi, Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Kanbur, E. (2005). *Toplam Kalite Yönetimi Uygulayan İşletmelerde İşgören Motivasyonunu Etkileyen Faktörler; Mobilya ve Gıda Sektörlerinde Ampirik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kantar, H. (2008). *İşletmede Motivasyon* (1.baskı). İstanbul, Kum Saati Yayın Dağıtım.
- Karaçor, S. (2009). Halkla İlişkilerde İletişim Aracı Olarak Bloglar, *Niğde Üniversitesi İİBF Dergisi*, 2(2), 87-99.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Yüksel, S. (2010). Yapılandırmacı Düşünme ve Stresle Başa Çıkma: Bir Yapısal Eşitlik Modelleme Çalışması, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 99-122.
- Karadağ, M. (2012). *Örgütlerde Çalışanların Kişilik Özellikleri ve Motivasyon Ampirik Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karadeniz, D. (2010). *Örgüt Kültürünün Örgütsel Bağlılık ve Örgütte Kalma Niyeti Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Karakoç, A. (1998). *Yönetici Motivasyonunun İşletme Yönetimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karaköse T. ve Kocabaş İ. (2006). Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 3-14.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim Okullarında Şiddetin Yaygınlığı: Okul İklimi, Okul Kültürü ve Fiziksel Özellikler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karaosmanoğlu, İ. (2012). *Kurumlarda Çatışma Yönetimi Ve Bilgi Paylaşımı Arasındaki İlişkiler: Sağlık Sektöründe Bir Araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(4), 117-125.

- Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin FATİH Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12 (47), 41-62.
- Karataş, İ. H. ve Sözcü, Ö. F. (2013). Okul Yöneticilerinin Fatih Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları ve Beklentileri: Bir Durum Analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (47), 41-62.
- Karataş, S. (2007), Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurumiçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri, *Bilim Eğitim Düşünce Dergisi*, 7(2).
- Karcioğlu, F. (2001). Örgüt Kültürü ve Örgüt İklimi ilişkisi, *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 15(1-2), 265-283.
- Karcioğlu, F. ve Çekmegül, M. (2003). Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim İlişkisi Bir Uygulama, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 35-53.
- Karcioğlu, F., Gövez, E. ve Kahya, C. (2011). Yöneticilerin İletişim Tarzı ve Kullandıkları Çatışma Yönetim Stili Arasındaki İlişki. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 15(1), 327-340.
- Karcioğlu, F., Timuroğlu, K. ve Çınar, O. (2009). Örgütsel İletişim ve İş Tatmini İlişkisi: Bir Uygulama. *İstanbul Üniversitesi İşletme İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi Dergisi*, 20(63), 59-76.
- Karip, E. (2000). *Çatışma Yönetimi* (2. baskı). Ankara, PagemA Yayıncılık.
- Kavili Arap, S., Bulut, Z. A., Doğan, O. ve Tekinbaş, F. (2013). Meslek Yüksekokullarında Çalışan Personelin İş Doyumu: İzmir Meslek Yüksekokulu Örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 2(1), 68-80.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi- Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara, Set Ofset Matbaacılık.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal Gerçeklik ve Eğitim Amaçlı Kullanılması, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Keçeci, A. ve Arslan, S. (2012). Hemşire Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri, Öğrenci Perspektifi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 34-45.
- Keenan, K. (1996). *Motivasyon*. (Çev. E. Koparan). İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Kelly, J. A. (1982). *Social Skill Training A Practical Guide For Interventions*. New York, Springer Publishing Company.

- Kıdak, L. B., Demir, S., Çeber, E. ve San Turgay, A. (2011). İzmir'de Bir Hastanede Yöneticilerin Çatışma Yönetim Stilleri ve Çalışanların Algılamaları. *Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi*, 14(1), 1-25.
- Kılıç, M. (2001). Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetimi, Salih Güney (Editör). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Kılınç, T. (1985). Örgütlerde Çatışma: Mahiyeti ve Nedenleri, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1(14).
- Kılınç, T. (1986). Örgütlerde Çatışma, Başa Çıkma Yöntemleri ve Yönetimi, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 1 (15).
- Kırel, Ç. (1999). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kirk, D.D. (2011). Style and Satisfacion: an Examination of the Relationship Between Instructor Communicator Style and Instructor Job Satisfaction, Unpublished doctoral dissertation, North Texas University.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition). New York, The Guilford Press.
- Koç, E. (2008). Turizm İşletmelerinde Çatışma, Fevzi Okumuş ve Umut Avcı Yönetimi (Editörler). *Turizm İşletmelerinde Çağdaş Yönetim Teknikleri*. Ankara, Detay Yayıncılık.
- Koç, M. (2002). Gelişim Psikolojisi Açısından Yaşlılık Döneminde Ruhsal Gelişim, *Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 287-304.
- Koçak, S. (2010). *Kurumsal İletişim Çalışmalarının İtibar Yönetimine Katkısı*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği: Yönetim ve Organizasyon, Organizasyonlarda Davranış Klâsik-Modern-Çağdaş ve Güncel Yaklaşımlar* (9. baskı). İstanbul, Beta Yayın.
- Kohlrieser, G. (2007). Six Essential Skills for Managing Conflict, *Perspectives for Managers*, 149.
- Koparal, C. (1997). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Korkmaz, A. (2013). İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejileri ve İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, Ö. (2012). İçsel ve Dışsal İş Doyum Düzeyleri ile Genel İş Doyum Düzeyi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Turist Rehberleri Üzerinde Bir Araştırma, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13(2), 275- 289.
- Kreitner, R., Kinicki, A. and Buelens, M. (2002). *Organizational Behaviour*. Berkshire, England, McGraw-Hill.
- Kreps, G.F. (1986). *Organizational Communication*. Newyork, Longman.
- Kuh, G. D. and Witt, E. J. (2000). Culture in American Colleges and Universities, Brown, M. C. (Editor). *Organization and Governance in Higher Education* (5th Edition). ASHE Reader Series. Boston, Pearson Custom Publishing.
- Kuzu, A. (2014). Çoklu Ortam Uygulamalarının Kuramsal Temelleri, Özgür Dursun ve Ferhan Odabaşı (Editörler). *Çoklu Ortam Tasarımı*. (2. baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Küçük, F. (2007). Çalışanların İşe Güdülenmesinde Herzberg'in Motivasyon-Hijyen Faktörlerinin Önemi: Belediye Çalışanlarına Yönelik Bir Uygulama, *Finans Politik and Ekonomik Yorumlar*, 44 (511), 75-94.
- Küçük, M. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci, Nezih Orhon ve Ufuk Eriş (Editörler). *İletişim Bilgisi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 2-19.
- Küçükbezirci, Y. (2013). Mevlâna'nın Hoşgörü Felsefesi ve İletişim, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 19-25.
- Lal, İ. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York, NY, Routledge.
- Leonardi, P. M. and Barley, W. C. (2011). *Materiality as Organizational Communication: Technology, Intent, and Delegation in The Production of Meaning. Matters of Communication: Political, Cultural, and Technological Challenges to Communication Theorizing* (Editor: T. Kuhn). Cresskill, NJ, Hampton Press. 101-122.

- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California, Sage Publications Inc.
- Liebler, J. G. and McConnell, C. R. (1992) *Management Principles for Health Professionals* (2nd Edition). Gaithersburg, Maryland, An Aspen Publication.
- Ling, R. (2003). *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society*. San Francisco, Morgan Kaufmann, Elsevier.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The Process, Barriers and Improving Effectiveness, *Schooling*, 1(1), 1-11.
- Luthans, F. (1995). *Organizational Behavior* (7th Edition). New York, McGraw Hill.
- Maçın, E. (2010). *Yönetici İletişim Becerilerinin Çalışan Motivasyonu Üzerine Etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Maden, S. (2013). Niçin Dinlemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Madenoglu, C. (2013). Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Benlik Saygısı Düzeyleriyle Olan İlişkisi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 2(1), 83-105.
- Martin, D. M. and Gayle, B. M. (1999). It isn't A Matter of Just Being Funny: Humor Production by Organizational Leaders. *Communication Research Reports*, 16(1), 72-80.
- Martin, S. T. (2009). *Relationship Between the Leadership Styles of Principals and School Culture*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University, ABD.
- Mathews, M. L. (1982). *Communication, Job Satisfaction, and the Evaluation Interview*. Unpublished senior thesis, Texas Tech University.
- McManus I. C., Kidd J. M. and Aldous I. R. (1997). Self-Perception of Communicative Ability: Evaluation of A Questionnaire Completed by Medical Students and General Practitioners, *British J Health Psych*, 2, 301-315.
- MEB. (2014). *Mesleki Gelişim - Etkili İletişim*. Ankara.
- MEGEP. (2007). *İletişim Süreci ve Türleri*. Ankara.
- MEGEP. (2008). *Etkin İletişim*. Ankara.

- Merkan, S. (2011). *Genel Lise ve Anadolu Liselerinde Görevli Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynaklarının Karşılaştırmalı Analizi (Malatya İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Miles, M.B. and Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication, London.
- Mirzeoğlu, N. (2005). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi: Spor Eğitimi Veren Yükseköğretim Kurumlarında Bir Uygulama. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 51-56.
- Mobil Medya*. (2012). Wikipedia'dan 8 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir: http://tr.wikipedia.org/wiki/Mobil_medya.
- Mullins, J. L. (2002). *Management and Organisational Behaviour* (6th Edition). Harlow, FT Prentice Hall.
- Munn, L. N. (1968). *Psikoloji İnsan İntibakının Esasları* (3. baskı). (Çev. N. Tendar). İstanbul, MEB.
- Neuman, M. and Hogan, D. (2005). Semantic Social Network Portal for Collaborative Online Communities, *Journal of European Industrial Training*, 29(6), 472-487.
- Neuman, W. L. (2013). *Tophumsal Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). (Çev. S. Özge). Yayınodası Yayıncılık, İstanbul.
- Newstrom, J. W. and Davis, K. (1989). *Organizational Behavior: Human Behavior at Work* (9th Editon). New York, McGraw-Hill. Inc.
- Nordin, S. M., Sivapalan, S., Bhattacharyya, E., Ahmad, H. H. W. F. W. and Abdullah, A. (2014). Organizational Communication Climate and Conflict Management: Communications Management in an Oil and Gas Company, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 109, 1046–1058.
- Noviantoro, T. (2009). *The Job Satisfaction and Life Satisfaction Relationship of Indonesian Women Migrant Workers in Taiwan*. Unpublished thesis, Taiwan National Central University, Taiwan.
- Odabaşı, Y. ve Oyman, M. (2002). *Pazarlama İletişimi Yönetimi* (8. baskı). İstanbul, MediaCat Yayınları.

