



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ
İLETİŞİMDE**

YÖNETCİDEN KAYNAKLANAN ENGELLER

Hayati OKTAY

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2008



T.C.

YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLER VE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ
İLETİŞİMDE**

YÖNETCİDEN KAYNAKLANAN ENGELLER

Hayati OKTAY

Danışman

Prof. Dr. Semra ÜNAL

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı

İstanbul, 2008



TC.
YEDİTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

*İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler
arasındaki iletişimde yöneticiler kaynaklı engeller*

Hayati OKTAY

ONAY

Jüri:

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Semra ÜNAL *S. Ünal*

Üye

Prof. Dr. Sefer ADA *Sefer Ada*

Üye

Yrd. Doç. Dr. Ahmet Sirin *A. Sirin*

Yüksek lisans tezi onay tarihi: *30.06/2008*

ÖNSÖZ

Toplumsal davranışların ve toplumdaki bireylerarası ilişkilerin yapısını ve çekirdeğini belirleyen en önemli konuların başında eğitim kurumları gelir. Bu kurumların işleyişini sürdüren eğitim yöneticileridir. Eğitim yöneticisi, toplumla sürekli iletişim içerisinde. Çünkü eğitim örgütü açık sistem özelliğinde olduğundan eğitim yöneticisi örgüt içindeki personelin yanı sıra örgüt dışındaki farklı gruplarla da çok iyi iletişim kurmak zorundadır.

Eğitim yöneticileri görevlerini yerine getirirken sorunlarla başa çıkma, etkili iletişim becerileri ile demokratik bir hava yaratabilme ve amaçları en etkili biçimde gerçekleştirebilmek için çift yönlü iletişim sağlamalıdır. Yönetim süreci olarak bu yapıyı örgüt içinde belirleyen yöneticidir. Çünkü örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki personele göre daha etkin bir konumdadır.

Ülkemizde, eğitim yöneticileri öğretmenlik mesleğini yürüten eğitimcilerden seçilmektedir. Eğitim yöneticileri profesyonelliğe; deneyimleri, bilgi birikimleri, hizmet içi eğitim çalışmaları ve seminerleri ile ulaşmaktadır. Ancak tüm yöneticilerin aynı derecede bilgi birikimine, iletişim becerilerine sahip olduğunu düşünmek oldukça iyi niyetli bir yaklaşım olacaktır. Bu nedenle okul yöneticilerinin birbirleriyle iletişim içinde olmaları yönetimin başarısını etkileyecektir. Okullarda eğitimin kalitesi, yönetimin kalitesi ile doğrudan ilişkilidir. Bu nedenle yöneticinin personel ile kuracağı iletişim, öğretmen ve personeli etkileme derecesi, eğitimin amacına ulaşması için önemli bir etkidir. Dolayısıyla eğitim yöneticisinin etkili iletişim kurması, iletişim becerilerine sahip olması, Personelin yönlendirilmesinde çok önemli bir faktör olarak rol oynamaktadır. Eğitim yöneticisinin başarısı, sosyal hayatın ve toplumun olumlu olarak şekillenmesinde büyük yer tutmaktadır.

Araştırmada anketleri dolduran öğretmen arkadaşlara, araştırmanın başından bitimine kadar her türlü bilimsel yardımı ve ilgisini esirgemeyen tez danışmanım Prof Dr. Semra ÜNAL'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
İÇİNDEKİLER	ii
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
SİMGELER LİSTESİ	vii
KISALTMALAR LİSTESİ	viii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.2. PROBLEM CÜMLESİ	4
1.3. ALT PROBLEMLER	4
1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	6
1.4. SAYILTIAR	7
1.5. SINIRLILIKLAR	7
1.6. TANIMLAR	8
BÖLÜM II	9
2. İLETİŞİM SÜRECİ VE ÖĞELERİ	9
2.1. İLETİŞİM SÜRECİ	9
2.1. KAYNAK	11
2.2. ALGI VE DEĞERLEME	11
2.3. MESAJ	11
2.4. KANAL	12
2.5. ALICI	12
2.6. GERİ BESLEME (FEED-BACK)	13
2.7. GÜRÜLTÜ	13
2.8. İLETİŞİM ÇEŞİTLERİ	13
2.8.1. Sözlü İletişim	13
2.8.2. Yazılı İletişim	14
2.8.3. Sözsüz İletişim	15
2.8.4. Tek Yönlü İletişim	15
2.8.5. Çift Yönlü İletişim	15
2.9. ÖRGÜT	16
2.9.1. Örgütsel İletişimin Önemimi Arttıran Etkenler	18
2.9.2. Örgütte Formal İletişim Kanalları	19
2.9.2.1. Dikey İletişim	19
2.9.2.2. Aşağı Doğru İletişim	19
2.9.2.3. Aşağıdan Yukarı Doğru İletişim	20
2.9.2.4. Yatay İletişim	21
2.9.2.5. Çapraz İletişim	21
2.9.2.6. İnformal İletişim	22

2.10. YÖNETİM KAVRAMLARI VE ÖRGÜTLERDE İLETİŞİM	22
2.10.1. Yönetim Süreçleri ve İletişim	23
2.11. OKULDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİMİ	26
2.11.1. İletişim Engelleri	28
Tablo 1. İletişim Nasıl Bozulur?	30
2.11.2. Tutum ve Davranışlar	37
2.11.3. Bilgi Düzeyi	38
2.11.4. İletişimi Etkileyen Teknik Engeller	38
2.12. İLETİŞİMİ ENGELLEYEN ÖRGÜTSEL ENGELLER	40
2.12.1. Örgütün büyüklüğü.....	40
2.12.2. Hiyerarşi	40
2.12.3. Statü.....	40
 BÖLÜM III.....	42
3. YÖNTEM	42
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM	42
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	42
3.3.1. Yöntem	43
3.3.2. Verilerin Analizi.....	43
 BÖLÜM IV.....	44
4. BULGULAR VE YORUMLAR	44
4.1. DEMOGRAFİK BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR	44
4.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER.....	47
4.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	47
4.2.2. “Medeni Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	50
4.2.3. “Görev Yaptığınız Kurum” Değişkenine İlişkin Bulgular	52
4.2.4. “Çalıştığınız Öğretim Kademesi” Değişkenine İlişkin Bulgular	56
4.2.5. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	58
4.2.6. “Eğitim Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular	68
4.2.7. “Meslekteki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular.....	70
 BÖLÜM V	102
5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	102
5.1. SONUÇLAR	102
5.2. TARTIŞMALAR	105
5.2.1. Öğretmenlerin “Cinsiyet” değişkenine ilişkin tartışmalar.....	105
5.2.2. Öğretmenlerin “Medeni Durum” değişkenine ilişkin tartışmalar	106
5.2.3. Öğretmenlerin “Görev Yaptığınız Kurum” değişkenine ilişkin tartışmalar... 106	
5.2.4. Öğretmenlerin “Çalıştığı Öğretim Kademesi” Değişkenine İlişkin Tartışmalar107	
5.2.5. Öğretmenlerin “Yaş Değişkenine İlişkin” Tartışmalar	108
5.2.6. Öğretmenlere ait “Eğitim Durumu” Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	110
5.2.7. Öğretmenlerin “Meslekteki Kıdemi” Değişkenine İlişkin Tartışmalar.....	110
5.3. ÖNERİLER.....	114
 KAYNAKLAR	117

EK – 1 ANKET	120
ÖZGEÇMİŞ	124

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLER ARASINDAKİ İLETİŞİMDE YÖNETİCİDEN KAYNAKLANAN ENGELLER

ÖZET

Bu araştırmada; ilköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engellerin neler olduğunu ortaya çıkarmak ve bu engellere ilişkin çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır.

Araştırma İstanbul ili Anadolu yakasında bulunan resmi özel ilköğretim okullarında görev yapan 215 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Anket sonuçlarının yorumlanmasına geçilmeden önce bu araştırmada geçen her türlü kavram açıklanmıştır. İletişimin sürecinden iletişim engellerine, okullarda yönetici ve öğretmen iletişimine yer verilmiştir.

Bu araştırmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yöneticiden kaynaklanan engelleri, cinsiyet, medeni durum, görev yapılan kurum, yaş, eğitim durumu, meslekteki kıdemi, çalışılan öğretim kademesine göre farklılıkları incelenmiştir.

Bu araştırmada veriler öğretmen ölçeği anketi ile toplanmış veriler SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketler okullar ziyaret edilerek öğretmenlere uygulanmıştır. Anket toplam 30 sorudan oluşmaktadır. Veriler aritmetik ortalama, frekans % (yüzde), t – testi, Anova (Tek Yönlü Varyans Analiz), scheffe testi ile analiz edilerek yorumlanmıştır.

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.

ABSTRACT

The obstacles which comes from the principle causes the lack of communication between the principles and the teachers working in primary schools.

The aim of this research is to enlighten the reasons of the communication difficulties between the teachers and the principles and to find some solutions to these obstacles..

The research is held in Anatolian part of İstanbul's public and private schools by 215 teachers. Before interpreting the survey results, each of the notion is revealed. Different subjects are taken part in this research such as; Communication procedure, communication obstacles, way of communication between the principles and the teachers in schools

In that research diffrent types of discriminations are examined such as; teachers in primary schools obstacles' with the principle, sex, marital status, the school, age, education status, time of service in profession and differences between the education degrees (grade) that are worked in.

In that research the datas are collected by the teacher scales inquiry and the datas are analysed with using SPSS packet programme. The inquiries are applied to the teachers by visiting the schools they are working. The inquiries are composed of 30 questions. The datas are interpreted by analysing the arithmetic mean, frequency % (percentage), t-test, Anova(one way variant analyse)scheffe test.

As a result of the research, within the teachers working in primary schools communication obstacles don't show significant difference depending on "the school" worked for, sex, marital status, age, education status, service in profession, and difference between the education degrees(grades) worked in, but it shows significant difference depending on the age.

SİMGELER LİSTESİ

n	Frekans
p	Anlamlılık Düzeyi
Sd	Serbestlik Derecesi
ss	Standart Sapma
x	Aritmetik Ortalama
%	Yüzde

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB Milli Eğitim Bakanlığı
- SPSS Stattistical For Social Sciences
- www World Wide Web

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. İletişim Nasıl Bozulur?	vi
Tablo 1. Eğitimcilerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 2. Eğitimcilerin “Medeni Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı	44
Tablo 3. Eğitimcilerin “Görev Yaptığınız Kurum” Değişkenine Göre Dağılımı	45
Tablo 4. Eğitimcilerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı	45
Tablo 5. Eğitimcilerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı	46
Tablo 6. Eğitimcilerin “Meslekteki Kıdeminiz” Değişkenine Göre Dağılımı	46
Tablo 7. Eğitimcilerin “Çalıştıkları Öğretim Kademesi” Değişkenine Göre Dağılımı	47
Tablo 8. “Başarıları paylaşmamak” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	47
Tablo 9. “ilişkilerde güvensizlik vardır” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	48
Tablo 10. “yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemesi” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	48
Tablo 11. “yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	49

Tablo 12. “yöneticilerin görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular.....	49
Tablo 13. “ilişkilerde güvensizliği hissettirmesi” değişkeninde “cinsiyet” açısından farka ilişkin bulgular	50
Tablo 14. “yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” değişkeninde “medeni durum” açısından farka ilişkin bulgular.....	50
Tablo 15. “Görev tanımı belirsizliği” değişkeninde “medeni durum” açısından farka ilişkin bulgular	51
Tablo 16. “sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması” değişkeninde “medeni durum” açısından farka ilişkin bulgular	52
Tablo 17. “ilişkilerde güvensizlik vardır” değişkeninde “görev yaptığı kurum” açısından farka ilişkin bulgular	52
Tablo 18. “yöneticilerin ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” değişkeninde “görev yaptığı kurum” açısından farka ilişkin bulgular.....	53
Tablo 19. “yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” değişkeninde “görev yaptığı kurum” açısından farka ilişkin bulgular	54
Tablo 20. “yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” değişkeninde “görev yaptığı kurum” açısından farka ilişkin bulgular ...	54
Tablo 21. “yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” değişkeninde “görev yaptığı kurum” açısından farka ilişkin bulgular.....	55

Tablo 22. “yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” değişkeninde çalıştığı öğretim kademesi” açısından farka ilişkin bulgular	56
Tablo 23. “yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri” değişkeninde çalıştığı öğretim kademesi” açısından farka ilişkin bulgular.....	56
Tablo 24. “yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye özen göstermemeleri” değişkeninde “çalıştığı öğretim kademesi” açısından farka ilişkin bulgular.....	57
Tablo 25. Eğitimcilerin yaş durumuna göre “Yöneticiler ve Öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları).....	58
Tablo 25 A. “Yöneticiler ve Öğretmenlerin iş yoğunluğu” değişkeninde “yaş” açısından farka ilişkin bulgular	59
Tablo 26. Eğitimcilerin yaş durumuna göre “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	60
Tablo 26 A. “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” değişkeninde “yaş” açısından farka ilişkin bulgular	61
Tablo 27. Eğitimcilerin yaş durumuna göre “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları).....	62
Tablo 27.A. “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” değişkeninde “yaş” açısından farka ilişkin bulgular	63
Tablo 28. Eğitimcilerin yaş durumuna göre “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	64

Tablo 28.A. “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” değişkeninde “yaş” açısından farka ilişkin bulgular	65
Tablo 29. Eğitimcilerin yaş durumuna göre “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	66
Tablo 29. A. “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” değişkeninde “yaş” açısından farka ilişkin bulgular	67
Tablo 29. Eğitimcilerin eğitim durumuna göre “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	68
Tablo 29.A. “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” değişkeninde “eğitim” açısından farka ilişkin bulgular	69
Tablo 30. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Planlı çalışmamak” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	vi
Tablo 30.A. “Planlı çalışmamak” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	71
Tablo 31. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	72
Tablo 31.A. “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	73
Tablo 32. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	74

Tablo 32.A. “Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	75
Tablo 33. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	76
Tablo 33.A. “Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	77
Tablo 34. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	78
Tablo 34.A. “Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	79
Tablo 35. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	80
Tablo 35.A. “Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	81
Tablo 36. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	82
Tablo 36.A. “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	83
Tablo 37. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	84

Tablo 37.A. “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	85
Tablo 38. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	86
Tablo 38.A. “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	87
Tablo 39. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	88
Tablo 39.A. “Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	89
Tablo 40. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	90
Tablo 40.A. “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	91
Tablo 41. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları) ..	92
Tablo 41.A. “Yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	93
Tablo 42. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	94

Tablo 42.A. “Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	95
Tablo 43. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları).....	96
Tablo 43.A. “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	97
Tablo 44. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları).....	98
Tablo 44.A. “Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	99
Tablo 45. Eğitimcilerin meslekteki kıdemine göre “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” ifadesine ilişkin Anova (Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları)	100
Tablo 45.A. “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular	101

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci.....	10
Şekil 2. Darboğaz Olarak İletişim.....	vii

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Bilim ve teknolojiye yenilikler ve gelişmeler hızlı bir değişime ve gelişme sürecini beraberinde getirmiştir. Bu değişim ve gelişme, insanların yaşamlarını ve gelecekle ilgili beklentilerini etkilemektedir. İnsanlar tüm ihtiyaçlarını kendileri karşılayacak durumda olmadıklarından toplumlarda işbölümü gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bir çok meslek için, yüksek düzeyde beceri, analiz-sentez yapma, kritik ve yaratıcı düşünme, sağlıklı iletişim kurma gibi özelliklerin bireylere kazandırılması gerekir. Hızla değişen çağdaş toplumlarda eğitim sistemleri de bu değişime ve gelişme sürecine uyum sağlamak durumundadır. Eğitim sistemi, bireylerin; çağdaş, demokratik, laik, hür ve bilimsel düşünceye sahip, sorumluluk sahibi, bilinçli olarak yetiştirmelerini sağlamak ve hayata hazırlamakla görevlidir. Eğitim kurumlarının; toplum kültürünün yeni kuşaklara aktarıldığı, demokrasinin temel ilkelerine saygılı, kalkınma için gerekli nitelikte insan gücünün yetiştirildiği örgütler olması iletişimin bu kurumlarındaki önemini artıran başlıca özelliktir (Bayram, 1992, s.17).

Toplumsal davranışın ve bireyler arasında ilişkilerin yapısını belirleyen, temel kaynağı insan olan eğitim kurumlarının, amaçlarını tam olarak gerçekleştirebilmesi sağlıklı bir iletişim ile mümkündür. Her iletişimde, süreci başlatan bir kaynak (gönderici); iletilmek istenen bir mesaj; mesajın sunulma yolları olarak kaynaktan çıktıktan sonra aldığı fiziksel biçim yani kanal; mesajın iletilmek istendiği hedef (alıcı); hedefin kaynağın gönderdiği mesaja karşılık yanıtı dönüt (feed-back) yer almaktadır. İletişim sürecinin tanımlanabilmesi için, hedefin ya da alıcının, mesajı aldığına ilişkin bir dönüt (feed-back) olması gerekmektedir. Dönüt olmadığı sürece iletişim sürecinin tamamlanması olanaksızdır (Paknadel, 1994, s.96). Bir örgütte formal ve informal olmak üzere iki tip iletişim vardır.

For-mal iletişim; hiyerarşideki basamaklar ve makamlar arasında, informasyon ve kararların akımıdır. Örgütün formal yanı, formal iletişim yolu ile çalışır. İnformal iletişim ise kişiler ve gruplar arası ilişkilerden meydana gelir. Üyelerin örgüte karşı tutumlarını gösterir ve örgütün informal yanını işletir. Formal iletişim ne kadar bozuk ve aksak olursa, informal iletişim o kadar artar ve zararlı etkiler yapar (Bursalıoğlu, 1994, s. 117-118).

Bir örgüt ortamı içerisinde:

- a. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim,
- b. Aşağıdan yukarıya doğru iletişim
- c. Yatay iletişim olmak üzere üç tür iletişim vardır.

Yukarıdan aşağıya doğru olan iletişim, örgütün amacını geliştirmeye, aşağıdan yukarıya doğru olan iletişim ise personel gereksinmelerini karşılamaya dayanmaktadır. Yukarıdan aşağıya doğru olan iletişimde çoğunlukla emir ve yönergeler yer alırken, aşağıdan yukarıya doğru olan iletişimde öneri, açıklama ve bilgilendirme yer alır. Yine örgütlerde aynı hiyerarşik basamak içinde yer alan bireyler de örgütsel amaçlar doğrultusunda yatay iletişimde bulunmaktadırlar.

Yönetim örgütün amaçlarına ulaşabilmesi ve gerekli olan faaliyetlerin yürütülmesi için çaba sarfeder. Yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesi için sağlıklı bir iletişimin varlığı ön koşuldur. "İletişimin iyi işlemediği örgütlerde sağlıklı gelişmelerin mümkün olmayacağı beklenir" (Türkmen, 1992, s. 1). Bir örgütte yapı ne kadar sağlıklı olursa olsun, planlama ne derece iyi yapılırsa yapılsın, yetersiz bir iletişim örgütün amaçlarının gerçekleşmesini olumsuz yönde etkileyebilir. Toplumsal, kişisel ve örgütsel pek çok sorunun genellikle yanlış ya da yetersiz iletişimden kaynaklandığı düşünülürse, çözümlenmesi güç gibi görülen sorunlar bile iletişim yolu ile daha sağlıklı çözümlenebilir. "Karar verme yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa iletişim de örgüt açısından o kadar önemlidir" (Bursalıoğlu, 1994. s. 1.17). "Bir insan için duyu organları ve sinir sisteminin anlamı ne ise, bir örgüt için de iletişim araçlarının ve iletişim ağının anlamı o dur. İnsan nasıl bunlarsız yaşayamaz ise örgüt de iletişim olmadan yaşayamaz" (Başaran, 1983. s.353) İletişimin başlıca amacı; grup çabası için gerekli olan bilgi ve anlayışı geliştirmek, güdülemek, işbirliği ve iş doyumunu için gerekli tutumları sağlamaktır (Davis, 1982, s.508).

İletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümlemesi olanaksızdır. İletişim bir araçtır. Formal bir örgütü oluşturma, örgüt amaçlarına açıklık kazandırma, onların anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama, bireysel ve grup çabalarını ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümleme aracıdır (Aydın, 1991, s. 146). Yapısı ve havasının özellikleri yüzünden eğitim örgütlerinde iletişim daha önemli rol oynar. Eğitim örgütünde, demokratik bir hava yaratabilme ve amaçları en etkili bir biçimde gerçekleştirebilme yönetici-öğretmen iletişimine bağlıdır (Celep, 1992, s.302). Eğitim örgütlerinde sağlıklı bir iletişim ortamı için sorumlulukların kaynak ve hedef arasında paylaşılması gerektiğinden, en doğru çözüm yolunun ne olduğu konusunda tek tarafın beklentisine göre davranılmamalıdır (Ergüden, 1989. s.77). İyi bir yönetici; "personelde birimin emrinde çalışma duygusu yerine, birisiyle birlikte çalışma duygusunu yaratan kimsedir" (Celep, 1992, s.302). Bunu sağlamanın en iyi yollarından birisi de personel ile işbirliği yaparak aşağıdan yukarıya doğru olan iletişimin gelişmesine olanak sağlamaktır. Yönetici personelin kendi arasındaki yatay iletişimde sağlıklı işlemesine önem vermesi gerekmektedir. Bir yöneticide bulunması gereken önemli özelliklerden üçü; yöneticilik bilgisi, alana ilişkin teknik bilgi ve insan ilişkileri becerisidir. Bu üç yeterlilikten ilk ikisinin gereklilik düzeyi veya var olma düzeyi yöneticinin hiyerarşik konumuna göre değişir. Buna karşılık insan ilişkileri becerilerinin her düzeydeki yöneticiler için aynı, tüm yöneticilik bilgi ve becerileri için de yaklaşık %50 düzeyinde olması kabul gören bir yaklaşımdır (Açıkalın, 1994, s.39). Bu yeterlilik eğitim yöneticileri için daha da önemlidir. Çünkü eğitim yöneticisi örgüt içindeki personelin yanı sıra, örgüt dışındaki farklı gruplarla da çok iyi ilişki kurmak zorundadır. Etkili iletişim davranışında bulunmak isteyen okul yöneticisi, başkalarının fikirlerini öğrenmeli ve davranışlarını kestirmelidir. Böylece iletişime başlamadan önce kendisini karşı tarafın rolünde görebilir. Yine, örgüt içinde etkili bir iletişim akışı sağlanması ve sürdürülmesi için okul yöneticisi kendisini çevresindekilere benimsetmeli, yeterince iletişim kanalları kurmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmaya çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 1994, s.116-123). İletişimde kaynağın hedefi etkilemesi söz konusu olduğundan eğitim örgütlerindeki yönetici ve öğretmenler de karşılıklı olarak birbirlerini etkilerler. Yöneticilerin alacağı kararlarda belli ölçüde de olsa öğretmenlerin görüş ve fikirlerini de dikkate almasını gerektirir. Burada öğretmenlerin kararlar konusundaki görüş ve fikirlerinin alınmasıyla onların karara katılmalarının sağlanmasında amaç daha iyi kararların ortaya çıkmasıdır. Birlikte çalışan kimselerle

alınan kararların daha kabul edilir nitelikte olması, sorunları daha açık olarak belirleme ve daha çok seçenek arasından sonuca ulaşma olanağı ve şansı bulunduğu kabul edilir. Eğer gruptan gereğince yararlanmayı başara-bilirse, yönetici daha etkin kararlar alma ve uygulama şansına kavuşacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin katılımı, karar almada yöneticiye güç ve etkinlik kazandırabilir (Güçlüol, 1985, s.62-63). Öğretmenler ile işbirliği yapan, sorunlarının çözümüne yardımcı olan, tarafsız veya yansız davranan, olumlu ilişkileri okul içi ve okul dışında da sürdüren, hoşgörülü, bilgiye, davranışa, araştırmaya ve işe motive eden, mesleki ve kişisel formasyona sahip yöneticilerin, öğretmenler ile daha sağlıklı bir iletişim kurabilecekleri kabul edilir. Okul örgütü içerisinde eğitim-öğretim faaliyetlerini sınıf içerisinde yürüten öğretmen ile, bu örgütün yönetiminden sorumlu, amaçları gerçekleştirmek için gerekli faaliyetlerde bulunup uygulamakla yükümlü bulunan okul yöneticilerinin karşılıklı olarak birbirleriyle iletişimi örgütün çalışmasını etkilemektedir. Foltz'a göre; "örgütsel iletişim, bir makinanın aksamadan çalışmasını sağlayan yağ gibidir" (Bolat, 1990, s.1). Bu iki grup arasındaki iletişimin derecesi örgütün amaçlarını gerçekleştirmesini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle okul örgütü içerisinde yönetici-öğretmen iletişimi örgütün işlemesi ve yaşamını sürdürmesi açısından önem taşımaktadır.

1.2. PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller nelerdir?

1.3. ALT PROBLEMLER

- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin medeni durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde

yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin görev yaptığı kurum türüne göre farklılaşmakta mıdır?

- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin yaşına göre farklılaşmakta mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin meslekteki kıdemine göre farklılaşmakta mıdır?
- İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller öğretmenin çalıştığı öğretim kademesine göre farklılaşmakta mıdır?

1.4. ARAŞTIRMANIN AMACI

İletişim, bir bireyden diğerine bilgi ve anlayışın aktarılmasını, anlamın paylaşılmasını, sosyal yaşamın devamını sağlayan zorunlu bir süreçtir. Bu süreç bunu gerçekleştiren kişilerin özelliklerinden ve bu sürecin işlerlik kazandığı örgütün sosyal yapısından etkilenmektedir. İletişim tüm insan ve grup ilişkilerinde önemli. Kurum açısından incelendiğinde ise örgütün amaçlarını gerçekleştirip varlığını koruması ve devam ettirmesi, olumlu bir iklim oluşturmaya iletişim yapısına bağlıdır. Bu yapının kurulması ve etkili bir biçimde yürütülmesi okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluğundadır. Bu çalışma ile yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller ele alınmakta ve özellikle öğretmenler tarafından algılama düzeyleri üzerinde ki öneminin akademik boyutta tartışılması amaçlanmaktadır. Girdisi ve çıktısı eğitilmiş insan olan eğitim kurumları, İnsan hammaddesini işleyerek toplumun geleceğini inşa etmek gibi önemli bir görev üstlenmiştir. Bu görevini sağlıklı bir şekilde tam olarak yerine

getirebilmesi insan ilişkilerine önem veren iletişim tarzının tam anlamıyla uygulandığı sağlıklı bir örgüt yapısıyla mümkündür.

Eğitim kurumları yöneticilerinin iletişim ile ilgili yeterli bilgiye sahip olması ve bunları uygulaması gerekmektedir. Bir okulda sağlıklı bir örgüt kültürünün oluştuğunun göstergesi, örgütsel kültürün oluşturulmasındaki yöneticilerin iletişim becerilerinin, öğretmenler tarafından hangi ölçüde algılandığıyla doğrudan ilgilidir. Bu nedenle araştırma bu yeterliliğe sahip yöneticilerin niteliklerini belirleyecektir. Fakat alanda bu konuda ki araştırmalar bakıldığında bunların nicelik ve nitelik bakımından oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bulguları , İstanbul ili ilköğretim kurumlarındaki yöneticilerin öğretmenlerle olan iletişim engellerini tespit ederek kendileri ile yüzleşme, eksiklerini giderme, yanlışlarını düzeltme açısından , araştırmanın eğitimcilere önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İlköğretim okulları başta olmak üzere, günümüzdeki eğitim sistemi anlayışı değişerek geleneksel öğretim yöntemlerinin yerini, oluşturma öğretimi yöntemleri almaktadır. Ancak sınıf içinde etkin bir öğretimin gerçekleştirilmesi için, kullanılan öğretim yöntemlerinin dışında eğitim yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin de önemli bir rolü vardır. Bu sebepten bu çalışmada, öğretmen ve yöneticiler arasındaki iletişim engelleri ve nedenleri irdelenecek ve bu engellerin azaltılması için gerekli öneriler sunulacak, öğretmenlere, okul yönetimine ve Milli Eğitime rehber olacaktır. Araştırmanın bir başka açıdan önemi de elde edilecek sonuçlara göre yeni araştırmacıların bu doğrultuda yönlendirilmesi ve uygulamaya yönelik çalışmalar yapmalarına zemin hazırlama olasılığıdır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada aşağıdaki sayılıtlarla hareket edilecektir.

- Araştırmaya katılacakların anketlere içtenlikle cevap vermişlerdir.
- Seçilen araştırma yöntemi ve istatistiksel çözümlene yöntemlerinin araştırmanın amacına ve verilere uygun olduğı kabul edilmektedir.
- Araştırmanın örnekleminin araştırmanın evrenini temsil eder nitelikte olduğı kabul edilmektedir.
- Bu araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan iletişim engellerini tespit etmek, çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırmada seçilen örneklem yöneticilerle, öğretmenler arasındaki iletişimde, yöneticiden kaynaklanan engelleri tespit etmek için kullanılan ölçek, çalışmanın en belirgin sınırlılıklarını oluşturmaktadır. Aşağıda araştırmayla ilgili sınırlılıklar maddeler halinde verilmiştir.

1. Araştırmanın evrenini İstanbul ilindeki ilköğretim okullarında 2007-2008 Eğitim yılında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler oluşturmıştır.
2. Araştırma ilköğretim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerle sınırlıdır.
3. Araştırma, ankette yeralan sorulara verilen cevaplarla sınırlandırılmıştır

1.6. TANIMLAR

İlköğretim okulu : Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı sekiz yıllık kesintisiz eğitim yapan kurum.

Okul yöneticisi : Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim okullarını yönetmekle görevli okul müdürü, Müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı (Gürsel, 1997, s.91).

İletişim engeli : İletişim sürecini etkileyebilecek nitelikleri olan nesne ve olayların tümü.

İletişim : Kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerinin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim sürecidir.

BÖLÜM II

2. İLETİŞİM SÜRECİ VE ÖĞELERİ

2.1. İLETİŞİM SÜRECİ

İletişim sadece konuşmak değildir. İletişim aynı zamanda; neyi, ne zaman, nerede, nasıl söyleyeceği konusunda doğru karar vermek, yalın ve akıcı bir anlatım kullanmak, dikkatli bir şekilde karşımızdaki kişinin söylediklerimizi anlayıp anlamadığını kontrol etmektir (Yavuzer; 1997, s. 12). İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerinden biri de düşünebilmesi ve iletişim kurabilmesidir. Antropolojide insan, bir 'homolingua' ya da 'homo loguens' (konuşan, iletişim kuran, aktaran, anlaşılan) yaratık olarak nitelendirilmiştir. Bu nedenle her varlıkla konuşur, çatışır, barışır, anlaşır (Güvenç; 1996, s. 319). Bir iletişim kaynağından çıkan mesajların semboller ve kanallar yoluyla, bir diğer iletişim merkezine, yani alıcıya (hedefe) aktarılması işine iletişim süreci denir (Özkalp ve diğerleri;1987, s.196). İletişim sürecinin amacı kaynağın düşüncelerini alıcıda oluşturmaktır (Aşıkoğlu;1986, s. 6). Hicks' in aktardığına göre; Shannon ve Weaver iletişimin beş temel ögesini şöyle sıralamaktadır: kaynak, verici, sinyal, alıcı, hedef (Hicks; 1975, s.439).