- Ohlson, M. (2009). *A Study of School Culture, Leadership, Teacher Quality and Student Outcomes Via A Performance Framework in Elementary Schools Participating in A School Reform Initiative*. Unpublished doctoral dissertation, Florida University.
- Okay, A. (2000). *Kurum Kimliği*. Ankara, Media Cat Kitapları.
- Okkalı, M. (2008). *İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Oktay, H. (2008). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticiler ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engeller*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Okul, K. (2011). *Kurum Kültürünün Çatışma Yönetimi Tarzları Üzerindeki Etkileri ve Yazılım Sektöründe Bir Uygulama*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kara Harp Okulu Savunma Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- O'Murchu, I., Breslin, J. G. and Decker, S. (2004, August). Online Social and Business Networking Communities. In *ECAI Workshop on Application of Semantic Web Technologies to Web Communities*, 107.
- Onal, G. (1997). *Halkla İlişkiler*. İstanbul, Türkmen Kitabevi.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara, Sevinç Matbaası.
- Oral, A. (2004). *Ergenlik Döneminde Stresle Başa Çıkma: Stresle Başa Çıkma Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Orhon, N. ve Eriş, U. (2012). *İletişim Bilgisi*, Nezih Orhon ve Ufuk Eriş (Editörler). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Önsözden.
- Otrar, M. ve Övün, Y. (2007). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerde Oluşturduğu Stres Düzeyi Arasındaki İlişki (Gebze İlçesi Örneği), *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 26(26), 94-110.
- Ozan, Ö. (2008, Aralık). *Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems LMS) Değerlendirilmesi*. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

- Önsal, A. (2012). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel-Yönetmel Motivasyon Faktörlerinin Çalışanların Performans ve Verimliliğine Etkilerini İncelemeye Yönelik Ampirik Bir Çalışma: Hizmet ve Endüstri İşletmesi Örneği. *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 85-97.
- Özaşçılar, M. (2012). Genç Bireylerin Cep Telefonu Kullanımı ve Bireysel Güvenlik: Üniversite Öğrencilerinin Cep Telefonunu Bireysel Güvenlik Amaçlı Kullanımları, *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 42-74.
- Özaydın, M. M. ve Özdemir, Ö. (2014). Çalışanların Bireysel Özelliklerinin İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Bir Kamu Bankası Örneği, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 251-281.
- Özbek, S. (1998). *İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri-İzmir İli Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özdağ, S. Aydın, E., Ünsal, V., Saydam, M. ve Akçakoyun, F. (2009). Stres Yaratan Faktörlerin Okul Yöneticileri Tarafından Değerlendirilmesi, *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 1(2), 20-29.
- Özdemir Yaylacı, G. (2005). Örgütsel Stresi Yönetmede Etkili Kişilerarası İletişim Stratejileri, *Amme İdaresi Dergisi*, 38(2), 51-59.
- Özdemirci, F. (2006, Mayıs). Kurumsal İletişim ve Belge Yönetimi. I. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu: İletişim, s. 315-324, Türk Kütüphaneciler Derneği İstanbul Şubesi, İstanbul.
- Özdevecioğlu, M. (1995). Organizasyon Kültürü, Mustafa Özel (Editör). *Stratejik Yönetim ve Liderlik*. İstanbul, İz Yayıncılık.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Algılanan Örgütsel Destek ile Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 18(2), 113-130.

- Özer, M. A. (2011). *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler* (2. baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Özgan, H. ve Aslan, N. (2008). İlköğretim Okul Müdürlerinin Sözlü İletişim Biçiminin Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 190-206.
- Özgen, E. (2003). İletişim ve liderlik, *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi İletişim Dergisi*, 18, 99-119.
- Özgüven, İ. E. (2003). *Endüstri Psikolojisi*. Ankara, Sistem Ofset.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2010). *Örgütsel Davranış* (4. baskı). Bursa, Ekin Yayınevi.
- Özmen, F. (1997). Fırat ve İnönü Üniversiteleri'nde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları, Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Özmutaf, N. M. (2007). Örgütlerde Bireysel Performans Unsurları ve Çatışma, *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 8(2), 41-60.
- Özsoy, E., Uslu, O., Karakiraz, A. ve Aras, M. (2014) İş Tatmininin Ölçümünde Ölçek Kullanımı: Lisansüstü Tezler Üzerinden Bir İnceleme, *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 232-250.
- Öztaş, U ve Akın, O. (2009). Örgütsel Çatışma Yönetiminde Cinsiyet Farklılıkları: Antalya Serbest Bölgesinde Bir Araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 9-24.
- Öztay, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetimi Stilleri (Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özüdoğru, Ş. (2014). Bir Web 2.0 Uygulaması Olarak Bloglar: Blogların Dinamikleri ve Blog Alemi, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4(1), 36-50.

- Pallant, J. (2011). *SPSS: Survival Manual* (4th edition). Crowsnest, NSW, Allen & Unwin.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd edition). Newbury Park, CA, Sage.
- Payne H. J. (2003). *Revisiting a Nebulous Construct: Exploring the Impact of Relational Communication Competence on Job Performance*, Dissertation of doctor of philosophy, University of Kentucky College of Communications and Information Studies, Lexington, Kentucky.
- Pehlivan, İ. (1991). Örgütsel Stres Kaynakları ve Verimlilik, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(2), 791-802.
- Pehlivan, İ. (1994). Stresle Başa Çıkmada Bireysel ve Örgütsel Stratejiler, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 803-815.
- Pehlivan, İ. (2000). *İş Yaşamında Stres*. Ankara, Pegem Yayınları.
- Petri, H. L. (1996). *Motivation: Theory, Research and Applications* (4th edition). Pasific Grove, California, Brooks/Cole Publishing Company,
- Phillips, D. M. and Phillips, J. K. (1998). A social Network Analysis of Business Logistics and Transportation, *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 28(5).
- Pincus, J. D. (1986). Communication Satisfaction, Job Satisfaction, and Job Performance. *Human Communication Research*, 12(3), 395-419.
- Pinder, C. C. (1984). *Work Motivation: Theory, Issues, and Applications*. Glenview, Ill: Scott, Foresman.
- Pintrich, P. and Schunk, D. (2002). *Chapter Five: the Role of Goals and Goal Orientation. Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ, Merrill.
- Polat, A. (2008). *Ortaöğretim Okulu Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Öğretmenlerin Stres Düzeyi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Polat, M. (2009). *Conflict Management and Effective Communication: Types of Conflict Confronted and The Skills, Needs, and Attitudes of Students in Handling Conflicts*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University.

- Porter, L. W., Bigley, G. A., Streers, R. M. and Steers, R. (2003). *Motivation and Work Behavior* (7th edition). New York, McGraw-Hill.
- Proctor, C. (2014). *Effective Organizational Communication Affects Employee Attitude, Happiness, and Job Satisfaction*. Unpublished masters thesis, Southern Utah University.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz), Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Punch, K. F. (2011). *Introduction to Research Methods in Education*. London, SAGE Publication.
- Rajhans, K. (2012). Effective Organizational Communication: a Key to Employee Motivation and Performance, *Interscience Management Review*, 2(2), 81-85.
- Ramirez, D. L. (2012). *Organizational Communication Satisfaction and Job Satisfaction Within University Foodservice*. Unpublished masters thesis, Kansas State University.
- Reynolds, B. and Seeger, M. (2012). *Crisis and Emergency Risk Communication*. U.S. Department of Health and Human Services Centers for Disease Control. Retrieved from <http://emergency.cdc.gov/cerc>.
- Robbins, P.S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri* (Çev. S. A. Öztürk). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Robbins, P.S. and Coulter, M. (1999). *Management* (6th edition). New Jersey, Prentice Hall. Inc.
- Robbins, S. P. and Judge, T. A. (2007). *Organizational Behavior*. Pearson Education Inc.
- Roebuck, C. (2000). *Etkili İletişim*. (Çev. A. C. Akkayunlu). İstanbul, Doğan Kitap.
- Ruthankoon, R. and Ogunlana, S.O. (2003). Testing Herzberg's Two-Factor Theory in The Thai Construction, Engineering, *Construction and Architectural Management*, 10(5), 333-341.
- Saban, A. (2004). Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 135-155.
- Sabancı, A. (1994). *Eğitim Yönetiminde Çift Yönlü İletişim Yönetilenleri Motivasyon ve İş Doyumu Bakımından Nasıl Etkilemektedir?*. Yayınlanmamış bilim uzmanlığı tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

- Sabuncuoğlu, Z. (1986). *Çalışma Psikolojisi*. Bursa, Uludağ Üniversitesi Basımevi.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2001). *Örgütsel Psikoloji* (3. baskı). Bursa, Ezgi Kitabevi.
- Saran, U. (2001). Küresel Değişim Dinamiklerinin Kamu Yönetimi Alanındaki Etkileri, *Türk İdare Dergisi*, 73, (433), 41-49.
- Sarpkaya, R. (1996). *Liselerde Yönetime Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkında Öğretmen ve Yöneticilerin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi ve Bir Örnek Olay, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 414- 429.
- Sat, S. (2011). *Örgütsel ve Bireysel Özellikler Açısından İş Doyumu İle Tükenmişlik Düzeyi Arasındaki İlişki: Alanya'da Banka Çalışanları Üzerinde Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Schein, H. (1984). Coming to A New Awereness of Organizational Culture, *Sloan Management Review*, 24 (4), 3–16.
- Segumpan, R., Christopher, A. A. and Rao, R. (2007). Cross-Cultural Communication Styles in Multinational Companies in Malaysia, *Human Communication*, 10(1), 1-19.
- Sert, S. (2009). *Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Lise Öğrencilerinin İnternete İlişkin Bilgi Düzeyi Performansına Etkisi: Quest Atlantis Örneği*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sever, S. (1998). Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Siburian, T. A. (2013). The Effect of Interpersonal Communication, Organizational Culture, Job Satisfaction, and Achievement Motivation to Organizational Commitment of State High School Teacher in the District Humbang Hasundutan, North Sumatera, Indonesia, *International Journal of Humanities and Social Science*, 3 (12), 247-264.
- Sigband, N. B. and Bell, A. H. (1989). *Communication for Management and Business*. Scott, Foresman.
- Sims, R. R. (2002). *Managing Organizational Behavior*. Quorum Books.

- Slaikau, K.A. and Hasson, R.H. (1998). *Controlling the Cost of Conflict: How to Design A System for Your Organization*. San Francisco CA, Jossey-Bars.
- Smartakios: Kioks nedir?. (2012). Wikipedia'dan 3 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir: http://www.smart-kiosk.com/tr/info_kiosk_nedir.html.
- Smith, B. (2004). *Principal Leadership Communication Strategies in High and Low Socioeconomic Schools*, Unpublished doctoral thesis, Arizona, The University of Arizona.
- Snowden, P. E. and Gorton, R. A. (2002). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies & Simulations*. (6th edition). New York, McGraw-Hill.
- Solmaz, B. (2003). *Söylentilerin Kurumsal İletişim Açısından Değerlendirilmesi ve bir uygulama Örneği*, Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Solmuş, T. (2004). *İş Yaşamında Duygular ve Kişilerarası İlişkiler*. İstanbul, Beta Basım.
- Soysal, A. (2009). İş Yaşamında Stres, *ÇEİS Dergisi*, 3, 17-40.
- Sözcü, Ö. F., Taşkın, E., İpek, İ., Şimşek, M. ve Kınay, H. (2015). Investigating Turkey High School Graduates' Attitudes towards Technology, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1416-1422.
- Spaho, K. (2013). Organizational Communication and Conflict Management, *Management*, 18(1), 103-118.
- Steers, R.M. (1991). *Introduction to Organizational Behavior* (4th edition). NY, Harper Collins.
- Stoica, L. M. and Buicu, F. (2010). Occupational Stress Management, *Human Resources Management Management in Health*, XIV(2), 7-9.
- Stoner, J. (1978). *Management*. Prentice Hall Inc. New Jersey, Englewood Cliffs.
- Sun, H. Ö. (2002). *İş Doyumu Üzerine Bir Araştırma: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü*. Uzmanlık yeterlilik tezi, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Banknot Matbaası Genel Müdürlüğü Ankara.
- Sun, S. (2008). Organizational Culture and Its Themes. *International Journal of Business and Management*, 3(12), 137-141.