İletişimde, her iletinin çıktığı bir kaynak ulaşacağı bir hedef ve gönderildiği bir araç yani kanal vardır. ((Zıllıoğlu;1993, s. 36). İletişimde paylaşılan şeye "ileti" denir. İletiler "alıcıya gönderilecek şekle sokulur buna "kodlama" denir. ((Mihçioğlu; 1985, s. 65). Alıcının iletiyi anlaması için bunu çözmesi gerekir" (Açıkgöz, 1994, s.16). Sabuncuoğlu, Uz, Gürgen gibi yazarlar iletişim sürecini açıklarken özellikle alıcı, ileti, kaynak, kanal gibi dört ana öge üzerinde dururken, Açıkgöz bu dört ana ögenin yanında, kaynağın mesajı gönderirken yaptığı "kodlama" ögesi ve alıcının mesajı anlamak için yaptığı "kod çözme" öğelerini ekleyerek altı ögeye çıkarmış, Gürgen ise bu iki ögenin kaynak ve alıcının yapacağı aksiyonlar olduğunu öne sürerek onları ayırmamıştır. Akad ise, Açıkgöz'ün ayırdığı altı ögeye ek olarak kod çözme sonunda oluşan "anlam" ögesine yer vermiş, kaynakla başlayan ve anlamla sonuçlanan süreçte geribildirim üzerine durmuş ve gürültünün bu sistem üzerinde bir şemsiye gibi durup tüm iletişim öğelerini etkilediğini savunmuştur (1987, s.155-157). Robbins ise süreci altı ögeye ayırmış ve mesajın niteliği

üzerinde durarak, kodlanan mesajı tamamlayan, bilgi, beceri, tutum ve sosyal-kültürel sistem olarak dört koşuldan bahsetmiştir (1994, s. 142). Davis, iletişim sürecini, göndericinin, fikir oluşturma aşaması, kodlama (fikrin kelimelere dökülmesi), gönderme(bir kanal yoluyla), alışı (göndericinin dinlenmesi), kod çözümü (kelimelerin fikre dönüşümü) ve eylem aşaması olarak altı aşamada incelemiştir (1988, s. 517). Eren iletişim sürecine diğer yazarlardan farklı olarak, gönderici ve alıcının algılama ve değerlendirme biçimlerini ekleyerek aşağıdaki iletişim şemasını sunmuştur.



Kaynak : Eren 1993. s.218

Şekil 1. İletişim Süreci

2.1. KAYNAK

Temel öğelerden biridir. Kaynak, ileteceği mesajı alıcının anlayacağı şekilde hazırlamalıdır. Kendisine ulaşan bilgi, duygu, düşünceler ve etkiler karşısında beyinde çeşitli mesajlar şekillenir ve bu mesajlar sembollere şekillere dönüştürülür. Kaynak, mesajı başlatan öğelerdir. Kaynağın konu hakkındaki bilgisi ve mesaj verirken alıcının özellikleri ve seviyesini dikkate alması gerekmektedir. Kaynağın iletişim becerisi, kişilik yapısı, saygınlığı ve uzmanlığı etkililiğini artırır. Kaynak bir veya birden fazla kişi olabilir. Kaynak, vereceği mesajı alıcının özelliklerine göre düzenlemelidir. Kağıtçıbaşı, kaynağın etkili olmasında inanırlık ve sevilmenin önemini vurgulamış, inanırlık için kaynağın güvenilir olması gerektiğini vurgulamıştır (1988, s. 68-74). Freedman, Sears ve Carlsmith (1993)'de Kağıtçıbaşı (1988)'na benzer bir yaklaşımla kaynağın uzmanlığına, dürüstlüğüne ya da sevilbilirliğine işaret ederek her özellik ya da ayırtkanlığın iletişimin etkililiğini arttırdığını savunmaktadırlar. Mutlu' ya göre kaynak, mesajları yaratan küme, örgüt ya da aygıttır (Mutlu;1998, s.205). İletişimin başarısı, mesaj alan kişilerin onu inanılır ve güvenilir bir mesaj olarak değerlendirmelerine bağlıdır (Keenan; 1997, s.5).

2.2. ALGI VE DEĞERLEME

Alıcı ve vericinin kendilerine çevreden ulaşan bilgi, duygu, fikir ve mesajları algı ve değerlendirme şekilleri ile ilgilidir. Algılama süreci kişilerin değer yargılan amaç ve hedefleri yetiştikleri kültür, bilgi, his, deneyim biyolojik ve fiziksel özellikler tarafından etkilenir.

2.3. MESAJ

Mesajın dili ve içeriği açık net ve kesin olmalıdır (Eren, 1993, s.218). İçeriği verilmek istenen duygu, düşünce, alıcının seviyesine ve kapasitesine uygun verilmelidir. Yazılı ve sözlü açıklamalar, grafik, jest ve mimik gibi bedensel hareketler, duruşlar, kodlanmış ve alıcıya, kaynak tarafından anlatılmak istenen şeydir.

2.4. KANAL

‘Kanal, göndericiden yola çıkan mesajın hedefe ulaşmasını sağlayan ileticidir’ (Dökmen;2002, s.321). İletişim aracı kanallar yardımıyla iletileri alan, gönderen, yayan, fizik ya da teknik araçlardır (Zıllıoğlu vd. 1994; s.119). Bunlar sözlü veya yazılı insancıl veya mekanik olabilir (Bursalıoğlu; 2000, s.112- 113). Kanal, alıcı ile kaynak arasında oluşan bağıdır. İnsanların beş duyu organı, beyine giden haberleşme kanallarıdır. Bunlardan görme ve işitme diğerlerinin üstünde bir öneme sahiptir (Eren; 1998, s.278). Alıcı ve kaynak arasında bağıdır (Eren 1993 s.222 ve Akad, 1987, s. 157). Mesajın iletildiği yoldur. İnsanın iletişim kanalları onun duyu organlarıdır. Kaynak bazen resmi kanalları, bazen de resmi olmayan kanalları kullanılır. Biçimsel kanallar örgüt tarafından kurulur.

2.5. ALICI

‘İletişim sürecinde alıcı (hedef) kavramı ile, gönderilen mesajı algılayan ve bunun anlamını bildiğini göstermek suretiyle, iletişimsel eylemin genel amacı olan anlamların ortak paylaşılmasını gerçekleştirmeye çalışan kimse ifade edilmektedir’ (Gökçe; 1998, s.54). *‘İletişim sürecinde kaynağın alıcı ile ilgili beş amacı vardır. Bunlar, alıcının iletiyi alması, anlaması, kabul etmesi, eyleme geçmesi, dönüt sağlamasıdır. İletişim bu beş aşamayı sonuçlandırır ise tamamen başarılı sayılır’* (Davis;1988, s.507).

İletişimin amacına ulaşabilmesi için, mesajın şifresinin alıcı tarafından çözülerek anlam verilmesi gerekir. Doğru bir iletişimin olabilmesi için alıcı ve kaynağın aynı şifreleri kullanmaları gerekir. Alıcı aldığı mesajı aynı zamanda kendi algısı ile birleştirerek anlamlandırır. Mesaj alıcıya yönelik olmalıdır, dolayısıyla mesaj verirken alıcının durumu dikkate alınarak mesajlar verilmelidir. Alıcının kültürlü, bilgili, istekli, mantık yürütmede yetenekli olması, önyargısız olması mesajı doğru algılamasına yardım eder.

2.6. GERİ BESLEME (FEED-BACK)

Dönüt, 'Bir göndericinin iletisine alıcı tarafından gösterilen tepkidir' (Mutlu; 1998, s.72). Alıcı mesajın kodunu çözerek anlamlandırdıktan sonra kaynak durumuna düşer. Aldığı mesaj doğrultusunda mesajı veren kaynağa mesajı algılama düzeyi hakkında cevap ve bilgi verir. Geri besleme kaynağa, alıcıya ilettiği mesajın doğru algılanıp algılanmadığı konusunda bilgi verir. Böylece kaynağın bundan sonraki iletişimin yönünü belirleyecektir. Geri bildirim iletişimdeki kontrol mekanizmasıdır.

2.7. GÜRÜLTÜ

İletişimin doğruluğunu ve güvenilirliğini azaltan unsurlardır. İletişimin sağlıklı olmasını engelleyen ortamsal unsurlarda düşünülebilir. Kaynak sağlıklı bir şekilde iletiyi alıcıya ulaştıramıyorsa, sağlıklı bir kodlama yapamıyorsa gürültü olur. Gereksiz tekrar ve imla hataları doğru anlaşmayı zorlaştıran gürültüdür. Kanalda mesajın iletilmesini engelleyen unsurlar, kanal gürültüleridir. Alıcı mesajı yalnız çözebilir, anlamlandıramaz, bu da gürültüdür (Akad, 1987, s. 157 ve Eren, 1993 s.223).

Cüceloğlu iki çeşit gürültüden söz etmektedir. Bir çocuğun ağlamasından dolayı karşısındakinin konuşmasının duyulmaması "fiziksel gürültü" İşitme bozukluğu ise, "nörofizyolojik gürültü" olarak tanımlanmıştır (1994, s. 14).

2.8. İLETİŞİM ÇEŞİTLERİ

1970 li yıllara kadar; sosyal ve kişisel ilişkiler, iletişim süreci ile ilgili olarak yapılan çalışmalar zamanla yön değiştirmiştir. Bunun sonucu olarak da, kişiler arası iletişimden daha çok söz edilmeye başlamıştır (Fitzpatrick; 1993, s.120).

2.8.1. Sözlü İletişim

Kişilerin konuşmaları, radyo, telefon, telsiz v.b. iletişim araçları, sözlü iletişime yönelik araçlardır. Genel olarak etkili iletişim sözlü ve yüzyüze olanıdır. Bunun nedeni kaynağın

sözlerinin yanında el ve yüz ifadelerinin destekleyici olmasıdır (Can, 1992, s.243). Diğer insanlarla ilişki kurup yakınlaşma gereksinmesi, kendini her toplumda gösterir (Cüceloğlu; 1996, s. 255). Toplum halinde yaşayan insanların birbirleriyle iletişimde bulunabilmek için geliştirdikleri simgelerin en önemlisi dildir. İnsanlar dil sayesinde birbirleriyle iletişimde bulunurlar. Kişiler arası iletişim ve etkileşimde rol oynayan en önemli araç dildir (Aydın; 1999, s.19).

Yüzyüze iletişimde mesajlar karşılıklı olarak verilerek iki yönlü iletişim sağlamak mümkündür. Bu iletişim türünün yaran, anlaşılamayan mesajların anında sorulması veya yanlışlıkların anında düzeltilmesidir. Sözlü mesajlar yazılı olanlar kadar kalıcı değildir. Bu mesajları verirken el yüz ifadeleri bazen insanların anlatmak istediği ifadelerle uyuşmayabilir. Okullarda yönetici- öğretmen- öğrenci- veli ve diğer personel arasında geçen iletişim şekli genellikle sözel iletişime dayanır. Konferans, seminer, görüşme, öğretmen ve veli toplantılarında genellikle sözlü iletişim kullanılır.

2.8.2. Yazılı İletişim

Genelde mesajın kalıcı olması gerektiğinde, mesajın nitelik ve içeriği önemli olduğunda ve işgörenin sorumluluk üstlenmesi gerektiğinde başvurulmuş şu araçlardan oluşur: işletme gazetesi, broşür ve el kitapları, afiş ilan tahtası bültenler, yazılı raporlar (Sabuncuoğlu ve Tüz;1998, s. 68- 69).

Örgütsel iletişimde mesajlar özellikle birden fazla basamaktan geçer. Bu duruma değişme olasılığı fazla olan sözlü iletişim yerine nitelik ve niceliğini yitirmeden iletme olanağı sağlayan yazılı iletişime başvurulur. Yazılı iletişim, işgörenin sorumluluk yüklemesini sağlar. Dergiler, raporlar, afişler, kitaplar, broşürler, gazeteler, birer yazılı iletişim aracıdır. Okullarda, üst kademelerden gelen yasa, yönetmelik, tüzük, genelge, yönerge ve emirler gibi yazılar, okulların eğitimine yön veren yönetsel iletişim araçlarıdır. Okullardaki öğrenci gazeteleri, köşesal grafikler ve yazılar birer yazılı iletişim aracıdır.

2.8.3. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim: Sözsüz iletişimde konuşma ya da yazı olmadan insanlar birbirlerine birtakım mesajlar iletirler. Bu iletişim şeklinde; insanların ne söyledikleri değil, ne yaptıkları ön plana çıkar (Dökmen; 2002, s. 28). "Eylemlerin, sözcüklerden daha sesli konuştuğu" hakkında genel bir kanı vardır (Can 1992s.224).

İnsanların el, yüz hareketleri, bedenlerinin duruş şekli, iletişim alanında çalışma yapanların önemli bir çalışma alanıdır. "Kinesics", adı verilen bu alana göre beden hareketi birşeyler ifade etmektedir. Bir gülümseme, gözkırpma "V" zafer işareti v.b. politikacıların kullandıkları bazı işaretler, başın eğik ve dik pozisyonu, otururken ayak ve ellerin pozisyonlan insanlar arasında özellikle bırakılan uzaklık, veya ses tonunun yükseltip alçaltılması sözsüz iletişim türleridir. Sözsüz iletişim daha çok duygulan belirtir. Çift anlam taşır. Aynı kişinin sözlü ve sözsüz mesajları değişik anlamlar taşıyabilir. Sinirli olan bir kişinin yüz ifadeleri, ses tonu, bedeni kızgınlığını yansıtırken; sözleri bunu saklamaya yönelik olabilir. İletişim izlediği yöne göre farklılıklar göstermektedir.

2.8.4. Tek Yönlü İletişim

Burada amaç sadece mesajı iletmektir. Alıcının mesajı istenilen biçimde ve özde algılayıp algılamadığı, ne ölçüde etkilendiği araştırılamaz. İletişim sonucu anında değerlendirilemez ve denetlenemez. Sabuncuoğlu ve Uz, 1995, s.27). Okullardaki resim, afiş, yönetmelik yazılı emir ve genelgeler tek yönlü iletişime örnektir.

2.8.5. Çift Yönlü İletişim

Bu iletişim şekli teknik ve yönetsel açıdan etkin ve geçerli bir süreçtir. Bu süreçte kaynak ve alıcı yer değiştirir. Amaç edilen mesajda bir sapma varsa onu gidermek ve mesajı amacına ulaştırmak çift yönlü iletişimle olanaklıdır. Karşılıklı konuşma, tartışma ve yazışmalar çift yönlü iletişime örnek gösterilebilir. Çift yönlü iletişim, örgütlerde etkili

kararların alınması yoluyla işgörenlerin örgütle özdeşim kurmalarında ve motive edilmelerinde rol oynar.

2.9. ÖRGÜT

‘Örgüt, örgütü oluşturan insanların birbiriyle yaptıkları etkileşimin bir dokusu olarak değerlendirilebilir’ (Bayrak; 1998, s. 95). ‘Örgütsel iletişim, örgütün işleyişini sağlamak ve hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve ögeler, gerekse örgüt ile çevre arasında girilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine veya bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal bir süreçtir’ (Akad ve Budak; 1994, s. 272). Örgütsel iletişim, toplumsal iletişimin bir parçası niteliği taşır. Örgütsel iletişim, örgütü oluşturan çeşitli ögeler arasında ve örgütle çevresi arasında bilgi, düşünce alışverişi sağlayan toplumsal bir süreçtir (Varış ve diğerleri;1991, s. 139). Örgüt bir yapı, yönetimse onu çalıştıran güçtür. Çelik (1993;17)’e göre, örgütsel iletişimin iki kültürel işlevi vardır. Bunlar, örgüt üyelerine örgüt kültürü hakkında bilgi sağlamak ve üyelerin örgüt amaçlarını benimsemelerine ve örgütle bütünleşmelerine yardımcı olmaktır. Karmaşık örgütlerde, amaçların başarılması iletişime bağlıdır. Bu nedenle iletişim ağını ve süreci oluşturmak yöneticinin sürekli görevidir. İletişim olmadan örgüt olmaz (Hoy ve Miskel; 1987, s.358). Birey ve toplum sorunların ağırlaştığı ve karmaşıklaştığı günümüzde, örgütlenme çağdaşlaşmanın bir gereği ve ölçütü olarak kabul edilmektedir. Birey tek başına gerçekleştiremediği ortak amaçların, başka bireylerle ortak çaba harcayarak örgüt ortamında gerçekleştirmeye çalışır. Örgütler, bireylerin sınırlı, fakat farklı düşünme ve kavrama yeteneklerini bütünleştirerek bireysel ve güç yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler (Aydın, 1992, s.13).

Birey örgütün, örgütte bireyin amaçlarını gerçekleştirmek üzere aralarında bir psikolojik sözleşme bulunur. Yönetim ve örgüt kavramları sürekli birlikte kullanılan kavramlardır. Yönetim bilimi, doğuşundan bugüne kadar sürekli örgüt araştırmaları yapıldığından, örgütün tanımına ilişkin yüzlerce esere ulaşmak ve bir o kadar çeşitli tanımları bulmak olanaklıdır. Burada hepsini incelemek veya vermek gerekli olmadığı için, konuyu açıklamak açısından, örgütün seçilen birkaç tanımını vermekle yetineceğiz. Dicle'nin Etzioni, Pfeiffer ve Shenvood'tan aktardığına göre örgüt, "belli amaçlara ulaşmak amacıyla

kurulmuş toplumsal birimlerdir" demektedir. ise, "içinde karmaşık görevleri yapmak üzere biraraya yüz yüze ilişkilere olanak bırakmayacak kadar çok sayıda insanın bilinçli ve sistematik ortaklaşa kabul edilmiş amaçlara ulaşacak şekilde aralarında ilişkiler kurdukları bir düzen" olarak görmektedirler, örgüt, "karşılıklı dayanışma halinde olan ve gerek kendi aralarında ve gerekse kendileriyle toplumsal çevre arasında devamlı ilişkileri bulunan bölümlerden ve ögelerden oluşmuş, belli bir niteliği devam ettiren çevresine açık bir tümdür" (1974, s.8-11).

Aydın'ın aktardığına göre; Chester Barnand tanımında "Örgüt: iki ya da daha fazla kişinin, bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikleri sistemidir, diyerek, örgütün varlığını şunlara bağlar;

a) Gerçekleştirilicek ortak amaç,

b) Amaç gerçekleştirme isteği,

c) Birbirleriyle iletişim kuracak bireyler (1992, s.14).

Barnand'ın bir örgüt için zorunlu olarak gördüğü bu üç maddede iki tanesi dolaylı biri direkt olmak üzere hepsi de iletişimle ilgilidir. Çünkü gerek ortak amacın tesbiti, gerek ortak amaçtan örgüt bireylerinin haberdar edilmesi gerekse ikinci maddede belirtilen örgütteki işgörenlerin örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye istekli hale getirilmesi, bir başka deyişle motive edilmeleri bir iletişim çalışması sonucu oluşmaktadır. Başaran, yönetsel iletişimi, "yöneticisinin gönderdiği iletiler ile astını etkilemesi ve astın üstünü yanıtlamasını içeren etkileşim süreci" (1988. s. 353) olarak görmektedir. Dicle'ye göre "örgütsel iletişim", örgütün işleyişini ve amacını gerçekleştirmek için, örgütü oluşturan bölüm ve ögeler ve örgütle çevresi arasında devamlı bilgi ve düşünce alışverişi, ya da bölümler arası ilişkileri oluşturan toplumsal süreçtir (1974, s. 20). Simon, Smithberg, Thompson, örgüt içinde iletişimin yerine işaret ederek, "Amerika'nın Pearl Harbor'da uğradığı yıkım bir örgüt içinde iletişimin başarısızlığından doğabilecek sonuçların çağımızdaki en acı örneklerinden biridir. İletişimde aksama olmasaydı, Japponların yaptığı yıkımın önemli bir kısmı önlenebilirdi" (1985, s. 171) demektedirler.

2.9.1. Örgütsel İletişimin Önemi Arttıran Etkenler

Örgütlerin gittikçe büyümeleri ve yönetimin gittikçe karmaşıklaşması: Ülkemiz nüfusunun hızla artmasına paralel olarak, eğitime olan talep de artmaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 13 milyon insan ülkemizde yaşarken, bu gün sadece eğitim gören öğrenci sayısı bu sayıdan fazladır. ((Akat, Budak;1994, s. 282- 283). Toplumsal ihtiyaçken çeşitliliğine paralel olarak açılan okulların amaçlarının çeşitli olması ve kapasitelerinin üstünde öğrenci almaları ve büyüyen örgütlerde paralel kademeler arasındaki kopukluk iletişimi daha da güçleştirmektedir. Örgütlerde aşın uzmanlaşmaya ve bölümleşmeye gidilmesi eğitim örgütlerinde, bilimsel çalışmaların sonuçları doğrultusunda öğrencinin öncelikle insan olarak çok yönlü olduğu ve bir bütün olarak düşünülmesi okullarda değişik birimlerin çalışmasını zorunlu kılmıştır ((Karakoç; 1990, s. 181). Okullarda rehberlik servislerinin kurulması bu amaca yöneliktir, amacın gerçekleşmesi okul yönetimi, öğretmen, öğrenci hizmet birimleri arasında sağlıklı bir iletişimi gerekli kılar.

Yerinden yönetim ikisi, Cumhuriyetin kuruluş yıllarındaki nüfusuna ulaşan öğrenci nüfusunu barındıran sistemimizde halen merkezden işlemlerin yapılması alt ve üst birimler arasında iletişimsel sorunlar yaratmaktadır, örneğin, İstanbul'daki bir eğitim personelinin derece kıdeminin arttırılması Ankara'dan yürütüldüğünden, sekiz ay gecikme ile personelin mağduriyetine neden olmaktadır. Merkezden gelen yazıların açık ve net olmayışı yönetici ve öğretmenlerin farklı yorumlamasına neden olmaktadır (Uzunoğlu; 1994, s. 43).

Sosyal Kültürel ve Teknolojik açıdan çevredeki gelişmelerden yararlanmak ve çevreye yenilikler sunmak, örgütlerin çevresel sorunlarla yakında ilgilenmesi: Eğitim kurumları çevrelerine karşı yan açık sistemlerdir. Halk eğitimi merkezleri toplumda ihtiyaç hissedilen alanlarda çalışmalar yapmak üzere halkla ilişkiler kurmaya ve ihtiyaçları tesbit etmeye yönelik çevresiyle iletişim köprüleri kurmaya çalışmalıdır.

2.9.2. Örgütte Formal İletişim Kanalları

Bir paket dağıtım şirketinde yapılan araştırmalarda yüksek verimin iletişim kanallarına bağlı olduğu sonucuna varılmıştır (Davis, 1988, s. 519). Dicle'nin Chruden ve Sherman'dan aktardığına göre formal iletişim : "Örgütün çeşitli organ, öge ve görevleri arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına, eşgüdüm sağlanmasına yardım eden ve aynı örgütün ana şemasında yer aldığı gibi yer alan iletişimdir" (1974, s. 74). Formal iletişim örgütün resmi iletişim kanallarıdır. Birimler ve bölümler arasında kişilerin görevleri gereği sağladıkları iletişim formal iletişim olup, örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çalışır. Formal iletişim amacı, politik kararları iletmek, dönüt sağlamak ve örgütteki gelişmelerden üyelere sürekli haber vermek olarak özetlenebilir (Tannögen, 1994, s. 3).

2.9.2.1. Dikey İletişim

Formal anlamda düşündüğümüzde, "genel liselerde yöneticilerle öğretmenler arasında iletişim, "dikey iletişim" şeklindedir. Burada yöneticilerden öğretmenlere doğru akan iletişim "aşağı doğru iletişim" şekli olup, öğretmenlerden yöneticilere doğru akan iletişim şekli ise, "yukarı doğru iletişim" dir. (Tozluyurt 2003, s. 12).

2.9.2.2. Aşağı Doğru İletişim

Örgütte üst yönetim basamaklarından aşağı doğru akan iletişim şeklindedir. Dikey örgütlenmiş bir yapıda, yatay örgüt yapısından daha fazla yönetim basamağı olduğundan aşağı doğru iletişim, yönetim basamakları arasında gerçekleşir, diyor Açıkgöz Milli Eğitim Bakanlığı'nın dikey örgüt şemasını çizerken en alt hiyerarşik iletişim halkasında yönetici ve öğretmenlerin iletişimini göstermiştir (1994, s. 122). Katz ve Kahn, aşağı doğru iletişim konularını şöyle sınıflandırmıştır; Astların teknik olarak ne yapmasının beklendiği ve nasıl yapacaklarını belirleyen kural emir ve iş tanımları içeren "iş yönergeleri", yaptıkları iş ile diğer iş konumları arasında ilişkilerin neler olduğunu, ve işin yapılış nedenini kavratmaya, iş mantığını açıklamaya yönelik "İş Mantığı", Örgütün kural ve uygulamalarını içeren

bilgiye sahip olma, çalışan olarak, hak, sorumluluk, davranış biçimi ve kuralları bilmesini içeren "örgütsel yöntem ve uygulamalar", İşgörenlerin çalışmaları başarılı düzeylerini içeren gözlem sonuçlarının yönetime iletilmesi olan "geri bildirim", örgütte işgörenleri örgüte bağlayan, verimli ve etkili çalışarak, çalışmayı güdüleyen, amaçların benimsenmesi konularında yukarıdan iletişim sağlanır (1977, s.263).

Davis yukarıdan aşağı iletişimin ön koşullarını şöyle sıralamıştır:

- Bilgi edinme, yöneticilerin, işgörenlere bilmeleri gereken bilgileri aktarmasıdır.
- Olumlu iletişim geliştirme iletişimi önemseme,
- İletişim için plan yapma ve işgörenlerle paylaşma,
- Başkalarının güvenini kazanma (1988, s.538 -539).

Aydın ise, aşağı doğru iletişimin örgütsel etkililik açısından zorunluluğunu vurgulayarak, yönetimden astlara enformasyon, görüş, öneri ve emirlerin aktarılmasını sağladığını ifade etmektedir (1992, s. 148). Yukarıdan aşağıya iletişimin etkili olması, haberi ileten yöneticinin astlar tarafından kabul görmesine bağlıdır. İletişim kaynağı olan yönetici hakkın da olumsuz düşünceye sahip olan işgören kendisine gelen iletiyi olumsuz karşılayabilir. Yönetici hakkındaki görüşü olumlu ise yönetici görüşüne sonuç açısından kuşkulu baksalar bile alıcılar mesajlara olumlu bakacaklardır. İletişimde yöneticilerin kullandıkları dil, teknik veya bilimsel kavramlar taşıyorsa kavramların işgören düzeyinde verilmesi gerekir. İletilerin anlaşılıp anlaşılmadığı geri dönütlerle kontrol edilmelidir. İletişimin çift yönlü olması sağlıklı iletişim ve örgütün etkililiği açısından önem taşımaktadır. Başaran'ın aktardığına göre, Peter ve Roberts, yöneticinin iletişimde başlatıcılık, güçlendiricilik, sonuçlandıcılık ve ayncılık görevi olduğunu belirtirler (1988, s.366-367).

2.9.2.3. Aşağıdan Yukarı Doğru İletişim

Bu iletişim türü, örgütün alt kademelerinden üste gelen her türlü formal ve doğal haber akımını içerir. Yöneticilerden astlara iletilen mesajlar ancak astların karşılık vermesiyle çift yönlü bir iletişim anlamı kazanır. Böylece yöneticiler gönderdikleri iletilerin karşılığını alırlar, örgütün etkililik ve verimliliğini yükseltmek, durum tesbiti yapmaya ve astlardan

elde edilecek çalışma raporlarını astlardan almaya bağlıdır. Astlar aynı zaman da bu yolla sorunlarını üstlerine ulaştırabilirler (Hersey, Balnchard, Johnson;1996, aktaran Tozluyurt 2003, s. 12).

Yukarıya doğru iletişimin yararları aşağıda sıralanmıştır:

1. Yukandan astlara gönderilen karar, görüş ve emirlerin astlar tarafından benimsenme derecesinin yöneticiler tarafından bilinmesini sağlar.
2. Örgüt üyelerini katkılarda bulunmaya iter,
3. Yönetimin istenmedik durumları önlemesini sağlar,
4. Örgüt üyelerinin öz değer duygularının geliştirilmesini, örgütün amaç ve programları ile özdeşleşmelerini olanaklı kılar (Aydın, 1992, s. 147).

Yukarıya doğru iletişim, yöneticilerin örgütün gerçek koşullarını ve uygulama durumunu tesbit ederek işgörenlerin bilgilerinden yararlanarak, doğru ve etkili kararlar almalarna yardım eder. Bunun yanında, örgütün politikalarını daha kolay benimsemelerine, örgüt ile özdeşleşmelerine neden olurken, yönetici işgörenlerin görüşlerine başvurmayı gereksiz görür, onlarla sağlıklı iletişim kuramazsa rasyonel ve etkili kararlar alabilme olasılığı azalır.

2.9.2.4. Yatay İletişim

Aynı kademedeki yöneticilerin yöneticilerle; işgörenlerin işgörenlerle üst kademelerin emrine gerek kalmadan, karşılıklı olarak kendilerini ilgilendiren konularda işbirliği yapmaları halinde meydana gelen iletişimdir (Oluç, 1959, s. 285). Bir konuda iki müdür yardımcısının veya iki işgörenin kendi aralarındaki iletişimi buna örnek verilebilir.

2.9.2.5. Çapraz iletişim

Bir yöneticinin kendi bölümü dışında diğer işgörenlerle doğrudan ilişki kurmasıdır.

2.9.2.6. İnfomal İletişim

Belli bir plan ve amaç olmadan bireylerin sosyal ve kişisel ilişkilerinden doğan iletişimdir. Her örgütte var olan bu iletişim türü denetim altına alınmazsa örgütsel düzeni sarsan, formal iletişimi aşan bir boyut alabilir. Kaya İnfomal iletişime karşı yöneticilerin yapması gereken onu örgüt amaçları doğrultusunda yönlendirmek ve zararsız kılmaktır (1993, s. 10). Yönetim açısından "iletişim" o kadar önemli ki Alex Bauelas ve Dermot Barret, gibi bazı düşünürler örgütü, bilgi toplama değerlendirme ve yeniden dağıtım yeri gibi düşünüp bir iletişim sistemi olarak görürler ve yöneticinin de tek görevinin bu iletişim sistemini yürütmek olduğunu kabul ederler (Dicle, 1974, s. 130). Yöneticiler bir işin kaynağı veya merkezi olmak ve işgörenlerle iyi ilişkiler kurmakla kendilerini kabul ettirerek liderlik özelliklerini pekiştirirler. Dolayısıyla iletişim, yöneticinin astlarını etkilemesi için elinde bulundurduğu bir güçtür. Davis, yöneticinin örgütsel amaçları gerçekleştirmede iletişime dayandığını ileri sürmektedir (1988, s. 10).

Başaran'a göre okul yöneticisi, işgörenlerin davranışlarını değiştirmeyi, işgörenler arası ilişkileri geliştirerek çatışmaları azaltmayı, örgütte eşgüdümü ve denetimi "iletişim" sayesinde gerçekleştirir (1988, s.354). Açıkla ise yöneticinin ilgilendiği konular olan; insan ilişkileri, çatışma, halkla ilişkiler, güdüleme, tören, toplantı, eğitim-öğretim, donatım, düzenleme, karşılama, uğurlama, karar, yetki, sorumluluk, denetleme hepsinin "iletişim" kavramının değişik boyutları veya görünümleri olarak algılanacağını düşünmektedir (1995, s. 3 8-3 9).

2.10. YÖNETİM KAVRAMLARI VE ÖRGÜTLERDE İLETİŞİM

Örgütsel iletişim çoğu zaman yönetsel iletişim kavramı ile eş anlamda kullanılmaktadır. Bu iletişim türü, daha çok, örgütün yaşamı, amaçları etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmesi için, yapılan çalışmaları kapsar. Örgütsel çalışmalarda bireylerarası, birey-grup, birey-örgüt veya gruplararası iletişim gerçekleşmektedir. Yöneticiler örgütteki insan ve madde kaynaklarının örgüt amaçları doğrultusunda etkili ve verimli bir şekilde kullanarak örgütün yaşamasını sağlarlar. Örgüt, amaçlarını gerçekleştirirken işgörenlerin

kişisel, psikolojik doyum sağlamalarına da yardım etmelidir. Bir başka deyişle yöneticiler hem örgüt amaçlarını gerçekleştirmeye hem de bireylerin ihtiyaçlarını gidermelerine yardım etmelidirler. Konfiçyüs yüzyıllar öncesinde, bir yöneticinin yapması gerekenleri şöyle özetlemiştir: “Onlara önderlik et, o zaman vazifelerine bağlı olurlar; cana yakın ve merhametli ol, onlar da sana bağlansınlar; çalışanı destekle, bilgisi yetmeyeni eğit, böylece onlar da birbirlerine cesaret vereceklerdir” (Konfiçyüs; çev: Arslanbenzer;1999, s. 23).