- Sungur, E. ve Toksü, F. (2010, Nisan). İç İletişim İçerde Kalabilir mi? Online İletişim Ortamlarının Kurum İçi İletişim İçin Oluşturduğu Fırsat ve Tehditler. *International Conference on New Media*, s. 28-30, İstanbul.
- Sümer, N. (2000). Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6) 49-74.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Şahin, A. (2007). Türk Kamu Yönetiminde Yönetimsel İletişim ve Bu Konuda Düzenlenen Bir Anket Çalışmasının Sonuçları, *Maliye Dergisi*, 152, 81-102.
- Şahin, A. (2010). Örgüt Kültürü-Yönetim İlişkisi ve Yönetimsel Etkinlik, *Maliye Dergisi*, 159, 21-35.
- Şahin, İ. (2013). Öğretmenlerin İş Doyumu Düzeyleri, *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, X(I), 142-167.
- Şahin, N. H., Güler, M. ve Basım, H. N. (2009). A Tipi Kişilik Örüntüsünde Bilişsel ve Duygusal Zekanın Stresle Başa Çıkma ve Stres Belirtileri ile İlişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 20(3), 243-254.
- Şahindal, N. (2015). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlere Karşı Kullandıkları Sözel Olmayan İletişim Unsurlarının Analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şakar, N. (2012). Yönetilme. Celil Koparal (Editör). *Yönetim ve Organizasyon I*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 124-147.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Şimşek, E. (2011). *Örgütsel İletişim ve Kişilik Özelliklerinin Yaşam Doyumuna Etkileri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, M. Ş, Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış* (2. Baskı). Ankara, Nobel Yayın-Dağıtım.
- Şimşek, Ş. (1987). Örgütlerde Çatışma ve Yaraticılığın Önemi, *Atatürk Üniversitesi İİBF Araştırma Merkezi İşletme Dergisi*, 7(1).

- Şimşek, Ş. (2010). *Yönetim ve Organizasyon*. Kony, Eğitim Kitabevi.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)*, Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri, *Akademik Bakış*, 17, 1-16.
- Şişman, M. (1994). *Örgüt Kültürü Eskişehir İl Merkezindeki İlkokullarda Bir Araştırma*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 732.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Örgütler ve Kültürler*. (2. baskı). Ankara, Pegem A Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı Örgüsel Değişkenler Açısından Çalışanların İş Doyumu ve Sosyal-Duygusal Yalnızlık Düzeyleri (MEB Şube Müdür Adayları Üzerinde Bir Araştırma). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Y. Özden (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Tabor, B. (2001). *Conflict Management and Interpersonal Communication Style of The Elementary Principal*, Unpublished doctoral thesis, Colombia, Missouri University.
- Taylor, J. R. and Cooren, F. (1997). What Makes Communication Organizational? How The Many Voices of A Collectivity Become The One Voice of An Organization, *Journal of Pragmatics*, 27, 409-438.
- Taymaz, H. (2000). *Okul Yönetimi*. (5. baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- TDK.(2014). 11.12.2014 tarihinde erişilmiştir:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.52a46d50e01fb3.31402183.
- Teddlie, C. ve Tashakkori, A. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social-Behavioral Sciences. A. Tashakkori ve C. Teddlie (Editor). *Major Issues and Controversies in the Use Of Mixed Methoda in the Social and Behavioral Sciences*. California, Sage Publications.

- Tek, İ. (2008). *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi İle Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekarslan, E., Kılınç, T., Encan, H. ve Baysal, C. (2000). *Davranışın Sosyal Psikolojisi*. İstanbul, Dönence Basım.
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (16. baskı). Ankara, Yargı Yayınevi.
- Tekin, Ö.B. (2009). *Örgütlerde Elektronik Posta Kullanımının Örgütsel İletişime Etkileri ve Paristanbul Dizayn Ajansı'nda Bir Uygulama Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekingündüz, S. ve Tengilimoğlu, D. (2013). Hastane Çalışanlarının İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Güven Düzeylerinin Belirlenmesi. *Sayıştay Dergisi*, 91, 77-103.
- Tekkanat, D. (2009). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetiminde Kullandıkları İletişim Tarzlarına İlişkin Öğretmen Algıları (Edirne İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Tel, H., Aydın, H. T., Karabey, G. vergi, İ. ve Akay, D. (2012). Hemşirelerde İşe Bağlı Gerginlik ve Stresle Başetme Durumu. *Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi*, 1(2), 47-52.
- Tengilimoğlu, D. (1991). Kişilerarası Çatışma ve Çatışmayı Teşhis Modelleri, *Amme İdaresi Dergisi*, 24(2), 123-144.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları ile İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 23-45.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Alan Araştırması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-16.
- Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.

- Thomas, K.W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 265-274.
- Tikici, M. ve Deniz, M. (1993). *Örgütsel Davranış*. Malatya, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tjosvold, D. (1991). *The Conflict Positive Organization: Stimulate Diversity and Create Unity (Addison-Wesley Series on Organization Development)*. NewYork Addison, Wesley Publishing Company.
- Toker, B. (2007). Demografik Değişkenlerin İş Tatminine Etkileri: İzmir'deki Beş ve Dört Yıldızlı Otellere Yönelik Bir Uygulama, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 8 (1), 92-107.
- Tomaç, S. (2009). *Anaokulu Öğretmenlerinin İletişim Becerileri Açısından Yöneticileri Algılamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Top, M. (2012). Hekim ve Hemşirelerde Örgütsel Bağlılık, Örgütsel Güven ve İş Doyumu Profili. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 41(2), 258-277.
- Topaloğlu, C. ve Avcı, U. (2008). Çatışma, Nedenleri ve Yönetimi: Otel İşletmelerinde Yönetici Bakış Açısıyla Bir İnceleme, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-92.
- Topçuoğlu, F. ve Özden, M. (2012). *Diksiyon ve Konuşma Eğitimi*. Ankara, Pegem Akademi.
- Toplu, M. (2008, Mayıs). Yeni İletişim Teknolojilerinin Gelişimi ve Medyanın Dönüşümü, *Bilimin Işığında Medya seminerleri*, Bursa.
- Torrington, D. and Hall, L. (1987). *Personel Management A New Approach*, Prentice Hall, UK.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, A. (2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Torun, A. (1997). Stres ve Tükenmişlik. Suna Tevrüz (Editör). *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (2. baskı). İstanbul, Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını.
- Tosun, M. (1981). Örgütsel Etkililik, Yönetim Psikolojisi II. Ulusal Sempozyumu, *TODAİE yayınları*, 401, 13-15.

- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri, *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Tözün, M., Çulhacı, A. ve Ünsal, A. (2008). Aile Hekimliği Sisteminde Birinci Basamak Sağlık Kurumlarında Çalışan Hekimlerin İş Doyumu (Eskişehir), *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 377-384.
- Tuna, Y. (2008). *Örgütsel İletişim Sürecinde Yöneticilerin Duygusal Zekâ Yeterlilikleri*, Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tuna, Y. (2012). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci, İzlem Vural (Editör). *İletişim*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık, s. 1-24.
- Turan, S. ve Bektaş, F. (2013). The Relationship Between School Culture and Leadership Practices, *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Tutar, H. (2000). *Kriz ve Stres Ortamında Yönetim*. İstanbul, Yaşam Yayıncılık.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel İletişim*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2003). *Genel İletişim Kavram ve Modeller* (4. baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tutar, H., Yılmaz, M., K. ve Erdönmez, C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Türkel, A. U. (2000). *Grup Dinamiği ve Çatışma Yönetimi*. İstanbul, Türkmen Kitapevi.
- Türkmen, İ. (2000). *Yöneticiler İçin Etkin İletişim Modeli*. Ankara, Milli Prodüktivite Merkezi.
- Türküm, S. (2002). Stresle Başa Çıkma Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. II (18), 25-34.
- Uçman, P. (1990). Ülkemizde Çalışan Kadınlarda Stresle Başa Çıkma ve Psikolojik Rahatsızlıklar, *Psikoloji Dergisi*, 7 (24), 58-75.
- Uras Başer, M. ve Kaya, T. (2010). Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları ve Bu Yöntemlerin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Algıları, *Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 79-94.
- Usta, N. (2012). *İş Stresinin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Davranışlarına Etkisi (Edirne İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Uygur, G. (2014). *İlk ve Ortaokul Müdürlerinin İletişim Yeterlikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uyulgan, M. A. ve Akkuzu, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Akademik İçsel Motivasyonlarına Bir Bakış, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 7-32.
- Uztuğ, F. ve Şener, G. (2012). Kurumsal İletişim ve Kurumsal Marka Yönetimi. Ferruh Uztuğ (Editör). *Kurumsal İletişim*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2-22.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili İletişim, Anlatabilmek ve Anlayabilmek, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 11-30.
- Ülgen, H. (1978). Yönetimde Bilgi Kavramı, *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 7(1), 367-384.
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 880-909.
- Üngüren, E., Cengiz, F., Algür, S., (2009). İş Tatmini ve Örgütsel Çatışma Yönetimi Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi: Konaklama İşletmeleri Üzerinde Bir Araştırma, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 36-56.
- Ünler, E., Kılıç, B. ve Çıray, J.C. (2014). İletişim İkliminin, İş Doyumu ve İşden Ayrılma Niyeti İlişkisine Etkisi, *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi* 11(41), 237-250.
- Ünlü, S. (2012). Etkili İletişimde Çatışma Yönetimi. (5. baskı). Uğur Demiray (Editör). *Etkili İletişim*. Ankara, Pegem Akademi.
- Ünsar, S., Taştan, İ., Ünsar, S. ve Dindar, İ. (2006). İş Tatmin Düzeyleri ve Etkileyen Etmenler: Sağlık Sektöründe Bir Alan Araştırması *verimlilik Dergisi*, (2), 131-134.
- Varol, M. (1998). İletişim, Empati ve Hiyerarşi, *Polis Bilimleri Dergisi*, 1(1), 85-94.
- Vecchio, R.vP. (1987). *Organizational Behavior* (2nd edition). Rinehart and Winston, The Dryan Press, Inc.
- Verity, J. W. (1994). How Digital Technology is Changing the Way We Work and Life, *Business Week, The Information Revolution*, 15.
- Vieira, J. A. C. (2005). Skill Mismatches and Job Satisfaction, *Economic Letters*, 89, 39-47.