‘Yönetim, örgüt üyelerinin çabalarının planlanması, organize edilmesi, yönetilmesi, kontrol edilmesi ve belirlenen örgüt amaçlarına ulaşmak için örgütün diğer kaynaklarının tümünün kullanılması sürecidir’ (Ersan; 1994, s. 50).

Örgüt kuramcılarını incelediğimizde ilk çalışmaların "Klasik Kuramcılar" tarafından yapıldığını görmekteyiz. Bunlardan Max Weber "İdeal Bürokrasi Modeli" ile başta yer alır. Daha sonra Urwick ve Gulick'in yönetime ilişkin görüşleri ve Taylor'un "Bilimsel Yönetim Kuramı" nı görmekteyiz. Bu kuramcılar 20.yüzyılın başlarındaki görüşleriyle dikkat çekmişlerdir. Klasik kuramcılar, insan doğasına ilişkin olarak "X" kuramına dayanırlar. İnsanın ekonomik çıkarlarını ön plana aldığını, yönetilmeye ve kontrol edilmeye ihtiyacı olduğunu düşünürler, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi ve verimin artırılması üzerinde durarak, örgütsel işlemlerin en ince ayrıntılarına kadar belirlenmesi, örgütsel yapının oluşturulması ve işgörenin sadece işe yönelik sorunlarının dikkate alınması stratejisini benimsemişlerdir. Klasiklere göre, iletişim akımı ve ilişkileri kağıt üzerinde önceden saptanan kurallara göre yürür. İletişim, yukarıdan aşağıya doğru yetke çizgisini izleyerek devam eder (Dicle, 1974, s.32).

"Y" Kuramını dikkate alarak örgütte insan boyutunu öne çıkaran "Neo Klasik" ler "sosyal insan" modelini ortaya koymuşlardır. Bu akımın öncüleri, Mayo, Dickson, Levin, Humans ve Whyte'tir. Bunlar, klasiklere karşı formal iletişimin yanına informal iletişimi; yukarıdan aşağıya iletişimin yanına da aşağıdan yukarıya iletişimi eklemişlerdir. Hawthorne araştırmaları ile serbest ve çok yönlü iletişimin olumlu sonuçlarını aldılar. Informal iletişimin örgüt için taşıdığı önem ortaya çıkmıştır. İşgörenlerin isteklenmesi ve verimliliğin artırılmasında "karara katılmanın" önemi anlaşıldı. Kısaca, örgütte etkin bir iletişimle örgüt amaçlarının daha etkili bir şekilde gerçekleştirileceği görüşü önem

kazanmıştır. Çağdaş örgüt kuramcıları olan, Shein, Gross, Katz ve Kahn ve Scott, gibi yazarlar, örgütü toplumsal bir sistem olarak ele almaktadırlar. Örgütü dinamik bir çevrede girdi-çıkıtı sağlayan bir yapı olarak düşünmekte, klasik ve neo klasik yaklaşımçıların eksikliklerini tamamlamaya çalışmışlardır. Dolayısıyla örgütün hem amaç, yapı ve verimini, hem de insan boyutunu birlikte ele almışlardır.

2.10.1. Yönetim Süreçleri ve İletişim

Mary Parker Follet ve Elton Mayo' nun üstünde durdukları insan ilişkileri yaklaşımı, demokratik yönetim düşüncesinin eğitim yönetiminde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu düşünce sistemini de birçok eğitimci desteklemiştir. Böylece yönetim sürecinin tüm aşamalarında iletişim ve insan ilişkileri önemli yer tutmuş, hatta bazı eğitim yönetimcilerine göre yönetim sürecinde başlı başına bir öge olarak kabul edilmiştir (Aydın; 2000, s. 123). Bu yaklaşıma örnek olarak, eğitim yönetimcilerinin geneli tarafından kabul gören Gregg' in sınıflaması verilebilir. Gregg' e göre yönetim sürecinin 7 ögesi vardır. Bunlar; karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim kurma, etkileme, eşgüdümleme, ve değerlendirmedir. Birbirleriyle iç içe, bütün olarak yönetim sürecini oluşturan bu ögeler arasında organik bir bağ vardır ve her örgüt ya da yönetsel çabada bunlar zorunludur (Aydın;2000, s. 125). 1996 yılında İngiltere' de yapılan yetkinlik anketi sonucunda en çok kullanılan 12 temel yetki içinde iletişim ilk sıralarda yer almaktadır (Wood, Payne;1999, s. 82).

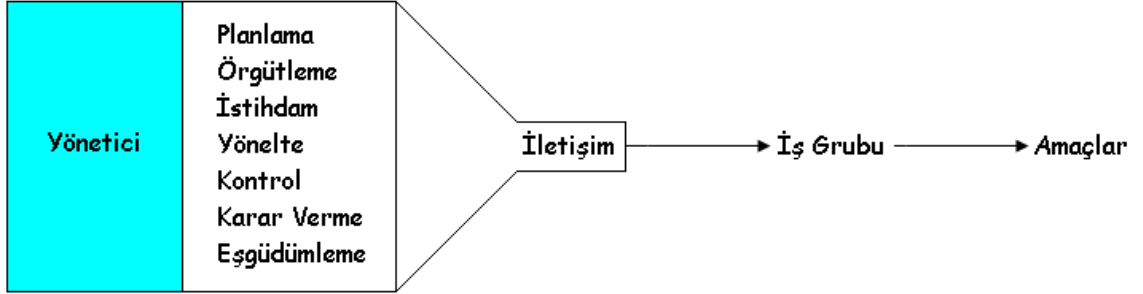
Bir yönetici zamanının %95'ini, örgütün beşeri ve fiziksel elemanlarını eşgüdümleyerek etkin bir çalışma birimi haline getirmek için iletişim kurarak geçirmektedir (Sabuncuoğlu, 1977, s. 11). Bu göstermektedir ki yönetimin en öncelikli görevi, örgütü ayakta tutmak ve örgütsel çalışmaları gerçekleştirmek için, gerek insan kaynaklarını işe koşturmak, gerekse madde kaynaklarını etkin bir biçimde kullanmak için etkili iletişim kurmaktır. Örgütün her alanında etkin olan insan olduğu için iletişimi, örgütün kan damarı olarak nitelemek mümkündür. Kaya'nın aktardığına göre iletişim olmadan örgütsel yapıdan bahsedilemez. İletişimsiz örgüt olmaz, iletişimsiz örgütsel çaba olmaz (Kaya, 1993, s. 106).

Örgütte iletişimin niteliklerini Dicle, şöyle sıralamaktadır,

- a. İletişim, örgütte bilgi ve düşünce akımı sağlayan kan daman ve sinir sistemi gibidir. Örgütü dinamikleştirir, dengeli ve işler hale getirir. Bütün öge ve bölümleri arasında bağ olur.
- b. Örgütün işleyiş ve amaçlarını gerçekleştirme aracıdır.
- c. Örgütün doğup gelişmesini, çevreyle ilişki kurarak uyumunu sağlayan sistemdir.
- d. Örgütün etken ve verimli yönetilmesini sağlayan araçtır.
- e. İletişim hem yönetim sürecidir hem de diğer yönetim süreçlerinin gerçekleştirilmesine yardım eder.

Görülmektedir ki iletişim, örgüt sisteminin bir alt sistemi durumunda olup diğer alt sistemlerin çalışmasını sağladığı gibi örgütün dış çevredeki diğer sistemlerle ilişkisini sağlamada önemli rol oynamaktadır. Can, iletişimin tüm yönetsel sistemi biçimlendirdiğini, "Planlama ve Kontrol" sistemlerini bağladığını öne sürmektedir (1992, s.240). Bir yönetim dünyanın en iyi kararını verebilir, en iyi planlamasını yapabilir, en iyi örgütlenmeyi de yapabilir, örgütte işgörenler ve kaynaklar çok iyi eşgüdümleyebilir, en iyi denetimi de yapabilir, fakat bunların uygulamaya aktarılması gerekmektedir. Çünkü bütün bunlar uygulamaya aktarılmadıkça anlamsız kalırlar. Tosun, yönetim süreçlerinin uygulamaya aktarılmasının iletişikle mümkün olduğunu öne sürmektedir (1990, s. 223). Kaldı ki yönetim süreçlerinin, uygulamaya aktarılmadan önce iletişimsiz gelişmeleri mümkün değildir. Örneğin, karar verme sürecinin aşamalarını iletişim kurmadan gerçekleştirmek olanaksızdır. Başka bir deyişle, iletişim kanalının serbest ve sağlıklı çalışmadığı bir örgütte etkili kararlar almak, sağlıklı eşgüdüm sağlamak ve diğer yönetim süreçlerini başanya ulaştırmak mümkün olamamakta veya rastlantılara bırakılmaktadır. Örgütte iletişim kurallarına uyulmazsa iletişim, dar boğaz rolünü oynayarak, mesajın sadece bir kısmının ilgililere ulaşmasını sağlar. Dolayısıyla örgütsel işlevlerde gecikme, performans düşüklüğü, kayıp ve zararlar olur. Şekildeki gibi yönetim süreçleri, iletişimin niteliğine bağlıdır. Süreçlerin temelinde "iletişim süreci" yatar (Davis, 1990, s.223).

Şekil 2. Darboğaz Olarak İletişim



Kaynak: *İşletmelerde İnsan Davranışı* (Davis, 1988, s.508).

Bir iletişim ağının ve sürecinin oluşturulması, örgütleyicinin ilk görevi, yöneticinin ise sürekli görevidir. Örgütte yönetim süreçleri, iletişim sürecine bağlı olarak başarıya ulaşır (Tanrıögen, 1994, s. 1).

2.11. OKULDA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN İLETİŞİMİ

Şu ana kadar ki açıklamalar ve görüşler göstermiştir ki iletişimsiz örgüt veya yönetimden bahsedilemez. Sabuncuoğlu, "iletişim düzeninin tarihsel gelişimi izlendiğinde, işverenler ile işgörenler arasında kopukluk ve anlaşmazlıklar görüldüğünü" ifade etmektedir. Okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında iletişim incelendiğinde Sabuncuoğlu'nun ifade ettiği sorunların devam ettiği görülür. Yöneticilerin vazgeçilmez aracı olan iletişim, açık anlaşılır ve doğru işleyen kanallarla yapılmazsa okul amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi engellenir. İşgören niteliğindeki öğretmenlerle, yöneticiler arasındaki mesafenin açılmasına neden olur. Bundan sonra da bu iki grup arasında anlaşma sağlamak, onları bir araya getirmek ve iyi ilişkiler sistemi oluşturmak güçtür (Sabuncuoğlu, 1977, s.24). Görevi, eğitim vermek olan okullar eğitimin amaçlarına ulaşmasından ve işlevini gerçekleştirmesinden sorumludur. Eğitim yararlı olmalıdır, çünkü eğitme süreci bir amaca götüren araçtır, kendi içinde bir amaç değildir (Russel; 2001, s. 17). Davis'e göre, iletişimde öncelikle sorumluluk yöneticininindir ve yönetici iletişimden iki şekilde

sorumludur. Birincisi herkes gibi diğerleriyle iyi ilişkiler kurmak. İkincisi ise, personelin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlamaktır (1988, s.13) diyerek işgöreninde iletişimden sorumlu olduğunu belirtmektedir. Okullarda iletişimin iyi yürümemesinin birinci sorumluları yöneticiler olup gerek okullarda öğretmenlerle iyi iletişim kuramamaları, gerekse iletişim kanallarını iyi bir şekilde işletememeleri sonucu okullarda yönetici-öğretmen iletişimini güçleştirirken aynı zamanda öğretmenlerin aralarındaki iletişimi ve okulun iklimini olumsuz etkiledikleri söylenebilir.

Yönetici bir üst, öğretmen ise bir ast pozisyonunda olduğundan, yönetici ile öğretmen arasında statü bakımından bir hiyerarşik sıralama bulunmaktadır. Bundan dolayı yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişim şeklini formâî anlamda "Dikey İletişim" tipine sokabiliriz. İletişimi akış yönüne göre öğretmenlerden yöneticilere akan "yukarıya doğru iletişim", öğretmene yöneticiden gelen "aşağı doğru iletişim" olarak nitelendirebiliriz. Dolayısıyla okullarda yöneticilerle öğretmenler arasında meydana gelen iletişim sorunları, yukarıda sözü edilen iletişim türlerinin yapısından oluşan kronik sorunları da beraberinde getirmektedir. Yukarıda her ne kadar dikey iletişim yapısından kaynaklanan sorunları taşıdığı belirtilirse de okullarımızda yöneticilerle öğretmenler arasında oluşan iletişim engellerinin önemli bir kısmının yöneticilerin yönetim alanında ve öğretmenlerin öğretmenlik formasyonu alanında yeterli olmayışından kaynaklandığı söylenebilir. Eğitim yöneticiliğinin halen meslek olarak görülmediği ülkemizde, "meslekte esas olan öğretmenliktir" anlayışıyla zaten görevlerine ilişkin olarak aldıkları eğitimde hiç bir farklılık olmayan yönetici ve öğretmenlerin aynı konuda görülmesine neden olmaktadır. Niteliksel açıdan eşit düzeyde bulunan öğretmen ve yöneticilerden, yönetici pozisyonundakilerin hiyerarşideki konumlarının öğretmenlerce kolay kabul edilememesi, bunun yanında yöneticilerin derse girmelerinin rol karmaşasına neden olmasının, iletişimde güçlüklerle yol açtığı söylenebilir. Ülkemizde eğitime ayrılan kaynağın yetersiz oluşu sonucunda, arac-gereç ihtiyacı karşısında okulların kendi bünyelerinde kaynak aramaları yönetici ve öğretmeni karşı karşıya getirebilmekte ve iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Okullar bir örgüt olduğundan, iletişim, eğitim örgütlerinde de kritik önem taşımaktadır. Bunun nedeni, eğitim örgütlerinin girdisinin ve çıktısının insan olmasıdır.

Başaran (1984; s.63)'a göre, okul içi iletişimin önemini ikiye katlayan neden, öğretimin de iletişime dayanmasıdır. Eğitim bir etkileşme sürecidir. Etkileşimin aracı ise iletişimdir. Bu yüzden, okulda iletişim süreci hem yönetim, hem de eğitim için temel gereklilik olmaktadır. Okul yönetiminin görevi, yönetimin görevinden doğmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi ise okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmak, örgütteki insan ve madde kaynaklarının en verimli biçimde kullanılmasıyla gerçekleşir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi, okul yönetimi kavram ve süreçlerini iyi bilmesiyle olanaklıdır (Bursalıoğlu, 2000, s.6). İlköğretim kurumları yönetmeliğinin 72. Maddesinde de belirtildiği üzere, müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden değerlendirilmesinden sorumludur. Aralarında iletişim olmadan, işgörenlerin bir amaç doğrultusunda uyumlu çalışması düşünülemez (Çeliker; 1986, s. 1). Eğitim sürecinin amacına ulaşabilmesi için, yönetici ve öğretmenlerin uyum ve işbirliği içinde çalışması gerekmektedir (Pehlivan; 1992, s. 4). Yönetici öğretmen iletişiminin artması ile okul yönetiminin demokratikleşmesi arasında bir ilişki vardır. Başaran'a göre bir okulda yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim bozukluğu, okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmesini zarara uğratar. Eğer bilgi akışı olmazsa okuldaki işler eşgüdümlemez, işler kördüğümüne döner. Dolayısıyla öğretmen yeterli iletişim alamazsa neyi nasıl yapacağını bilemez. Böylece okulda etkinlikler az olur (1988, s. 367). Öğretmenler, informal bile olsa karar vermede yönetim sürecine katılmaktadır. Dolayısıyla yönetici öğretmen iletişiminin önemli görmektedir. Çünkü kararların etki ve sonucu, sınıftaki uygulayıcı olan öğretmen tarafından belirlenmektedir. Öğretmenler, kendilerini mutlu veya mutsuz kılan etkenler olarak yöneticileri görmektedirler. Bu ilişkinin iyi olması havayı iyileştirir, morali yükseltir (Bursahoglu, 1991, s.46).