- Vural, B. (2004). *Yetkin-İdeal-Vizyoner Öğretmen*. İstanbul, Hayat Yayınları.
- Vural, Z. B. (2005). *Kurum Kültürü*. İstanbul, İletişim Yayınları.
- Wexliard, A. (1969). *İktisat ve Sosyal Psikoloji*. (Çev. C. O. Tütengil), İstanbul, İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Wiersma, W. and Jurs, S. G. (2009). *Research Methods in Education* (9th edition). USA, Pearson Education.
- Williams, J. W. and Eggland, S. A. (1991). *Yöneticileri Yetiştirme Metotları* (Çev. Y. Büyükerşen), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No. 628.
- Yaman, E., Türker, S. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Çatışma Yönetim Stratejileri Ve Öfke İfade Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Akademik Bakış*, 23, 1-12.
- Yapraklı, Ş. ve Yılmaz, M. K. (2007). Çalışanların İş Stresi Algılarının İş Tatminleri Üzerindeki Etkisi: Erzurum'da İlaç Mümessilleri Üzerinde Bir Saha Araştırması, *Atatürk Üniversitesi İİ BF Dergisi*, 21, 155-183.
- Yelboğa, A. (2009). Validity and Reliability of the Turkish Version of the Job Satisfaction Survey (JSS). *World Applied Sciences Journal*, 6(8), 1066-1072.
- Yeni Medya. (2012). Wikipedia'dan 8 Şubat 2015 tarihinde erişilmiştir: http://tr.wikipedia.org/wiki/Yeni_medya
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise Öğrencilerinin Mizah Tarzları ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, ÖSYM.
- Yıldırım, F. ve Conk, Z. (2005). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuğa Sahip Anne/Babaların Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Ve Depresyon Düzeylerine Planlı Eğitimin Etkisi, *C.Ü. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9 (2), 1-10.
- Yıldırım, N. ve Aslan, B. (2008). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterlikleri İle Öğrenme Stillerine İlişkin Bir Araştırma (Tokat İli Örneği), *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (24), 238-255.
- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve Çalışma Yaşamında Motivasyonun Önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

- Yıldız, Y. (2006). *Örgüt Kültürü Oluşumunda Örgütsel İletişimin Rolü: Gaziantep Büyükşehir Belediyesinde Bir Uygulama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldızoğlu, H. ve Burgaz, B. (2014). Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 295-310.
- Yılmaz, A. ve Ekici, S. (2006). Örgütsel Yaşamda Kamu Çalışanlarının Örgütsel Stres Kaynakları Üzerine Bir Araştırma, *S.D.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*, 11(1), 31-58.
- Yılmaz, B., Korkut, Ş. ve Köse, E. (2010). Ankara'daki Üniversite ve Halk Kütüphanelerinde Çalışan Kütüphanecilerin İş Doyumları Üzerine Bir Araştırma. *Bilgi Dünyası*, 11 (1), 49-80.
- Yılmaz, F. ve Öztürk, H. (2011). Hastanelerde Yönetici Hemşirelerin Karşılaştıkları Çatışma Nedenleri ve Çatışma Yönetim Yaklaşımları, *İ.U.F.N. Hem. Derg.*, 19(3), 145-152.
- Yılmaz, M. (2013). *Toplum, Siyaset ve Teknoloji Ekseninde Liberal Demokrasinin Sorunları ve Yeni İletişim Teknolojileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Yiğit, N., Alev, N., Altun, T., Özmen, H. ve Akyıldız, S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. baskı). Trabzon, Celepler Matbaacılık.
- Yüksel, A. H. (1988). *İletişim Biliminin Temelleri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Yüksel, A. H. (2013). Etkili İletişim Konuşma ve Dinleme, Erhan Eroğlu ve A. Haluk Yüksel (Editörler). *Etkili İletişim Teknikleri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, s.106-141.
- Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (5. baskı). Ankara, Gazi Kitapevi.
- Yüksel, Ö. (2006). *Davranış Bilimleri*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Yüksel, T. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin İletişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R., Sezer, T., Beceren, B. Ö. ve Biber, K. (2012). The Relationship Between Preschool Administrators' Leadership Styles and School Culture. *NWSA: Education Sciences*, 7(2), 798-811.
- Zıllıoğlu, M. (2010). *İletişim Nedir?* (4. baskı). İstanbul, Cem Yayınları.

EKLER

EK 1:Araştırma İzin Belgesi



T.C
ELAZIĞ VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 79137285/605.01/6656638

18/12/2014

Konu: Anket Uygulama İzni.

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) MEB'e Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri 2012/13 sayılı Genelgesi,
b) Fırat Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliğinin 17/12/2014 tarih ve 20205 sayılı yazısı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Gönül ŞENER' in "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde e-Modül Uygulamaları" isimli doktora tez çalışmasına veri toplamak için izin isteği ilgi (b) yazı ile bildirilmiştir.

Konu ile ilgili olarak Müdürlüğümüz AR-GE Biriminde, İlgi(a) genelge çerçevesinde oluşturulmuş Bilimsel Araştırma İzin Değerlendirme Komisyonu 18/12/2014 tarihinde toplanarak başvuru hakkında gerekli incelemeyi yapmış olup; Söz konusu anket çalışmasının, Müdürlüğümüze bağlı merkez tüm ilkokul, ortaokul ve liselerde görevli okul idarecileri, öğretmen, yardımcı personel ve öğrencilere gönüllülük esasına dayalı olarak, Okul idarelerinin de izni alınarak 16/02/2015 ile 15/05/2015 tarihleri arasında uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

İlhan MAKİNİST
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
18/12/2014

Ahmet BAĞLITAŞ
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
18.12.2014

Peyman DEVECİ
Memur

Zübeyde Hanım C. Hükümet Konağı Yanı 23100 /ELAZIĞ
Elektronik Ağ: <http://elazig.meb.gov.tr>
e-posta: elazigmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mahmut AKÇELİK-Memur
Tel : (0 424) 238 50 24
Faks : (0 424) 233 36 70

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b6de-0ae4-3796-b03d-b907 kodu ile teyit edilebilir.

EK 2: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/12/2014-66629

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/
Konu :Doç. Dr. Mukadder BOYDAK

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALINA

İlgi :18/11/2014 tarihli, 63505 sayılı ve "Gönül ŞENER" konulu yazı

Anabilim Dalınız Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN yönetiminde,
Dok. Öğr. Gönül ŞENER'e ait "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin
Geliştirilmesinde e-Modül Uygulamaları" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte
sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof.Dr. Mustafa KAPLAN
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak
imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :
Etik Kurul Kararı 1 (bir) sayfa

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Tel:

E-Posta :

halklaileskiler@firat.edu.tr

Faks:

Elektronik ağ:http://www.firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Teslime Özkılıç

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

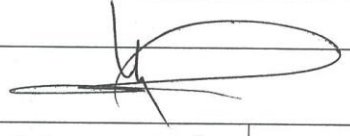
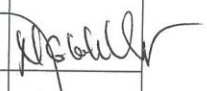
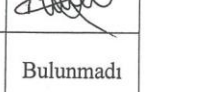
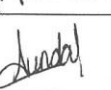
T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
02.12.2014	20	17	Doç. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN

KARAR

“Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde e-Modül Uygulamaları”
konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Engin ŞAHNA (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	
Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Üye)		Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)		Doç. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	
Doç. Dr. Fatih FIRDOLAŞ (Üye)		Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Üye)	
Doç. Dr. Ertan EVİN (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENMİŞ (Üye)	
Doç. Dr. Murat SUNKAR (Üye)		Doç. Dr. Yüksel SAVUCU (Üye)	Bulunmadı
Doç. Dr. Funda GÜLCU (Üye)		Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	

EK 3: Sertifika Onay Dilekçesi



T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayın : 48668769/
Konu : Sertifika

25.03.2015

REKTÖRLÜK MAKAMINA

“Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Geliştirilmesi e-Modül Uygulamaları” isimli doktora tez çalışması kapsamında düzenlenen seminere gerekli katılımı göstererek bu sertifikaya almaya hak kazananların listesi düzenlenerek sunulmuştur.

Bilgileriniz ile gereğini arz ederim. Saygılarımla.

Doç.Dr. Mukadder BOYDAK OZAN
Müdür

Ek-1: Sertifika Listesi

EK 4: Başarı Testi

Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyarak doğru seçeneği işaretleyiniz.

1. İletişimin temel bileşenleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?
 - A. Gönderici (kaynak)
 - B. Mesaj
 - C. Alıcı
 - D. Yazan
 - E. İleti
2. Bir duygu, düşünce ya da fikri olup bunları paylaşma durumunda olan grup veya kişi tanımını hangi seçenekte verilmiştir?
 - A. Kanal
 - B. Gönderici (kaynak)
 - C. Alıcı
 - D. Mesaj
 - E. İleti
3. Aşağıdakilerden hangisi iletişim sürecindeki öğelerden biri değildir?
 - A. Kanal
 - B. Alıcı
 - C. Kaynak
 - D. Referans çerçevesi
 - E. İleti
4. Bir bilginin, duygunun ya da düşüncenin kaynak tarafından kodlanmış hali hangisidir?
 - A. Hedef
 - B. Kanal
 - C. İleti
 - D. Geri besleme
 - E. Kod
5. İletişimin ilkeleri dikkate alındığında verilen seçeneklerden hangisinde bu ilkelere yer verilmemiştir?
 - A. İletişim karmaşık bir süreçtir.
 - B. İletişimin niceliği niteliğini arttırmaz.
 - C. İletişim kaçınılmazdır.
 - D. İletişim tekrar edilemez.
 - E. İletişim kendinizde başlar.
6. Aşağıdakilerden hangisi insan iletişimin amaçlarından biri değildir?
 - A. İlişki kurmak
 - B. Yardım etmek
 - C. Gezmek
 - D. İkna etmek
 - E. Bilgi edinmek
7. Anlama ve anlatma üzerine kurulan iletişimin özellikleri arasında yer almayan seçenek hangisidir?
 - A. İletişim belirli kalıplara bağlı değildir.
 - B. İletişim insan davranışlarının bir ürünüdür.
 - C. İletişim sembollerle gerçekleşir.
 - D. İletişim bir bütündür.
 - E. İletişim bir süreçtir.

8. Özel hayatta da mutluluğu yakalayabilmenin, aileyle arkadaşlarla iletişim kurabilmenin yolu güzel konuşmaktan geçer. Aşağıdakilerden hangisi güzel konuşma için yapılması gerekenlerden biridir?
- A. Ayrıntılara daha çok yer verilmelidir.
 - B. Kimsenin sözü kesilmemelidir.
 - C. Kesin ifadelerle konuşulmamalıdır.
 - D. Akla gelen sorular hemen sorulmalıdır.
 - E. Başkalarını ilgilendiren sorulardan söz edilmelidir.
9. Etkili iletişimin örgüte sağladığı yararlar arasında yer almayan seçenek hangisidir?
- A. Çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratır.
 - B. Çalışanların örgüte bağlılığını artırır.
 - C. Giderlerin azalmasına olanak sağlar.
 - D. İş ortamındaki huzursuzlukları azaltır.
 - E. Örgütsel performansı artırır.
10. “Bu iletişim biçiminde hedef grupla bilgi alış verişi yapıldığı gibi bir görünüm yansıtılmaya çalışılmaktadır. Oysa alınıp verilen bilgiler sadece seçilmiş bilgilerdir. Bu iletişim biçiminde amaç bir çeşit propagandadır” Söz konusu örgütsel iletişim türü hangi seçenekte verilmiştir?
- A. Bürokratik İletişim
 - B. Demokratik İletişim
 - C. Orantısız İletişim
 - D. Oranlı İletişim
 - E. Manipülatif İletişim
11. Bir örgütte uygulanan aşağı doğru iletişimde temel olarak beş tür bilgi iletilmektedir. Aşağıdakilerden hangisi bu türlerden biri değildir?
- A. Strateji ve hedeflerin uygulanması
 - B. İş tanımları ve işin mantığı
 - C. Örgütsel prosedür ve uygulamalar
 - D. Astların performanslarına ilişkin geri bildirim
 - E. Şikayetler ve çatışma konuları
12. Farklı birimlerde ve farklı hiyerarşik basamaklardaki çalışanlar arasında, hiyerarşiyi takip etmeden yapılan iletişim hangisidir?
- A. Çapraz İletişim
 - B. Yatay İletişim
 - C. Dikey İletişim
 - D. Elektronik iletişim
 - E. Biçimsel olmayan iletişim
13. Örgüt içinde ve dışında bulunan birçok engel, iletişim sürecini güçleştirir ve bazı zamanlar tamamen durdurur. Verilen seçeneklerden hangisi iletişim sürecindeki engellerden birini ifade eder?
- A. Amacın açık seçik önceden belirlenmesi
 - B. İletiler düzenlenirken alıcı kitlenin iyi tanınması
 - C. Yöneticilerin astlarına kendi statüsünü azaltacak bilgileri iletmemesi
 - D. Dönüte dayalı değerlendirme boyutunun önemsenmesi
 - E. Eğitim sürecinden geçen insanların iletişimci kişilik kazanmış olmaları

14. Yöneticilerin sahip olması gereken iletişim yönetimi becerisi hangisidir?
- A. Örgütsel değişikliklerle ilgili açık ve net bilgi vermemeli
 - B. Astların performansları hakkında geri bildirimde bulunmalı
 - C. Yönetici kendi his ve duygularını çalışanlara ifade etmemeli
 - D. Yönetici astlarının gerçek his ve düşüncelerini öğrenmemeli
 - E. Yönetici, örgütün başarısızlıklarından astlarını sorumlu tutmalı
15. Aşağıdakilerden hangisi eğitim yöneticisinin izleyeceği iletişim stratejilerinden biri değildir?
- A. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak
 - B. Söylentilere gerçeklerle engel olmak,
 - C. Önemli haberleri yinelemek
 - D. İletişimi belli aralıklarla gerçekleştirmek
 - E. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek
16. Aşağıdakilerden hangisi süreç kuramlarından biridir?
- A. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
 - B. Adelfer'in VİG (ERG) Kuramı
 - C. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
 - D. David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı
 - E. Vromm'un Beklenti Kuramı
17. "Belli yetenek ve becerilere sahip bir yönetici başarı elde etme ihtiyacını gidermeye yönelik davranışlar göstermektedir." söz konusu yöneticinin durumunu hangi teori açıklamaktadır?
- A. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
 - B. Adelfer'in VİG (ERG) Kuramı
 - C. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı
 - D. David Mc Clelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı
 - E. Skinner'in Sonuçsal Şartlandırma Kuramı
18. "Ali öğretmen erişilmesi zor ve yüksek amaçlar belirlerken, Ayşe öğretmen ise elde edilmesi daha kolay olan amaçlar belirlemektedirler. Bu durumda Ali öğretmen daha yüksek performans gösterecek ve daha fazla motive olacaktır." söz konusu öğretmenlerin durumunu hangi teori açıklamaktadır?
- A. Amaç (Hedef Tayini) Kuramı
 - B. Skinner'in Sonuçsal Şartlandırma Kuramı
 - C. Vromm'un Beklenti Kuramı
 - D. Adams'ın Eşitlik Kuramı
 - E. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi
19. Öğretmenlerin motivasyon ve iş doyumunu arttıran kaynaklar arasında yer almayan seçenek hangisidir?
- A. Çalışma koşulları
 - B. Üst yöneticilerle ilişkiler
 - C. İşin niteliği
 - D. Öğrencilerle ilişkiler
 - E. Zorunlu rotasyonlar

20. Motive edici bir etmen olarak iletişim, örgütlerde hangi amaçla kullanılmaz?
- A. İnsan davranışlarını değiştirmek
 - B. Bir haberleşme ağı kurmak,
 - C. Çalışanın ücretini arttırmak
 - D. Kişiler veya gruplar arası ilişkileri geliştirmek
 - E. Etkili bir koordinasyon sağlamak
21. Çalışanları motive etmede kullanılabilecek örgütsel aracın yer aldığı seçeneği işaretleyiniz.
- A. Kara katılma
 - B. Ücret
 - C. Sosyal aktiviteler
 - D. Takdir etme
 - E. Yapıcı eleştiriler
22. Aşağıda verilen seçeneklerden hangisi motive olmuş insanlarla çalışmanın yararları arasında gösterilmez?
- A. İş, belirlenmiş zaman içerisinde ve doğru standarda uygun olarak yapılır.
 - B. İnsanlar iş yaparken zevk alır ve kendilerine değer verildiğini düşünürler.
 - C. Çalışanlarda işe odaklanma fazla olduğu için sosyal ilişkiler bitme noktasına gelir.
 - D. Başarı durumu ilgili kişiler tarafından izlenir ve fazla denetlemeye gerek kalmaz.
 - E. Moral durumu yüksek olur. Bu da mükemmel bir iş ortamı sağlar.
23. Okul yöneticisinin okul içindeki motivasyonu sağlamada en önemli görevi hangi seçenekte verilmiştir?
- A. Maaş ve ek ders ücretlerinin zamanında yatırılmasını sağlamak.
 - B. Okula düşük motivasyonla gelen öğrenci ve öğretmenleri güdüleyerek öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamak.
 - C. Okulun temiz ve hijyen bir yer olmasını sağlamak.
 - D. Öğretmenlere kendi düşüncelerini uygulama fırsatı vermek.
 - E. Öz denetimin okul içinde yaygınlaşmasını sağlamak.
24. İletişim ile ilgili verilen bilgilerden hangisi gerçeği yansıtmaz?
- A. İletişim örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesi için zorunlu bir unsurdur.
 - B. Örgütlerde iletişim motive edici bir etmendir.
 - C. Yöneticinin sahip olması gereken tüm özelliklerin temelinde başarılı bir iletişimci olması gelir.
 - D. Çalışan ve yönetici arasındaki karşılıklı güvene dayalı olarak kurulacak iletişim, çalışan motivasyonunu arttırmada etkili olacaktır.
 - E. Etkili iletişimin çalışanlar üzerinde negatif etkileri de bulunmaktadır.
25. İş doyumu ve motivasyonun çalışanlar üzerindeki etkileri arasında yer almayan seçenek hangisidir?
- A. Mutlu ve huzurlu çalışmalarına
 - B. Beklentilerinin artmasına
 - C. Daha az hata yapmalarına
 - D. Devamsızlıklarının düşmesine
 - E. Performanslarının yükselmesine

26. Aşağıdakilerden hangisi örgüt kültürün özelliklerinden biri değildir?
- A. Örgüt kültürü semboliktir.
 - B. Örgüt kültürü üst yönetimin bir yansımasıdır.
 - C. Örgüt kültürü heterojendir.
 - D. Örgüt kültürü değerlerden etkilenmez.
 - E. Örgüt kültürü üyelere örgütsel kimlik sağlar.
27. Kültür kavramı ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- A. Kendiliğinden oluşan kültürler güçlü kültürlerdir.
 - B. Yeni kurulmuş örgütler güçlü kültürlerdir.
 - C. Sık sık çalışan değişimi yapan örgütler güçlü kültürlerdir.
 - D. Örgüt içerisinde gizli olmayan bir kontrol mekanizması oluşturan örgütler güçlü kültürlerdir.
 - E. Örgüt üyelerinin çoğunluğunca kabul edilen temel değerlerin olduğu kültürler güçlü kültürlerdir.
28. Örgüt kültürünün temel öğeleri arasında yer almayan seçeneği belirtiniz.
- A. Değerler
 - B. Yaşam
 - C. Normlar
 - D. Varsayımlar
 - E. Törenler
29. “Değerler sistemine bağlı olarak her toplumda bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar ve fikirler bütünüdür” verilen açıklama örgüt kültürünün hangi unsurunu açıklamaktadır?
- A. Normlar
 - B. Varsayımlar
 - C. Hikâyeler
 - D. Semboller
 - E. Dil
30. “Özel anlamların kodlandığı, bir örgütün üyeleri tarafından paylaşılan kültürel unsurların en kapsamlısıdır.” söz konusu açıklama kültürel unsurlardan hangisini açıklamaktadır?
- A. Normlar
 - B. Varsayımlar
 - C. Hikâyeler
 - D. Semboller
 - E. Dil
31. Güçlü bir örgüt kültürünün oluşturulmasında yöneticiye düşen görevi hangi seçenekte yanlış verilmiştir?
- A. Çalışanların görev yerlerini değiştirmek.
 - B. Örgüt amaçları ile çalışanların bireysel amaçlarını uyumlaştırmak.
 - C. Örgütün kültürünü çok iyi analiz edip, ona göre bir yönetim tarzı benimsemek.
 - D. Örgütsel kültürü biçimlendirebilmek.
 - E. İletilen değerlerin ve inançların bir güç biçimi olduğuna dikkat etmek.