2.11.1. İletişim Engelleri

Bursalıoğlu, eğitim yöneticilerinin iletişim öğelerinin düzenlenmesi ve "iletişim engelleri" konusunda yetişmiş olmaları gerektiğini savunmaktadır (1991, s. 115). Katz ve Kahn, Newport (1947)'un "kör körüne düşmanlığın iletişimi azalttığını, azalan iletişimde kör körüne düşmanlığı güçlendireceğini" belirttiğini öne sürerek bu sorunun giderilmesi için bilgi akışının artırılması gerektiğini düşünmektedir (1977, s.246). Görülmektedir ki bir

örgütün amaçlarını, etkili ve verimli gerçekleştirebilmesi ve işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılaması için iletişim başrolü oynamaktadır. İletişimin yetersiz ve kötü olduğu durumlarda ise örgütte çatışma ve çözülme olmaktadır. Birer örgüt olan okullarda iletişimi daha etkin kılmak için, her evrede engellerle karşılaşıldığını düşünerek, bu engellerin neler olduğunu ve bunları ortaya çıkarıp gidermenin yollarını bulmak gerekmektedir. Araştırma buna yardım etmeye çalışacaktır. İletişim engelleri konusunda yazarlar, iletişimin farklı boyutlarını ele alarak birbirinden farklı görüşler ve sınıflamalar yapmışlardır. Birinin iletişim engeli olarak görmediğini diğeri iletişim engeli olarak görmekte, gruplama yaparken engelleri farklı gruplarda göstermektedirler. (Reardon;1987, s. 191).

Simon, Smithburg ve Thomson'a göre iletişim düzenindeki tıkanıklıklar kamu yönetimindeki en ağır sorunlardan biridir. Bilgiyi ellerinde bulunduranlar, eylemde bulunabilmek için bu bilgilere ihtiyaç duyanlara gerekeni söylemeyebilirler, bilgiyi iletmesi gerekenler iletmeyebilirler. Bilgiyi alanlar onu sindirmek konusunda isteksiz ya da yeteneksiz olabilirler (1985, s. 179). Bu durum kişilerin kendilerinden, tutumlarından kaynaklanmakla birlikte iletişim engelleri oluşturarak örgütün işleyişine olumsuz etkilerde bulunabilir.

Davis, örgütte işbirliği, güdüleme ve işdoymu için gerekli tutumları kazandırmanın iletişimin görevi olduğunu öne sürerek örgütte yanlış anlama, güdüleme olmaması, güvensizlik, çatışma ve etkili karar verememenin iletişim engelleri sonunda oluştuğunu öne sürmektedir (1988, s.509). Robbins ise iletişimin engellenmesini, yöneticinin söylediklerinin anlatmak istediklerinden ve astlarının yorumlamada farklı olabilmesine bağlamaktadır. Bunu da şu örnekle açıklamaktadır.

Tablo 1. İletişim Nasıl Bozulur?

Yönetici Ne Söyledi?	Yönetici Ne Anlatmak İstedi?	Ast Ne İşitti? .
Bütçeyi gözden geçirdikten sonra sizin departmanınız için yeni bir eleman alacağım.	Bu iş için yaklaşık üç hafta içinde iş mülakatlarına başlayacağız	- Şu anda önemli işlerim var. Eleman alma işini sonraya bırakalım
Performansınız geçtiğimiz dönem vasatın altındaydı. Sizden gerçekten daha fazla şey ummaktaydım.	Daha fazla çalışmak zorunda kalacaksınız. Fakat bunu yapabileceğinizi biliyorum.	Eğer bir kere daha bozarsan işten atılırsınız.
Başlayabildiğinizde o raporu hemen istiyorum.	O rapora bu hafta içinde ihtiyacım var.	Üstünde çalıştığın o siparişi bana ver ve o raporu bugün doldur.
Los Angeles'te çok seveceğinizi düşündüğümüz bir iş açılıyor. Oraya gidip bir bakmanızı istiyoruz.	Eğer o işi severseniz. İş sizin. Sevmeseniz burada kalabilirsiniz. Karar sizin.	Eğer istemezseniz Los Angeles'e gitmek zorunda değilsiniz. Ancak gitmezseniz bu şirketteki işinize elveda deyin.

Kaynak: (Robbins, 1994, s. 156).

Örgüt için oldukça önem taşıyan iletişim bazen örgüt kuralları ve düzeni tarafından engellenmektedir. Formal iletişim üzerindeki hiyerarşik kontrol örgütsel düzenlemeler arasındaki etkileşim üzerinde yoğunlaşan statü engelleri iletişimi olumsuz yönde etkilemekle gruplaşmalara yol açarak çatışma tohumlarını atmaktadır (Aydın, 1992, s. 293). Dolayısıyla bir örgütte sağlıklı işleyen bir örgütsel iletişim için birinci derecede sorumlu sayılan örgüt yöneticileri sağlıklı iletişim sistemini oluşturmada ve geliştirmede iletişimin özelliklerini bilerek hareket etmelidir. Yönetici, iletişimi işgörenlerin davranışlarını yönlendirmede bir araç olarak kullanmaktadır. Dolayısıyla bu aracı iyi

kullanabilen bir eğitim yöneticisi öğretmen ve diğer personeli daha kolay bir şekilde örgüte bağlar ve örgüt amaçları doğrultusunda onları yönlendirir. Bunu bilen yönetici iletişim engellerini en aza indirmeye çalışır. Açıkalan, iletişimin etkililiğini arttırmanın ön koşulu olarak iletişim olgusunu engelleri ile algılamak olduğunu öne sürmektedir (1995 s. 42). Farklı statüye sahip fertler arasındaki ilişkilerde inisiyatif yüksek statüye sahip fertlerdedir (Baransel, 1966, s. 60).

Özellikle eğitim örgütlerinde ilişkiler resmiyetten uzak, doğal görünüm ağırlık kazanmakla birlikte bazen kendi otoritesini kabul ettirmek için statü farkını dikkate alan ve öğretmenlerden makamını tecrid ederek onlara üstünlük taslamaya çalışan yöneticiler ve bunun karşısında aynı eğitim seviyesine olan (hatta daha üst öğrenim gören) ve yöneticinin üstünlüğünü kabul etmek istemeyen davranışlara rastlanmakta ve bunun iletişimi engellediği görülmektedir. Buradan çıkan sonuç yöneticilerin yönetsel süreçlerde ve özellikle iletişim konusunda yetiştirilmelerinin gerekli olduğudur. Bursahoğlu, yöneticinin eğitimini vurguladıktan sonra iletişim engellerinin örgüte etkisini şöyle ifade etmektedir, örgütün içinde ve dışında bulunan birçok engeller iletişim sürecini güçleştirir ve bazı zamanlar tümünden durdurur (1991, s. 119). Örgütsel iletişimi araştıran yazarların çoğu iletişim engellerini de beraberinde işlemektedirler. Çünkü iletişimin olduğu yerde iletişime etki eden engellerde olacaktır. Erdoğan'a göre alıcı ile kaynak arasındaki psikolojik uyumun sağlanmasında veya bu uyumun sağlanması için gerekli olan geri beslemenin yanlış değerlendirilmesinden oluşmaktadır (1983, s. 301) diyerek özellikle öğeler arası ilişkilere dikkat çekmektedir. İletişim engelleri konusunda yazarlar kendi bakış çerçevelerine göre gruplamalar yapmaktadır. Bursahoğlu (1991), iletişim engellerini 8 boyutta incelemiştir. Bunlar; duygu, heyecan, saplantı ve görüş çerçevesini oluşturan psikolojik engeller, söz ve yazı dilinin karışıklığından kaynaklanan şematik engeller, statü, savunma mekanizmalarını içeren korunma engelleri, iletişim merkezi ile birimlerarası uzaklığı ifade eden alan engelleri, hiyerarşi, uyutma ve sınırlamayı içermektedir. Buradaki hiyerarşi ve statü gibi engeller Dicle, Kaya ve Açıkgöz'ün örgütsel engellere ilişkin görüşleri ile uyum göstermektedir. Gürgen ise bu engelleri organizasyon aksaklığını içeren engeller arasına almaktadır. Dil güçlüklerinden doğan engeller, Kaya, Gürgen, Simon Smithburg ve Thompson, Robbins, Eren, Can tarafından ayrıca ele alınıp işlenmiştir. Akad, iletişim engellerini ve iletişim sürecinin öğelerini teker teker ele alarak

incelemiştir. Bunlar kaynak, mesaj, kanal, alıcı, geri besleme ve iletişimin olduğu ortamdan doğan gürültüdür (1987, s. 156).

Hiyerarşiden kaynaklanan süzgeçlemeyi Dicle (1974), örgütsel engel olarak ifade ederken Can (1992) ise aynı iletişim engellerini psikolojik engel olarak göstermektedir. Dicle, örgütlerde haberlerin zamanında ulaşmaması örgütsel engel gösterirken bunu Can, teknik engel olarak göstermektedir. Tosun bu engeli ayrıca işleyerek zaman baskısı adı altında incelemiştir (1990, s. 229). Simon, Smithbourg ve Thompson ise iletişim engellerini; dil güçlükleri, algı dayanağı, ön yargılar, saygınlık farkı, yereysel uzaklık, yöntem yetersizliği, yetersiz iletişim, aşın iletişim, savunucu tutum, işin baskısı, iletişimin bilerek kısıtlanması başlıklarında toplamıştır (1985, s. 179-189). Robbins (1994) ise iletişim engellerini süzgeçten geçirme, seçici algılama, duyguların iletişimi etkilemesi ve dil engelleri, olmak üzere 4 başlıkta toplamıştır. Davis ise Tosun ile iletişim engellerini tespit ve sıralamada benzerlikler göstermektedir. İkisi de duygu, his, değer yargılarını içeren kişisel engelleri; gürültü, gönderici ve alıcı arasındaki söz ve yazı araçlarını etkileyen çevresel ve teknik faktörleri içeren fiziksel engelleri ve anlamsal şematik engelleri aynı şekilde almaktadır. Kaya ve Dicle'de engelleri analizlerinde benzerlik göstermektedir. Dicle'nin, teknik etmenler olarak nitelediği etmenleri, Kaya, dil ile ilgili etmenler kısmında benzer şekilde açıklamaktadır. Kaya'nın kültür ve eğitim ile ilgili yazdığı alıcı ve kaynağın eğitim, kültür, değer, inanç ve tecrübe gibi engelleri Dicle, psikolojik engellerle açıklamaktadır. Üçüncü kısımda ise iki yazarın da açıkladığı örgütsel etmenler hiyerarşi, örgüt büyüklüğü ve uzmanlaşmadan doğan engelleri içermektedir.

Can, zamanlama hataları, aşın bilgi yükleme, gürültü, kültürel farklılığı içeren teknik engelleri, sözcüklerin eski, yabancı veya teknik oluşunu ve şematik engelleri içeren dil güçlüklerini, amacın önceden açıklanması, süzgeçleme, güven ve açıklık, kıskançlık, dinlememek, algıda seçicilik gibi psikolojik güçlükleri sıralayarak 3 grupta toplamıştır (1992, s.252-253).

Eren (1993) ise iletişim engellerini; kişisel arzu ve istekler, değer yargıları, kültür düzeyleri, içinde bulundukları duygusal ortam, alışkanlıkları içeren kişisel engeller, dil güçlükleri,

dinleme yetersizliği, ifadede açık olmama ve geri beslemeden doğan engeller şeklinde sıralamıştır.

Gordon; kabul edilmezliğin dili " iletişimin 12 engeli" ni ortaya koyarken sadece psikolojik boyutlar içerisinde incelemiştir. Bunlar;

1. Emir vermek / yönlendirmek
2. Uyarmak / gözdağı vermek
3. Ahlak dersi vermek
4. Öğüt vermek, çözüm / öneri getirmek
5. Nutuk çekmek, öğretmek, mantıklı düşünce üretmek
6. Yargılamak, suçlamak, eleştirmek
7. Ad takmak, alay etmek
8. Yorumlamak, analiz etmek, tanı koymak
9. Övmek, aynı düşüncede olmak
10. Güven vermek, desteklemek, avutmak
11. Soru sormak, sorguya çekmek, sınamak
12. Sözünden dönmek, oyalamak, konuyu saptırmak (1993, s. 34 -40).

Yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişim, bir yönüyle formal anlamda dikey iletişim niteliği taşıdığından, yukarıya doğru ve aşağıya doğru iletişim engellerinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Davis, yukarıya doğru iletişimin engellerini şu şekilde ortaya koymuştur:

1. **Yöneticinin Soyutlanması:** Burada okullarda da görüldüğü gibi öğretmenlerin yöneticileri ayn bir grupmuş gibi görerek sıcak ilişkilerden kaçınmasıdır.
2. **Mesajı Geciktiren ve Çarpıtan Uzun İletişim Kanalları:** Öğretmenlerle yöneticilerin yüzyüze iletebilecekleri önemli konular hakkındaki görüşlerini iletmede yöneticiye ulaşmamaları veya endirekt yoldan sorunlarını anlatmaları.
3. **Yukarı Doğru İletişimde Kolay Geçiş Folu Olmaması:** Yöneticinin yoğun

işlerinden dolayı öğretmenlere yeterince zaman ayıramaması, görüşmemesi, kapısının kapalı durması.

4. Yönetimin Eleştirisi ve Olumsuz Haber Duymak İstememesi: Öğretmenler işlerine ilişkin olumsuz haberleri veya yöneticinin çalışmalanna ilişkin eleştirileri kabul edememesinden dolayı yöneticilere bilgi akışının engellenmesi. Yükselme beklentisi olan öğretmenler bu konuda daha hassas davranarak olumsuzlukları yönetime yansıtmamaya, haberleri süzme veya yöneticinin istediği şekle çevirerek iletmeye eğilimlidirler.