32. Örgüt kültürü bağlamında ele alındığında iletişim, hangi işlevleri yerine getirir?
- A. Çalışanlarına kimlik kazandırmak.
 - B. Örgütte ortak bir iletişim dilinin oluşmasını olanaklı kılmak.
 - C. Çalışanların bütünlük içinde hareket etmelerini sağlamak.
 - D. Çalışanlar arasında sosyal bir sistemin kurulması sağlamak.
 - E. Çalışanların davranışlarına yön vermek.
33. Zayıf kültüre sahip örgütlerde örgütsel iletişim nasıldır?
- A. İnfomal iletişim daha sık kullanılır.
 - B. Çok yönlü iletişim hakimdir.
 - C. Yazılı iletişim daha çok kullanılır.
 - D. Sözlü iletişim daha çok kullanılır.
 - E. Karara katılım vardır.
34. İletişim ile kültür arasındaki ilişkiye dayalı olarak verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- A. Formal iletişimin yaygın olduğu örgütler, güçlü kültüre sahiptir.
 - B. Yazılı iletişimin daha sık kullanıldığı örgütler güçlü kültürlerdir.
 - C. Tek yönlü iletişimin varlığından söz edilen örgütler güçlü kültüre sahiptir.
 - D. Güçlü kültürlere sahip örgütlerde yöneticiler bedensel davranışlarıyla, diğerlerine bir takım mesajlar iletebilirler.
 - E. Güçlü kültürlerde bireyleri destekleyici ve empatik bir ortamın olduğu iletişim biçimi vardır.
35. Okul kültürüne ilişkin verilen bilgilerden yanlış olan seçeneği işaretleyiniz.
- A. Etkili okullar güçlü okul kültürüne sahip okullardır.
 - B. Her okulun da kendine özgü bir kültürü vardır.
 - C. Etkili okullarda sürekli değişen bir kültür vardır.
 - D. Etkili okullarda kültür eğitim ve öğretimi destekleyici niteliktedir.
 - E. Okullar, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan örgütlerdir.
36. Stres kavramına ilişkin verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?
- A. Uygun düzeyde yaşanan stres enerji verir.
 - B. Yıkıcı stres birey için olumsuz durum oluşturur.
 - C. Yapıcı stres performansı artırır.
 - D. Aşırı derece yaşanan stres performansı artırır.
 - E. Stres insanın fizyolojik yapısını bozabilir.
37. “Konsantrasyon, karar vermede güçlük, unutkanlık, zihin karışıklığı, hafızada zayıflık, aşırı derecede hayal kurma, tek bir fikir veya düşünceyle meşgul olma” verilen bilgiler stresin hangi gruptaki belirtileri ile ilgilidir?
- A. Fiziksel belirtiler
 - B. Duygusal belirtiler
 - C. Zihinsel belirtiler
 - D. Sosyal belirtiler
 - E. Bireysel belirtiler

38. Aşağıdakilerden hangisi örgütteki çalışanları etkileyen farklı stres kaynaklarından biri değildir?
- A. Rol belirsizliği
 - B. İş yükünün fazlalığı
 - C. Rolle ilgili aşırı yük
 - D. Sorumlulukların yarattığı endişe
 - E. Aile
39. Stresin aşamaları ile ilgili verilen bilgilerden hangisi doğrudur?
- A. Direniş stres sürecinin başlangıcıdır.
 - B. Birey strese neden olan uyarılarla baş edilebilirse tükenme aşamasına geçilir.
 - C. Alarm aşamasında birey stres ortamından uzaklaştırılmalıdır.
 - D. Alarm aşamasında birey herhangi bir dış uyaranı stres yapıcı bir faktör olarak algılar.
 - E. Tükenme aşamasında bireyin alarm döneminde gösterdiği bedensel ve ruhsal belirtiler ortadan kalkar.
40. Saldırganlık stresin hangi tür sonuçlarına örnektir?
- A. Fizyolojik sonuçlar
 - B. Davranışsal sonuçlar
 - C. Psikolojik sonuçlar
 - D. Örgütsel sonuçlar
 - E. Sosyal sonuçlar
41. Örgütsel açıdan stresle başa çıkma aşamaları dikkate alındığında verilen seçeneklerden hangisi bu aşamalardan biri değildir?
- A. Stres yaşayan çalışanlara izin vermek
 - B. Stres kaynaklarını teşhis etmek
 - C. Çalışanlara stres deneyimi kazandırmak
 - D. Çalışanlara stresin sonuçları hakkında bilgi vermek
 - E. Stresle mücadelede daha etkili olmada yardımcı olmak
42. Okul yöneticilerinin yaşadığı örgütsel stres kaynakları dikkate alındığında, aşağıdakilerden hangisi bu kaynaklar arasında yer almaz?
- A. Bürokratik zorluklar
 - B. Aile
 - C. Veliler
 - D. Öğretmenler
 - E. Öğrenciler
43. Örgütlerde yaşanan iletişim kaynaklı stres durumlarının belirtilmediği seçenek hangisidir?
- A. İletişim kanallarının iyi çalışmaması
 - B. İletişim zayıflığı
 - C. İnförmel iletişimin yaygın olması
 - D. Rol belirsizliği
 - E. Çift yönlü iletişim

44. Stresi önlemede yönetici, iletişim odaklı nasıl bir yol izlemelidir?
- A. Yaşanan stres durumlarını görmezden gelmelidir.
 - B. Çalışma ortamını iyileştirmelidir.
 - C. Zaman yönetimini etkin kullanmalıdır.
 - D. Yönetici ast üst arası iletişim engellerini yok edici bir örgüt yapısı geliştirmelidir.
 - E. Tek yönlü iletişimi öncelemelidir.
45. Aşağıdakilerden hangisi örgütsel stres yönetiminde kullanılacak tekniklerden biridir?
- A. Kararlara katılım
 - B. Spor yapma
 - C. Dengeli beslenme
 - D. Dua etme
 - E. Tatil yapma
46. “Müdür yardımcısı ile öğretmen ders programının düzenlenmesi konusunda farklı görüşlere sahiptir. Bu durum bireyler arasında çatışmaya neden olabilmektedir.” verilen örnek olay hangi çatışma kaynağı ile ilgilidir?
- A. Görüş ayrılığı
 - B. Yönetim biçimindeki farklılıklar
 - C. İşbölümü
 - D. Ortak karar verme
 - E. Kaçınma
47. Aşağıdakilerden hangisi çatışma süreçlerinden değildir?
- A. Çatışmayı stres haline dönüştürme
 - B. Çatışmanın farkına varılması
 - C. Çatışmaya karşı duygusal tepkiler geliştirilmesi
 - D. Duygular ve tepkiler doğrultusunda değişik davranışlar sergilemeye niyet etme
 - E. Niyetlerin davranışa dönüştürülmesi
48. Örgütlerde meydana gelen çatışma kaynakları hangi seçenekte yanlış verilmiştir?
- A. Kıt kaynaklar
 - B. Ortak karar alma durumunda ortaya çıkan görüş farklılığı
 - C. Yenileşmeye karşı direnme eğilimi
 - D. Yapısal bozukluklar
 - E. Teknoloji
49. Değişim ve yenilik için belli bir düzey çatışmayı teşvik etmek gerektiği savunan çatışma yönetimi yaklaşımı hangisidir?
- A. Davranışçı yaklaşım
 - B. Klasik yaklaşım
 - C. Etkileşimci yaklaşım
 - D. Neo-klasik yaklaşım
 - E. Geleneksel yaklaşım
50. Örgütsel çatışmanın yapıcı sonuçlarının yanında yıkıcı sonuçları da vardır. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi çatışmanın yıkıcı sonuçlarından biridir?
- A. Yaratıcılık ve yeniliği teşvik eder.
 - B. Organizasyonun canlılığını artırır.
 - C. Sinerji oluşumunu engeller.
 - D. Bağlılığı ve performansı artırır.
 - E. Yeni fikirlerin gelişimini sağlar.

51. “Kendini az ancak başkalarını fazla dikkate almaya dayanan bu biçim, karşı tarafın endişelerini gidermek adına farklılıkları göz ardı etme ve ortak yanları vurgulamaya dayanır.” söz konusu açıklama çatışma yönetiminde izlenecek yollardan hangisini açıklamaktadır?
- A. Tümlleştirme
 - B. Ödün verme
 - C. Hükmetme
 - D. Kaçınma
 - E. Uzlaşma
52. Çatışma yönetiminde yöneticiden beklenen en önemli görev hangisidir?
- A. Her türlü çatışma durumunu bastırmalı
 - B. Çatışmaları örgüt amaçlarına hizmet edecek hale dönüştürmeli
 - C. Çatışma durumunu görmezden gelmeli
 - D. Çatışmayı kesin bir şekilde yok etmeye çalışmalı
 - E. Çatışmanın oluşumunu önceden tespit edip önlem almalı
53. Aşağıdakilerden hangisi yönetici ve öğretmenler arasında sık yaşanan çatışma durumlarından biri değildir?
- A. Görev dağılımı
 - B. Kılık- kıyafet
 - C. İzin
 - D. Güç ve yetki kullanımı
 - E. Maaş
54. Örgüt içerisindeki çatışmalara neden olan iletişime ilişkin temel faktörler vardır. Verilen seçeneklerden hangisi bu faktörler arasında yer almaz?
- A. Anlama güçlüğü/yetersizliği
 - B. Yetersiz bilgi alışverişi
 - C. İletişim kanallarının bozukluğu
 - D. Kaynak yetersizliği
 - E. Algılama farklılıkları
55. İletişim ile çatışma arasındaki ilişkiyi en iyi anlatan ifade aşağıdakilerden hangisidir?
- A. İletişimin olduğu her yerde her zaman çatışma vardır
 - B. İletişim olmadan da çatışmalar çözülebilir
 - C. İletişim aracılığıyla çatışma yıkıcı bir boyut kazanır
 - D. Çatışmaların çözümünde iletişim anahtar bir kavramdır
 - E. İletişimin olduğu yerde çatışma olmaz
56. Aşağıdakilerden hangisi örgütsel iletişimde iletişim teknolojilerini kullanmanın yararlarından biri değildir?
- A. Haberleşme süreci hızlandırır.
 - B. Mesajın kaybolma ve bozulma sorunları ortadan kaldırır.
 - C. Maliyetlerini artırır.
 - D. Verimliliğini artırmasına katkıda bulunur.
 - E. Çalışmalarını evden yürütebilme imkanı sağlar.

57. İletişim teknolojilerindeki gelişmeler dikkate alındığında hangi iletişim aracı günümüzde kullanılan yeni iletişim araçlarından biridir?
- A. Mektup
 - B. Telgraf
 - C. Telefon
 - D. Video konferans
 - E. Güvercin
58. “Birbirinden uzakta olan kişi veya grupların, kameralar ve mikrofonlar kullanarak karşılıklı ya da grup olarak yüz yüze görüşmelerini sağlayan bir iletişim sistemidir” söz konusu iletişim aracı hangisidir?
- A. Dijital kiokslar
 - B. Video konferans
 - C. İnteraktif tv
 - D. Sanal gerçeklik
 - E. Mobil telefon
59. Okullarda iletişim teknolojilerinin kullanımı konusunda okul yöneticilerine düşen görev nedir?
- A. Bu konudaki eksikliklerini gidermelidir.
 - B. Bilişim ve teknoloji öğretmenlerinin sorumluluklarını arttırmalıdır.
 - C. Öğrencileri kendisine model almalıdır.
 - D. Öğretmenleri kendisine model almalıdır.
 - E. Okulda iletişim teknolojilerinin yerine geleneksel iletişim tarzlarını özendirmelidir.
60. “Eğitim yöneticileri, bilgi ve teknoloji kaynaklarının etkili kullanılarak örgütün sürekli gelişimini sağlar” bu özellik okul yöneticilerinde bulunması gereken teknolojik liderlik rollerinden hangisini açıklamaktadır?
- A. Vizyoner liderlik
 - B. Dijital çağ öğrenme kültürü
 - C. Profesyonel Uygulamada Mükemmellik
 - D. Dijital Vatandaşlık
 - E. Sistematik Gelişim

EK 5: İletişim Biçimleri Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

5

	Kesinlikle Hayır!	Hayır	Emin Değilim	Evet	Kesinlikle Evet!
1. Her türlü insanla rahatlıkla iletişime girebilirim.	1	2	3	4	5
2. Kolaylıkla gülerim.	1	2	3	4	5
3. İnsanlara hayranlığımı kolaylıkla ifade ederim.	1	2	3	4	5
4. Söylediklerim genellikle insanlar üzerinde etki bırakır.	1	2	3	4	5
5. İletişim kurduğum insanlar üzerinde, beni hatırlatacak belirli bir izlenim bırakırım.	1	2	3	4	5
6. Başkalarının katkılarını arkadaşça olmak adına sıklıkla dile getiririm.	1	2	3	4	5
7. Konuşmamda biraz gergin bir hava vardır.	1	2	3	4	5
8. Çok rahat bir iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
9. Biriyle fikir ayrılığı yaşadığımda vakit kaybetmeden üstüne giderim	1	2	3	4	5
10. Biriyle, iletişim kurarken söylediği şeyi her zaman aynen tekrar edebilirim.	1	2	3	4	5
11. Ses tonum kolaylıkla ayırt edilebilir.	1	2	3	4	5
12. İnsanlarda belirgin bir izlenim bırakırım.	1	2	3	4	5
13. Heyecanım bazen konuşmamın ritmini ve akışını etkiler.	1	2	3	4	5
14. Baskı altında sakın bir konuşmacıyım.	1	2	3	4	5
15. Bakışlarım, iletişim sırasında tam olarak ne hissettiğimi yansıtır.	1	2	3	4	5
16. Sıklıkla canlandırma ile anlatım yolunu (dramatize etme) tercih ederim.	1	2	3	4	5
17. Yabancılarla birebir iletişim kurmayı her zaman kolay bulmuşumdur.	1	2	3	4	5
18. Genellikle karşımdaki insanları dinlediğimi gösterecek tepkiler veririm.	1	2	3	4	5
19. İnsanları çok iyi tanıyınca kadar onlara kendimle ilgili kişisel bilgiler vermem.	1	2	3	4	5
20. İletişim sırasında düzenli olarak fıkralar, anekdotlar ve hikâyeler anlatırım.	1	2	3	4	5
21. İletişim kurarken sürekli olarak el-kol hareketleri kullanırım.	1	2	3	4	5
22. Son derece açık bir şekilde iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
23. İletişim sırasında sesim yüksek çıkar.	1	2	3	4	5
24. Yabancı insanların olduğu bir grupta çok iyi bir iletişimciyimdir.	1	2	3	4	5
25. Tartışmalarda tam ve kesin tanımlar verilmesi için ısrar ederim.	1	2	3	4	5
26. Toplum içinde genellikle çok konuşurum.	1	2	3	4	5
27. Yeni tanıştığım karşı cinsten biri ile konuşmayı sürdürmek benim için son derece kolaydır.	1	2	3	4	5
28. İletişim kurarken yüzde yüz doğru olmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
29. Sesim yüksek olduğu için bir konuşmaya kolaylıkla dahil olabilirim.	1	2	3	4	5
30. İletmek istediklerimi genellikle beden dilimi ve ses tonumu kullanarak aktarırım.	1	2	3	4	5
31. Otoriter bir ses tonum vardır.	1	2	3	4	5
32. Kendimle ilgili kişisel bilgileri kolaylıkla açıklarım.	1	2	3	4	5
33. Toplum içinde baskınımdır.	1	2	3	4	5
34. Çok tartışmacıyım.	1	2	3	4	5
35. Ateşli bir tartışmaya girdiğimde kendimi durdurmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
36. Son derece arkadaş canlısı bir şekilde iletişim kurarım.	1	2	3	4	5
37. Tartışmalarda, insanlardan iddialarını belgelemeleri ya da kanıtlamaları	1	2	3	4	5

konusunda ısrarcı davranırım.					
38. Başkalarıyla birlikte yapılan işlerde sorumlulukları ben üstlenmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
39. Çözülmemiş bir tartışmayı yarıda kesmek canımı sıkar.	1	2	3	4	5
40. Toplum içinde güçlü görünme eğilimindeyimdir.	1	2	3	4	5
41. Söyleyiş tarzım genellikle insanlar üzerinde etki bırakır.	1	2	3	4	5
42. Her zaman iletişim kurduğum insanları cesaretlendirici tavır sergilerim.	1	2	3	4	5
43. İletişim kurarken yüz ifadelerimi etkin bir biçimde kullanırım.	1	2	3	4	5
44. Bir noktayı vurgulamak için çok sık abartılı ifadeler kullanırım.	1	2	3	4	5
45. Son derece dikkatli (özenli) bir iletişimciyimdir.	1	2	3	4	5
46. Genellikle hissettiklerimi ve duygularımı açık olarak ifade ederim.	1	2	3	4	5
47. Tesadüfen bir araya geldiğimiz altı kişiden oluşan bir grubun üyeleri arasında, büyük ihtimalle ben; (Lütfen bir seçeneği işaretleyiniz)					
☐ Beşinden daha iyi bir iletişimciyimdir	☐ Dördünden daha iyi bir iletişimciyimdir				
☐ Üçünden daha iyi bir iletişimciyimdir	☐ İkisinden daha iyi bir iletişimciyimdir				
☐ Birinden daha iyi bir iletişimciyimdir	☐ Hiçbirinden iyi bir iletişimci değilimdir				

EK 6: İş Doyumu Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

6

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Yaptığım iş karşılığında adil bir ücret aldığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
2. İşimde yükselme şansım çok düşüktür.	1	2	3	4	5	6
3. Yaptığım işte kendimi oldukça yeterli hissederim.	1	2	3	4	5	6
4. İşimin karşılığında bana sağlanan hak ve ödeneklerden memnun değilim.	1	2	3	4	5	6
5. İşimi iyi yaptığım zaman takdir edilmekteyim.	1	2	3	4	5	6
6. İşyerimdeki kurallar işi hakkıyla yapmamı zorlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5	6
7. Birlikte çalıştığım insanları seviyorum.	1	2	3	4	5	6
8. Bazen yaptığım işin çok anlamsız olduğunu hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
9. İşyerimdeki iletişimin iyi olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
10. İşyerimde ücret artışları az oluyor.	1	2	3	4	5	6
11. İşini iyi yapana adil bir şekilde yükselme şansı veriliyor.	1	2	3	4	5	6
12. Adil bir yönetici olmadığımı düşünürüm.	1	2	3	4	5	6
13. İşyerimde verilen hak ve ödenekler diğer pek çok işletmeden daha iyidir.	1	2	3	4	5	6
14. Yaptığım işten hoşnut olmadığımı düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
15. İyi bir iş yapmak için harcadığım çabalar nadiren formalite işler tarafından engellenir.	1	2	3	4	5	6
16. Birlikte çalıştığım insanların yetersiz olmasından dolayı işimde daha çok çalışmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
17. İşyerimde yaptığım işlerden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
18. Bu işyerinin hedefleri bana açık ve belirgin gelmiyor.	1	2	3	4	5	6
19. Bana verdikleri ücreti düşündüğümde takdir görmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
20. Bu işyerindeki insanlar diğer işyerlerindeki kadar hızlı yükselmektedirler.	1	2	3	4	5	6
21. Yöneticim, çalışanlarının hislerine çok az ilgi gösterir.	1	2	3	4	5	6
22. İşyerinde aldığımız hak ve ödenekler adildir.	1	2	3	4	5	6
23. Bu işyerinde çalışanlar çok az ödüllendiriyorlar.	1	2	3	4	5	6
24. İşyerinde yapmam gereken çok iş var.	1	2	3	4	5	6
25. İş arkadaşlarımdan hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
26. Çoğu zaman bu işyerinde neler olduğunu bilmediğimi hissediyorum.	1	2	3	4	5	6
27. Yaptığım işten gurur duyuyorum.	1	2	3	4	5	6
28. Ücretimdeki artışlardan memnunum.	1	2	3	4	5	6
29. İşyerinde almamız gerekip de almadığımız ek ödenekler ve haklar var.	1	2	3	4	5	6
30. Sevilen bir yöneticiyim..	1	2	3	4	5	6
31. Bu işyerinde çok fazla yazışma ve benzeri işlerle uğraşmak zorundayım.	1	2	3	4	5	6
32. Çabalarımın gerektiği kadar ödüllendirildiğini sanmıyorum.	1	2	3	4	5	6
33. Yükselmek için yeterli şansa sahip olduğumu düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6
34. İşyerimde çok fazla çekişme ve kavga var.	1	2	3	4	5	6
35. İşimden hoşlanıyorum.	1	2	3	4	5	6
36. Yapmam gereken işler yeterince açık ve net değildir.	1	2	3	4	5	6

EK 7: Okul Kültürü Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte size uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

5

	Asla Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Öğretmenler bilgiye ve sınıftaki öğretim kaynaklarına ulaşmak için profesyonel internet kullanırlar.	1	2	3	4	5
2. Liderler öğretmenlerin düşüncelerine önem verirler.	1	2	3	4	5
3. Öğretmenler birbirlerine güvenirler.	1	2	3	4	5
4. Öğretmenler okulun misyonunu desteklerler.	1	2	3	4	5
5. Bu okuldaki liderler öğretmenlerin mesleksel kararlarına güvenirler.	1	2	3	4	5
6. Öğretmenler birlikte plan yapmaya fazla zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
7. Öğretmenler düzenli olarak seminerlerden, konferanslardan ve meslektaşlarından düşünceler araştırırlar.	1	2	3	4	5
8. Öğretmenler bir problem olduğu zaman yardım etmeye gönüllüdürler.	1	2	3	4	5
9. Liderler iyi iş yapan öğretmenleri övmeye zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
10. Öğretmenler karar verme sürecine dâhil edilir.	1	2	3	4	5
11. Öğretmenler birbirinin öğretimini gözlemeye zaman ayırırlar.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenler mesleksel gelişmeye değer verirler.	1	2	3	4	5
13. Öğretmenlerin düşüncelerine diğer öğretmenler tarafından değer verilir.	1	2	3	4	5
14. Okulumuzdaki liderler öğretmelerin birlikte çalışmaları için kolaylık sağlarlar.	1	2	3	4	5
15. Öğretmenler okulun misyonunu anlarlar.	1	2	3	4	5
16. Öğretmenler okuldaki güncel konulardan haberdar edilir.	1	2	3	4	5
17. Politika oluşturma ya da karar verme sürecine katılım ciddi olarak sağlanır.	1	2	3	4	5
18. Öğretmenler öğretim süreci ile ilgili temel bilgilerini güncelleştirirler.	1	2	3	4	5
19. Öğretmenler grup içerisinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar.	1	2	3	4	5
20. Öğretmeler yeni düşünceler ve teknikler geliştirdikleri zaman ödüllendirilirler.	1	2	3	4	5
21. Okul misyonu ifadesi toplumun değerlerini yansıtır.	1	2	3	4	5
22. Liderler risk almayı ve öğretimde yeniliği destekler.	1	2	3	4	5
23. Öğretmenler programları ve projeleri geliştirmek ve değerlendirmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4	5
24. Öğretmenler okul geliştirmeye değer verirler.	1	2	3	4	5
25. Öğretim performansı okulun misyonunu yansıtır.	1	2	3	4	5
26. Yöneticiler öğretim ve planlama zamanını korurlar.	1	2	3	4	5
27. Öğretmenler düşüncelerini paylaşmaya teşvik edilir.	1	2	3	4	5