5. İşgörenlerin Yukarıya Doğru İletişimde Olumsuz Deneyimleri: Öğretmenler yöneticileriyle daha önce yaptıkları iletişimlerden olumsuz izlenimlerle ayrılmışlarsa iletişime girmemeye özen gösterebilirler. *Dicle, yukarı doğru iletişim engellerini şöyle sıralamıştır:*

a. Örgüt Yapısından Doğan Engeller

Otoriter, resmi ve biçimsel ortamda ast sorunlarını üstüyle açıkça görüşmekten çekinir. Okul girdisi ve çıktısı insan olan sosyal bir sistem olduğundan ilişkilerin informal boyutu formal boyutundan ağır basmalı, insan ilişkileri boyutu ön plana çıkmalıdır. Yüzyüze iletişim çok kademe olunca azalır: İletişimi önemseyen bir okul müdürü öğretmenleri ile sıkça bir araya gelerek öğretmenler odasını ziyaret etmeli yüzyüze iletişime önem vermelidir.

b. Yönetici Bakımından Engeller

Yöneticinin tutumundan kaynaklanan Astını önemsemeyen, ilgisiz, eleştiriyi hoş karşılamayan, sabırsız yönetici tutumları, yöneticinin öğretmenleri güdülemede ve yaptıkları işle özdeşleştirmelerine olanak vermediğinde başarısız kalacağı tahmin edilir.

c. Astlar Bakımından Engeller

Ast istediği zaman iletişim pozisyonunda değil, yöneticiyi sevindirmeyecek, yükselmelerini önleyecek haberleri yönetime iletmezler ya süzgeçten geçirir ya da çarpıtır. İletişim engellerini sistemli ve ayrıntılı alan yazarlardan birisi de Dicle'dir. Dicle, iletişim engellerini psikolojik, teknik ve örgütsel olmak üzere üç ana kısımda inceleyerek aydınlandırmıştır.

d. İletişimi Etkileyen Psikolojik Engeller

i. Amaç

Örgütsel iletişimin etkinliği herşeyden önce iletişimin yöneldiği amacın daha başlangıçta açıkça belirlenmiş ve benimsenmiş olmasına bağlıdır (Dicle, 1974, s. 107). Yönetici veya öğretmen iletişimlerini başlatırken iletecekleri konuyu iletmedeki amaçlarını öncelikle açıklığa kavuşturmalıdırlar. Yoksa Çan'ın da belirttiği gibi alıcı, göndericinin ne istediğini bilmiyor fikri yaratabilir (1992, s.253). Bu durumda alıcı vericiyi dinlemekten vazgeçebilir ya da alıcının ikna yeteneğini azalır. İletişim amacına ulaşmaz. İletişim kurarken kaynağın iletişim amacım içten benimsemiş olması daha coşkulu ve istekli olmasını sağlayacak ve alıcıyı etkileyecektir. İletişim sırasında ses tonu ve el-yüz hareketleri ile vücut pozisyonu onun amacı içten benimsemiş olduğunu gösterirse alıcı da bundan etkilenecektir.

ii. Düşünce Çerçevesi

Örgütte iletişimi engelleyen önemli nedenlerden birisi de alıcı, haber taşıyıcı ve alıcının görüş çerçevesidir. İnsanlar içinde yaşadıkları sosyokültürel çevrenin etkisinde kalarak çeşitli düşünce kalıplarına sahip olurlar. Çeşitli durumlar karşısında inceleyerek düşünmezler. Kendi yaşam tecrübeleri doğrultusunda geliştirdikleri düşünce kalıplarına göre ön yargılarla karşıdan gelen ilettilere karşılık vererek sahip oldukları ön yargılarla iletişimi engelleyebilirler. Dicle'nin Berlo'dan aktardığına göre farklı sosyo-kültürel çevrede büyüyen kişiler arasındaki iletişim aynı çevrede yetişenler arasındaki iletişimden

çok daha güçtür (1974, s. 108). Dolayısıyla aynı düşünce çerçevesine sahip insanların birbirini anlaması, kabul etmesi, birbirinin dillerinden daha iyi anlamalarına ve daha iyi iletişim kurmalarına neden olabilir. Yönetici-öğretmen iletişiminde tarafların karşılıklı olarak birbirlerini çeşitli yönlerden tanımaları sağlanmalı, çeşitli sosyal platformlarda bir araya gelmek suretiyle ortak değerlerin oluşmasına yardım edilmeli ve birbirlerini tanıdıkları ölçüde iletişimlerini etkili kılmaya çalışmalıdırlar. Birbirinin ilgi, ihtiyaç yetenek ve algı çerçevelerini öğrendikçe daha iyi iletişim kurma yönünde olumlu adım atmalıdırlar. Yöneticilerin okullarda öğretmenlere karşı önyargılı olmaması beklenir.

iii. İletişim Yeteneği

Konuşma, yazma, okuma, dinleme, düşünme, mesajları alıcısına iletme ve algılayabilme iletişime katılanların yetenekleridir. Bu durumda iletişimi sağlayacak taraflar yukarıda sayılan yeteneklerini geliştirmeye çalışmalıdırlar. Başarılı bir iletişim açısından gerekli olan "anlayabilmek" için dinleme kişinin rastlantılara bağlı olarak kendi kendisini eğitmesine bırakılır. Bazı kişiler doğuştan iyi dinleyici olabilir. Ne varki bu kişilerin sayısı azdır. İyi bir dinleyici olabilmek için çoğu insanın bilinçli bir çaba harcaması ve beceriler geliştirmesi gerekir (Cüceloğlu, 1994,s.167). Düzgün konuşma yetisini geliştirme hızlı okuma ve anlama yetisini geliştirme alanlarında çeşitli kurslara gitmek, bu alanda yayınlar bulmak çok kolay sayılır. Fakat dinleme yeteneğini arttırma konusunda yayınlar çok kısırdır.

Davis etkin dinlemenin 10 yol gösterici kuralını şöyle sıralamıştır.

1. Konuşmayı kesiniz; Çünkü konuşurken dinleyemezsiniz.
2. Konuşmacıyı rahatlatınız; Konuşmacı konuşurken kendini özgür hissetsin.
3. Konuşmacıya onu dinlemek istediğinizi gösteriniz; Gerek ikili görüşmelerde yönetici ve öğretmen iletişiminde gerekse öğretmenler kurulu toplantılarında karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi konuşanın etkin bir şekilde dinlenmemesidir. Bazen biri bir tarafta konuşurken diğer öğretmenlerin başka şeylerle ilgilenmeleri konuşmacıyı olumsuz

etkileyerek, aralarındaki iletişimi güçleştirmektedir.

4. İlgi dağıtıcıları ortadan kaldırın; öğretmenler Kurulu toplantılarında dinleyicilerin başka şeylerle örneğin gazete ve başka işlerle ilgilenmeleri, ses, ısı, ışık vb. fiziksel ortamın ilgi dağıtması veya konuşmanın sıkça içeriye girenlerce kesilmesi dinlemeyi engeller.

5. Konuşmacılara anlayış gösterin; Konuşmacının görüş açısından bakmaya çalışarak onu anlamaya çalışın.

6. Sabırlı olun; Konuşmacının konuşmasını bitirmesini bekleyerek kendi fikirlerinizi ortaya koymada sabırlı olunmalıdır. Aksi halde konuşmanın akışı ve amaca ulaşması engellenir.

7. Sinirlerinize hakim olun; Sinirli kişiler kelimelerden yanlış anlam çıkarır. Bu da özellikle yönetici öğretmen iletişiminde çatışma ortamı hazırlar.

8. Tartışma ve eleştirilerde yumuşak olun; Bu ilke demokratik bir yaşam tarzının gereği olarak karşımıza çıkar. Tartışmalarda sert ve kinci olmak karşıdakini zedeler bu da iletişimin kesilmesine ve çatışmalara yol açabilir. Eleştiri ve öz eleştiri demokratik yaşamın vazgeçilmez unsurlarıdır. Fakat kırıncı olmamalıdır.

9. Soru Sorun; Bu konuşmacıyı dinlediğinizi göstererek iletişimi güçlendirir.

10. Konuşmayı kesiniz (Bu ilke son noktadır) (Davis, 1988, s. 526).

2.11.2. Tutum ve Davranışlar

Kişinin kendine karşı tutumu, yani iletişimde bulunanların kendilerine güvenmesi iletişimi olumlu yönde etkiler. Çünkü kendine güvenen, kendinden emin olan bir insan daha az heyecanlanarak iletişimi etkili kılar. Konuya karşı ilgili kişinin, konuyu -dolayısıyla konuşmacıyı- daha dikkatli dinleyerek birşeyler almaya çalışması beklenir. İşlenen konu

ilgisini çekiyor veya ondan birşeyler bekliyorsa onu algılamaya hazırdır, demektir. Okullarımızda arasıra görüldüğü gibi yöneticilerin para toplama konusuna ilişkin emirleri, toplamaya soğuk bakan öğretmenlerce olumsuz karşılanacaktır. Haberleşen kitlelerin birbirlerine karşı tutumu da iletişimde önemlidir. Birbirini sayan, seven birbirine güvenen tarafların birbirlerini kabul alanı geniş olduğundan bazen iletilen görüşe ters düşseler bile mesajı algılama eğilimlerinin yüksek olması beklenir.

Genel olarak kaynağın ne dediğini bildiğine (uzman olduğuna), dürüst olduğuna ya da sevilir biri olduğuna işaret eden her özellik, yasa ayırtkanlığı iletişimin etkililiğini artırır (Freedman, Sears, Carlsmith, 1989. s. 355).

2.11.3. Bilgi Düzeyi

İletişimde bulunanların eğitim durumu yükseldikçe iletişim açısından bilgili olması böylece iletişimi daha rahat gerçekleştirmesi beklenir. Bunun yanında bilgi düzeyi yüksek kişilerle (uzmanlar) bilgi düzeyi az olanların iletişimi güçleşebilir. Konu hakkında iletişim kuranların bilgi seviyeleri az veya çok fazla uzmanlaşma düzeyinde olunca iletişimde aksamalar görülebilir. İletiyi paylaşanların aynı eğitim düzeyinde olması ve birbirlerini tanımaları iletişimi kolaylaştırıcı unsurlardır. Eğitimimize baktığımızda yöneticilerin kendi alanlarında aldıkları eğitim itibarıyla uzman olmaması başka bir deyişle yönetici ve öğretmenin aynı eğitim düzeyinde bulunmaları iletişimi kolaylaştırıcı bir etken olarak görülebilir. Fakat yönetici statüsünün kabulünde sorunlara yol açabilir.

2.11.4. İletişimi Etkileyen Teknik Engeller

Bu etmenler alıcı ile verici arasındaki iletişimde kullanılan aracı, yöntem kanal ve mesajın kendisi ile ilgilidir (Dicle, 1974, s. 112).

a. Mesaj

Göndericinin duygu, düşünce, hayallerini ortaya koyan simgedir. Mesajın kendisi, mesajı iletmek için kullanılan araçtan bağımsız olarak iletişim sürecinde bozulma yaratabilir.

Mesaj, kaynağın kodlanması sonucunda oluşan fiziksel üründür. Konuştuğumuzda konuşma, yazdığımızda yazı, hareket ettiğimizde el-yüz, kol bedeninin duruşu, çizdiğimiz resimler birer mesajdır. Mesajımız, anlamları iletmek için kullandığımız kod ya da sembol gruplarından, mesajın içeriğinden kaynağın kodlan ve içeriği seçmek ve düzenlemek için verdiği kararlardan etkilenir. Bu üç parçanın herbiri mesajı bozabilir (Robbins, 1994, s. 143).

b. Kanal

Mesajın içinde yolculuk ettiği ortamdır, örgütlerde formal iletişim kanalları önceden belirlenir ve hiyerarşik bir yol izlerler. Öğretmenin şikayetlerini ilçeğe bildirmeden önce müdür yardımcısı ve sonra müdürle görüşmesi ve şikayetini iletmesi gibi ilişkilerde, kanal formal iletişim kanalıdır. İletişimin 5 duyusu iletişim kanallarıdır. Telefonla yapılan görüşmede ise kanal telefon hatlarıdır. Gerek hatlardaki cızırtılar gerekse duylardaki arızalar iletişimi engeller. Akad, iletişim kanalları (Telefondaki gibi) mekanik ve fiziksel (5 duyusu) olarak ikiye ayırır (1987, s. 157-158).

c. Dil

Dil bir iletişim aracıdır. Örgütsel iletişimde kullanılan yazılı iletişimde sözlü iletişime oranla daha çok dil güçlükleri görülür. Çünkü sözlü iletişimde ve yüzyüze ilişkilerde anlaşılmayan sözcüklerin anında düzeltilmesi mümkündür. Yazılı iletişimde ise anlaşılma düzeni konusunda geri dönüt almak güçtür. Kullanılan kelimelerin güç anlaşılması, cümlelerin uzun ve karmaşık olması, başka bir deyimle sade, açık ve anlaşılır bir dilin kullanılmaması önemli bir iletişim engelidir. Yazılarda kullanılan kısaltmalar, yabancı sözcükler, fazla teknik düzeyde kullanılan sözcükler, dil güçlükleri yaratarak iletişimin engellenmesine ortam hazırlar. Kelimelerin farklı anlamlar taşıması sonucu alıcı ve vericinin aynı kelimelere farklı anlamlar yüklemesi de iletişim engeli oluşturur. Dil güçlüğünden doğan iletişim engelleri, okullarımızda örgütsel iletişim sorunları olduğu kadar toplumun anlaşmasını sağlayan önemli toplumsal iletişim sorunu olarak da karşımıza çıkmakta ve çatışmalara neden olmaktadır.

2.12. İLETİŞİMİ ENGELLEYEN ÖRGÜTSEL ENGELLER

Bu engeller örgütlerin kendi bünyelerinden doğmaktadır. Bunlar örgütün büyüklüğü, hiyerarşi, uzmanlaşma, statü veya yöneticilerin uyguladıkları felsefeye sahip oldukları tutum ve davranışların yol açtığı güçlüklerdir (Dicle, 1974, s. 114).

2.12.1. Örgütün büyüklüğü

Örgütler büyüdükçe kademe ve bölümlerin sayısı çoğalmaktadır. Bu durumda gerek işgörenlerin kendi aralarında gerekse üstleri ile yüzyüze görüşebilme olanakları azalmakta bunun yanında örgütün kademe sayısının artması dikey iletişimin özellikle (aşağıdan yukarıya iletişimin) kademeler arası süzgeçlemeden dolayı etkililiği azalacaktır. Böylece daha geç, güç, eksik veya yanlış iletişim olasılığı artacaktır. Özellikle günümüzde büyük şehirlerde okulların kapasitesini aşan öğrenci sayısına ulaşması hızla artan eğitim talebini karşılamak üzere plansız bir şekilde okullara birbirinden coğrafi alanda uzak ek binaların yapılması yönetim birimleri ile öğretmenler arasındaki iletişimi güçleştirmiştir. (Nelson ve Quick;1997, s.222).

2.12.2. Hiyerarşi

Geniş anlamda örgütün, görev, yetki, sorumluluk ve statü bakımından kademeleşmesi bir üst kademenin bir alt kademeyi denetlemesidir (Dicle, 1974, s. 115). Dicle'nin Nichols'tan aktardığına göre çeşitli hiyerarşik kademelerdeki her örgüt üyesine gelen mesajlardan eleme işlemi sonucunda % 60-70 kadarını algılamaktadır (1974, s. 116). Bu durumda her kademeyi geçişte haberin anlam kaybına uğraması iletişimi engellemektedir. Hiyerarşi, iletişimde aynı zamanda kırtasiyecilik ve zaman kaybına neden olmaktadır.

2.12.3. Statü

Kişinin sahip olduğu önem derecesidir. Astların görüşlerine önem vermeyen nasılsa onlar örgütü bütün olarak göremezler diye düşünen yönetici, aşağıdan gelen haberlere kulak tıkayacak veya astların ona haber iletme cesaretini kıracaktır. Böyle bir tutum iletişimi

engellediği gibi Örgütte sağlıklı karar vermeyi de olumsuz etkileyecektir. Örgütte farklı uzmanlık birimlerinin olması onların kendi uzmanlık algılarına ilişkin kavramları kullanmalarına ve daha içe dönük bir çalışma sistemi uygulamalarına neden olacaktır. Dolayısıyla bu örgütte iletişimin engellemesine neden olur. Aynı statüdeki kişiler arasındaki ilişkilerde inisiyatif, yüksek statüye sahip kişilerdedir (Baransel, 1966, s. 204). Yönetim felsefesi ve yöneticilerin iletişime ilişkin tutumları, örgütte iletişimin düzeyini belirlemede önemlidir. Örgütte iletişimi önemseyen, haber yollarını açmaya çalışan ve astlanmn görüşlerine önem veren bir yöneticinin örgütteki iletişim engellerini azaltması beklenir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi bilgileri verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada varolan durumu irdelemek ve yansıtmak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, varolan durumu aynen resmetmeyi esas alır (Karasar, 1995, s.34).

3.2. EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırma evreni, eğitimciler içinde ilköğretim 1. kademe ve 2. kademe öğretmenlerinden oluşuyor. Örneklem olarak, anket, ilköğretim 1. kademe ve 2. kademe öğretmenlerinden oluşan 215 öğretmene uygulanmıştır.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın problem ve alt problemlerinin yanıtlanması için veri toplama aracı olarak öğretmenler için hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Oluşturulan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde mesleki ve kişisel bilgilerle ilgili 7 soru, ikinci bölümde iletişim engelleri ile ilgili 30 soru bulunmaktadır. İkinci bölümdeki sorular Hiçbir zaman, Nadiren Bazen, Çoğu zaman şeklinde dördüncü decelendirme ölçeğinden yararlanarak hazırlanmıştır. Anketin güvenilirliği Test-tekrar test yöntemi ile 20 öğretmene iki hafta aralıkla uygulanmıştır. Geliştirilen anketin güvenirliliği $r = ,705$ bulunmuştur. Uygulamaya hazır olan anket için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden yasal izinler alınarak okullarda uygulamaya başlanmıştır. Okullara anketler elden ulaştırılmış olup, öğretmenlere kısaca çalışmanın amacı anlatılarak araştırmamıza gönüllü olarak katılmak isteyen eğitimcilere uygulanmıştır. Dağıtılan anketler kararlaştırılan bir günde elden toplanmıştır.