EK 8: Çatışma Yönetimi Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

5

	Hemen hemen hiç	Nadiren	Bazen	Sık sık	Hemen hemen her zaman
Herhangi bir durumda meslektaşlarımla aramda bir farklılık, sorun veya anlaşmazlık çıkması durumunda;					
1. Hepimizce kabul edilebilir bir çözüm bulmak için sorunu meslektaşlarımla birlikte incelemeye çalışırım.	1	2	3	4	5
2. Meslektaşlarımla ihtiyaçlarını (ekonomik, sosyal, psikolojik) karşılamaya çalışırım.	1	2	3	4	5
3. Zor duruma düşmekten kaçınmak için meslektaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
4. Ortak bir karara varmak için fikirlerimi meslektaşlarımla fikirleriyle bütünleştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Bir sorun karşısında hepimizin beklentilerini karşılayacak çözümler bulmak için meslektaşlarımla birlikte çalışmaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
6. Meslektaşlarımla olan görüş ayrılıklarımı açıkça tartışmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
7. Bir çıkmazı çözmek için orta yol bulmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
8. Fikirlerimi kabul ettirmek için baskı yaparım.	1	2	3	4	5
9. Kendi lehime karar aldırarak için yetkimi kullanırım.	1	2	3	4	5
10. Meslektaşlarımla isteklerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
11. Meslektaşlarımla isteklerini koşulsuz benimserim.	1	2	3	4	5
12. Bir sorunu birlikte çözebilmek için meslektaşlarımla tam bir bilgi alışverişi içinde bulunurum.	1	2	3	4	5
13. Meslektaşlarıma ödün veririm.	1	2	3	4	5
14. Anlaşmazlıklarda tıkanmayı aşmak için orta bir yol öneririm.	1	2	3	4	5
15. Bir uzlaşma sağlanabilmesi için meslektaşlarımla görüşürüm.	1	2	3	4	5
16. Meslektaşlarımla anlaşmazlığa düşmemeye gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
17. Meslektaşlarımla karşı karşıya gelmekten sakınırım.	1	2	3	4	5
18. Kendi lehime bir karar aldırarak için bilgi ve becerilerimi kullanırım.	1	2	3	4	5
19. Meslektaşlarımla önerilerine uyarım.	1	2	3	4	5
20. Uzlaşma sağlamak için pazarlık yaparım.	1	2	3	4	5
21. Sorunun beni ilgilendiren yanını sıkı takip ederim.	1	2	3	4	5
22. Sorunun mümkün olan en iyi şekilde çözümlenebilmesinden tüm endişelerimizin dile getirilmesi için gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
23. Hepimizce kabul edilebilecek kararlara ulaşabilmek için meslektaşlarımla işbirliği yaparım.	1	2	3	4	5
24. Meslektaşlarımla beklentilerini karşılamaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
25. Rekabet gerektiren bir durumda kazanmak için gücümü kullanırım.	1	2	3	4	5
26. Kırgınlığa yol açmamak için meslektaşlarımla olan anlaşmazlıklarımı açığa vurmamaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5
27. Meslektaşlarıma hoş olmayan sözler söylemekten kaçınırım.	1	2	3	4	5
28. Bir sorunun uygun bir şekilde anlaşılabilmesi için meslektaşlarımla birlikte çalışmaya gayret gösteririm.	1	2	3	4	5

EK 9: Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için en uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

4

	Hiçbir Zaman	Ara Sıra	Sıklıkla	Sürekli
1. Bir sıkıntım olduğunu kimsenin bilmesini istemem.	1	2	3	4
2. Bir mucize olmasını beklerim.	1	2	3	4
3. İyimser olmaya çalışırım.	1	2	3	4
4. Bazı şeyleri büyütmeyip, üzerinde durmamaya çalışırım.	1	2	3	4
5. Sakin kafayla düşünmeye ve öfkelenmemeye çalışırım.	1	2	3	4
6. Olayın değerlendirmesini yaparak en iyi kararı vermeye çalışırım.	1	2	3	4
7. Ne olursa olsun direnme ve mücadele etme gücünü kendimde hissederim.	1	2	3	4
8. Kendime karşı hoşgörülü olmaya çalışırım.	1	2	3	4
9. Başa gelen çekilir diye düşünürüm.	1	2	3	4
10. Kendimi kapana sıkışmış gibi hissederim.	1	2	3	4
11. İçinde bulunduğum kötü durumu kimsenin bilmesini istemem.	1	2	3	4
12. Olanları kafama takıp sürekli düşünmekten kendimi alamam.	1	2	3	4
13. Mutlaka bir yol bulabileceğime inanır, bu yolda uğraşırım.	1	2	3	4
14. İş olacağına varır diye düşünürüm.	1	2	3	4
15. Her şeye yeniden başlayacak gücü bulurum.	1	2	3	4
16. Problemin çözümü için adak adarım.	1	2	3	4
17. Olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4
18. Problemi adım adım çözmeye çalışırım.	1	2	3	4
19. Elimden hiçbir işin gelmeyeceğine inanırım.	1	2	3	4
20. Her şeyin istediğim gibi olamayacağına inanırım.	1	2	3	4
21. Mücadeleden vazgeçerim.	1	2	3	4
22. Sorunun benden kaynaklandığını düşünürüm.	1	2	3	4
23. Olanlar karşısında kaderim buymuş derim.	1	2	3	4
24. Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım.	1	2	3	4
25. Keşke daha güçlü bir insan olsaydım diye düşünürüm.	1	2	3	4
26. Benim suçum ne diye düşünürüm.	1	2	3	4
27. Bana destek olabilecek kişilerin varlığını bilmek beni rahatlatır.	1	2	3	4
28. Hep benim yüzümden oldu diye düşünürüm.	1	2	3	4
29. Hakkımı savunabileceğime inanırım.	1	2	3	4
30. Bir kişi olarak iyi yönde değiştiğimi ve olgunlaştığımı hissederim	1	2	3	4

EK 10: Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Karşı Tutumlarını Değerlendirme Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçeğe size uygun olan seçeneği işaretleyerek gösteriniz. Örnek:

5

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1.İnsanları yeni teknolojik gelişmeler konusunda bilgilendirmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
2.Teknolojinin insanın yerini alacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
3.Kendimi teknolojik gelişmeleri öğrenmek için yaşlı bulurum.	1	2	3	4	5
4.Teknoloji konusunda oluşturulan gruplara katılmanın faydalı olacağına inanmam.	1	2	3	4	5
5.Teknoloji kullanan okulları desteklemem.	1	2	3	4	5
6. Okulmda yeni öğretim teknolojilerinin kullanıldığını görmek beni mutlu eder.	1	2	3	4	5
7. Personelimin gelişen teknolojilerden faydalanmalarını okulum için gerekli görmem.	1	2	3	4	5
8.Teknoloji ile ilgili konuşma yapılan ortamlarda bulunmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
9.Teknolojik gelişmeleri öğrenmek benim için fazladan bir yük sayılır.	1	2	3	4	5
10.Öğretim teknolojisinin öğrenmeyi artırdığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
11.Çalıştığım personelden teknolojik gelişmelere ilişkin bilgi almaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
12.Yeni teknolojileri öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
13.Teknoloji ile ilgili kitaplar almaktan hoşlanmam.	1	2	3	4	5
14.Meslektaşlarım ile teknoloji üzerine konuşmaktan keyif duyarım.	1	2	3	4	5
15.Teknoloji fuarlarına katılmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
16.Teknoloji ile ilgili yayınları izlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
17.Teknoloji ile ilgili televizyon programlarını izlemekten zevk alırım.	1	2	3	4	5
18.İnsanlara teknoloji fuarlarına katılmalarını öneririm.	1	2	3	4	5
19.Okulmda yeni teknolojilerin uygulanmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
20.Teknoloji ile ilgili hizmet içi eğitim programlarına katılmak beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
21.Yeni teknolojileri öğrenmenin zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
22.Okul yönetiminde teknolojinin yarar getireceğine inanırım.	1	2	3	4	5
23.Teknolojinin insanları yabancılaştırdığını düşünürüm.	1	2	3	4	5
24.Teknolojiye bağımlı olmaktan korkarım.	1	2	3	4	5
25.Teknolojinin insanlar arası etkileşimi azaltacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
26. İnsanlarla yeni teknolojik gelişmeler üzerine konuşmalara girmekten çekinirim.	1	2	3	4	5
27.Elektronik posta (e-mail) kullanmanın bir kolaylık olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
28. İnternette araştırma yapmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
29.İnternette araştırma yapmayı bir kolaylık olarak görmem.	1	2	3	4	5
30.Elektronik posta (e-mail) kullanmak benim için önemli değildir.	1	2	3	4	5
31. Hizmet içi eğitim programlarında teknolojiye geniş ölçüde yer verilmesini isterim.	1	2	3	4	5
32. Teknolojinin bilgiye ulaşmada tek yol olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
33. Teknolojinin kontrolümüz altında olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
34.Günlük işlerimde teknolojiiden yararlanmaktan kaçınırım.	1	2	3	4	5
35.Öğrencileri erken yaşlarda teknoloji ile tanıştırmayı faydalı bulurum.	1	2	3	4	5
36.Teknolojideki gelişmelerin okuldaki rolümü azaltacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
37.İnsanları teknolojiyi kullanmaları için özendiririm.	1	2	3	4	5
38.Bilgisayar kullanmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5

EK 11: Sertifika Örnekleri



EK 12:Uygulamanın Yürütülmesine İlişkin Fotoğraflar





ÖZGEÇMİŞ

Gönül ŞENER, 1982 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladıktan sonra, 2000 yılında İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programını kazandı. 2005 yılında Elazığ'ın Palu ilçesine bağlı Tarhana Köyü'nde sınıf öğretmeni olarak çalışmaya başladı. Yaklaşık bir yıl bu köyde çalıştıktan sonra yine Palu ilçesine bağlı Baltaş İlköğretim Okulunda öğretmenlik görevine devam etti. 2009 yılının bahar döneminde yüksek lisans eğitimine başladı. 2011 yılında Şehit Öğretmen Nadir Ozan İlkokuluna atandı. 2012 yılında yüksek lisansı tamamlayıp doktora eğitimine başladı. Halen Şehit Öğretmen Nadir Ozan İlkokulundaki görevini sürdürmektedir.