245 öğretmene ulaşılmıştır ulaşılan öğretmenlerden 30 anketin boş bırakılması, aynı seçeneklerin veya yanlış işaretlenmesinden dolayı 215 anket değerlendirmeye alınmıştır.

3.3.1. Yöntem

Bu anket, ilköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engelleri belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki kısımdan oluşmaktadır. 1. kısımda anketi yanıtlayanların demografik bilgileri; 2. kısımda anketi yanıtlayanların yönetici-öğretmen arasındaki iletişimde yöneticilerden kaynaklanan engelleri değerlendirme ölçeğine verdiği puanlar yer almaktadır.

3.3.2. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında okul yöneticilerine uygulanan anketlerden toplanan veriler verilerin çözümlenmesinde SPSS–15 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans (N), yüzde (%), ortalama (X), standart sapma (ss), ortalamalar arası farkın anlamlılığını test etmek için t testi ve çoklu değişkenlerde $n>30$ olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (anova) yapılmıştır. Anlamlı olan durumlarda Post Hoc teknikleri kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi $p<0,05$ kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğe uygun olarak elde edilen görüşlerin aritmetik ortalamaları değerlendirilirken şu aralıklar göz önünde bulundurulmuştur.

Ölçek aralığı

Verilen Ağırlık	Seçenekler	Sınırı
1	Kesinlikle Katılmıyorum	1,00-1,49
2	Katılmıyorum	1,50-2,49
3	Kararsızım	2,50-3,49
4	Katılıyorum	3,50-4,49
5	Kesinlikle Katılıyorum	4,50-5,00

Elde edilen sonuçlar ayrı tablolar ile gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. DEMOGRAFİK BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR

Tablo 1. Öğretmenlerin “Cinsiyet” Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Erkek	68	31,62
Bayan	147	68,38
Toplam	215	100

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 68’i (%31,62) erkek öğretmen; 147’si (%68,38) bayan öğretmen olduğu görülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerin “Medeni Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı

Medeni Durumu	N	%
Evli	152	70,69
Bekar	63	29,30
Toplam	215	100

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 152’sinin (%70,69) evli; 63’ünün (%29,30) bekar olduğu görülmüştür.

Tablo 3. Öğretmenlerin “Görev Yaptığınız Kurum” Değişkenine Göre Dağılımı

Görevi	N	%
Özel	132	61,39
Resmi	83	38,60
Toplam	215	100

Tablo 3 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 132’sinin (%61,39) özel kurumlarda; 83’ünün (%38,60) resmi kurumlarda görev yaptıkları görülmüştür.

Tablo 4. Öğretmenlerin “Yaş” Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş	N	%
24-30	82	38,13
31-35	58	26,97
36-40	25	11,62
41 ve üzeri	50	23,25
Toplam	215	100

Tablo 4 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 82’sinin (%38,13) 24-30; 58’inin (%26,97) 31-35; 25’inin (%11,62) 36-40; 50’sinin (%23,25) 41 ve üzeri yaşlarında oldukları görülmüştür.

Tablo 5. Öğretmenlerin “Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	N	%
2 Yıllık Yüksekokul	23	10,69
4 Yıllık Fakülte	141	65,58
Lisans üstü	37	17,20
Diğer	14	6,51
Toplam	215	100

Tablo 5 incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 23’ünün (%10,69) 2 Yıllık Yüksekokul; 141’inin (%65,58) 4 Yıllık Fakülte; 37’sinin (%17,20) Lisans üstü; 14’ünün (6,51) Diğer şikkını seçtikleri görülmüştür.

Tablo 6. Öğretmenlerin “Meslekteki Kıdeminiz” Değişkenine Göre Dağılımı

Meslekteki Kıdeminiz	N	%
1-5	69	32,09
6-10	62	28,83
11-15	51	23,72
16 ve üzeri	33	15,34
Toplam	215	100

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 69’unun (%32,09) 1-5; 62’sinin (%28,83) 6-10; 51’inin (%23,72) 11-15; 33’ünün (%15,34) 16 ve üzeri Mesleki Kıdeminin olduğu görülmüştür.

Tablo 7. Öğretmenlerin “Çalıştıkları Öğretim Kademesi” Değişkenine Göre Dağılımı

Kademe	N	%
1. Kademe	133	61,86
2. Kademe	82	38,13
Toplam	215	100

Tablo incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin 133’ünün (%61,86) 1. Kademe, 82’sinin (38,13) 2. Kademede çalıştıkları görülmüştür.

4.2. BAĞIMLI DEĞİŞKENLERİN BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLERE GÖRE DEĞİŞİP DEĞİŞMEDİĞİNİ TEST ETMEK İÇİN YAPILAN DEĞERLENDİRMELER

4.2.1. “Cinsiyet” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre “Başarıları paylaşmamak” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 2	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	Erkek	68	2,32	1,19	213	1,08	0,03<,05
	Bayan	147	2,14	1,04	116,90	1,03	

Tablo 8’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden “başarıları paylaşmamak” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda; bu ifade için bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,32; erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,14 olarak bulunmuştur ve görüşlerde 0,05 düzeyinde anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin okul yöneticinizde kaynaklanan engeller konusunda “başarıları paylaşmamak “ifadesine bayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre “ilişkilerde güvensizlik vardır ” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 7	Erkek	68	2,5	1,32	213	1,46	0,004<0,05
	Bayan	147	2,25	1,06	108,82	1,35	

Tablo 9’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden **“ilişkilerde güvensizlik vardır”** ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda; bu ifade için bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,25; erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması ise 2,50 olarak bulunmuş ve görüşlerde 0,05 düzeyinde anlamlı görüş farklılıkları bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin okul yöneticinizde kaynaklanan engeller konusunda **“ilişkilerde güvensizlik vardır”** ifadesine bayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 10. Cinsiyet Değişkenine Göre “yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 11	Erkek	68	2,47	1,34	213	0,24	0,016<0,05
	Bayan	147	2,42	1,09	109,97	0,22	

Tablo 10’da görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda; bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,45, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,42 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,34, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 2,42’dir. Erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalaması için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin

lehine gerçekleşmiştir. Başka bir değişle erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre soru 11'e bayan öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre “yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması”İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 26	Erkek	68	2,27	0,99	213	-1,33	0,005<0,05
	Bayan	147	2,50	1,20	156,78	-1,43	

Tablo 11’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesinin aritmetik ortalamasının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,50 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 0,99, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 1,20’dir. Erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre “yöneticilerin görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 28	Erkek	68	2,44	1,22	213	1,99	0,026<0,05
	Bayan	147	2,10	1,09	117,92	1,91	

Tablo 12’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda yöneticilerin görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,44, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,10 olarak bulunmuştur. Erkek, öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,22, bayan

öğretmenlerin standart sapması ise 1,09'dur. Erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalaması için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 13. Cinsiyet Değişkenine Göre “İlişkilerde güvensizliği hissettirmesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 30	Erkek	68	2,27	1,35	213	1,21	0,006<0,05
	Bayan	147	2,06	1,10	109,33	1,12	

Tablo 13’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda ilişkilerde güvensizliği hissettirmesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27, bayan öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,06 olarak bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,34, bayan öğretmenlerin ise standart sapması 2,42’dir. Erkek ve bayan öğretmenlerin puan ortalaması için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

4.2.2. “Medeni Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 14. Medeni Durum Değişkenine Göre “İlişkilerde Güvensizliği Hissettirmesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Medeni Durumu	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 9	Evli	152	2,66	1,08	213	-0,28	0,037<0,05
	Bekar	63	2,71	1,30	99,56	-0,26	

Tablo 14’de görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları.” ifadesinin aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda; bu ifade için evlilerin aritmetik ortalaması 2,66, bekarların aritmetik ortalaması ise 2,71 olarak bulunmuştur. Evlilerin bu ifade için standart sapması 1,08, bekarların standart sapması ise 1,30’dur. Evli ve Bekarların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekarların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir değişle bekar öğretmenlerin “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

Tablo 15. Medeni Durum Değişkenine Göre “Görev tanımı belirsizliği” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Medeni Durumu	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 21	Evli	152	2,13	1,00	213	-0,56	0,018<0,05
	Bekar	63	2,22	1,19	99,70	-0,52	

Tablo 15’de görüldüğü gibi “Görev tanımı belirsizliği” ifadesinin aritmetik ortalamalarının “Medeni Durum” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için erkek öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,13, bekar öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,22 olarak bulunmuştur. Evli öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,00, bekar öğretmenlerin ise 2,22’dir. Evli bekar öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık erkek öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 16. Medeni Durum Değişkenine Göre “Sosyal İlişkilerin ve İnsan İlişkilerinin Yeteri Kadar Gelişmemiş Olması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Medeni Durumu	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 23	Evli	152	2,09	1,00	213	-0,42	0,021<0,05
	Bekar	63	2,15	1,16	102,08	-0,39	

Tablo 16’da görüldüğü gibi “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda; bu ifade için evlilerin aritmetik ortalaması 2,09, bekarların aritmetik ortalaması ise 2,15 olarak bulunmuştur. Evlilerin bu ifade için standart sapması 1,00, bekarların standart sapması ise 1,16’dır. Evli ve Bekarların puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılık bekarların lehine gerçekleşmiştir. Başka bir değişle bekar öğretmenlerin “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması ifadesine evli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla katılmışlardır.

4.2.3. “Görev Yaptığınız Kurum” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 17. Görev Yaptığınız Kurum Değişkenine Göre “İlişkilerde Güvensizlik Vardır” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Görev Yaptığı Kurum	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 7	Özel	132	2,36	1,23	213	0,53	0,005<0,05
	Resmi	83	2,27	1,02	196,55	0,55	

Tablo 17’de görüldüğü gibi “ilişkilerde güvensizlik vardır” ifadesinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için özel kurumdaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,36, Resmi kurumlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27 olarak bulunmuştur. Özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,23, resmi kurumda çalışan öğretmenler için 1,02'dir. Özel ve Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 18. Görev Yaptığınız Kurum Değişkenine Göre “Yöneticilerin ve Öğretmenlerin İş Yoğunluğu” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Görev Yaptığı Kurum	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
C 8	Özel	132	3,34	1,25	212	0,90	0,023<0,05
	Resmi	83	3,19	1,07	193,79	0,93	

Tablo 18’de görüldüğü gibi “yöneticilerin ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesinin aritmetik ortalamalarının cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için özel kurumdaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,66, Resmi kurumlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 3,19 olarak bulunmuştur. Özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,25, resmi kurumda çalışan öğretmenler için 1,07’dir. Özel ve Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 19. Görev Yaptığınız Kurum Değişkenine Göre “Yöneticilerin Eleştiriye Açık Olmamaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 12	Görev Yaptığı Kurum	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	Özel	132	2,62	1,28	213	-1,22	0,023<0,05
	Resmi	83	2,84	1,19	183,99	-1,24	

Tablo 19’da görüldüğü gibi “yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için özel kurumdaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,62, Resmi kurumlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,84 olarak bulunmuştur. Özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,28, resmi kurumda çalışan öğretmenler için 1,19’dur. Özel ve Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 20. Görev Yaptığınız Kurum Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 17	Görev Yaptığı Kurum	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	Özel	132	2,12	1,05	213	-2,12	0,015<0,05
	Resmi	83	2,45	1,24	153,55	-2,04	

Tablo 20’de görüldüğü gibi “yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan

ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için özel kurumdaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,12, Resmi kurumlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,45 olarak bulunmuştur. Özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,05, resmi kurumda çalışan eğitimciler için 1,24'dur. Özel ve Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 21. Görev Yaptığınız Kurum Değişkenine Göre “Yöneticilerin Özel Sorunlarını İşlerine Yansıtmaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 20	Görev Yaptığı Kurum	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	Özel	132	1,96	1,16	213	0,54	0,009<0,05
	Resmi	83	1,87	0,915	202,25	0,57	

Tablo 21’de görüldüğü gibi “yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının görev yaptığı kurum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için özel kurumdaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 1,96, Resmi kurumlardaki öğretmenlerin aritmetik ortalaması 1,87 olarak bulunmuştur. Özel kurumda çalışan öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,16, resmi kurumda çalışan öğretmenler için 0,91’dir. Özel ve Resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

4.2.4. Çalıştığınız Öğretim Kademesi” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 22. Çalıştığınız Öğretim Kademesi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Öğretmenleri Anlamaya Çalışmamaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 9	Çalıştığınız Öğretim Kademesi	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	1.Kademe	133	2,57	1,18	213	-1,63	0,038<0,05
	2.Kademe	82	2,84	1,08	183,11	-1,66	

Tablo 22’de görüldüğü gibi “yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının çalıştığı öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için 1.kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,57, 2. kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,84 olarak bulunmuştur. 1. kademe öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,18, 2. kademe öğretmenler için 1,08’dir. 1.kademe ve 2. kademe öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık 2. kademe öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 23. Çalıştığınız Öğretim Kademesi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Öğretmenlere Empatik Yaklaşım Göstermemeleri” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 18	Çalıştığınız Öğretim Kademesi	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	1.Kademe	133	2,33	1,24	213	-2,40	0,034<0,05
	2.Kademe	82	2,74	1,12	185,74	-2,46	

Tablo 23’de görüldüğü gibi “yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri” ifadesinin aritmetik ortalamalarının çalıştığı öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda

bu ifade için 1.kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,33, 2. kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,74 olarak bulunmuştur. 1. kademe öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,24, 2. kademe öğretmenler için 1,12'dir. 1.kademe ve 2. kademe öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık 2. kademe öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

Tablo 24. Çalıştığı Öğretim Kademesi Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenlerin Sorunlarını Birlikte Çözmeye Özen Göstermemeleri” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

C 25	Çalıştığınız Öğretim Kademesi	N	Mean	Std. Deviation	df	T	Sig.
	1.Kademe	133	2,27	1,24	213	-0,64	0,030<0,05
	2.Kademe	82	2,37	1,07	190,54	-0,67	

Tablo 24’de görüldüğü gibi “yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye özen göstermemeleri” ifadesinin aritmetik ortalamalarının çalıştığı öğretim kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ilişkisiz grup t-testi sonucunda bu ifade için 1.kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,27, 2. kademe öğretmenlerin aritmetik ortalaması 2,37 olarak bulunmuştur. 1. kademe öğretmenlerin bu ifade için standart sapması 1,24, 2. kademe öğretmenler için 1,07’dir. 1.kademe ve 2. kademe öğretmenlerin puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup t-testinde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farklılık 2. kademe öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir.

4.2.5. Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 25. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiler ve Öğretmenlerin İş Yoğunluğu” İfadesine İlişkin Anova Bulguları.

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 8	24-30	82	3,32	1,15	Grup Arası	11,84	3	3,94	2,86	0,03
	31-35	57	2,92	1,32	Grup İçi	289,76	210	1,37		
	36-40	25	3,36	1,18	Toplam	301,61	213			
	41 ve üzeri	50	3,58	1,01						
	Toplam	214	3,28	1,18						

Tablo 25’ de belirtildiği gibi “Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmeleri” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 31-35 yaşındaki öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise 41 ve üzerine ait olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 25 A. Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiler ve Öğretmenlerin İş Yoğunluğu” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

Soru	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 8	24-30	31-35	0,39	0,20	0,27
		36-40	-0,03	0,26	0,99
		41 ve üzeri	-0,25	0,21	0,70
	31-35	24-30	-0,39	0,20	0,27
		36-40	-0,43	0,28	0,50
		41 ve üzeri	-0,65*	0,22	0,04
	36-40	24-30	0,03	0,26	0,99
		31-35	0,43	0,28	0,50
		41 ve üzeri	-0,22	0,28	0,89
	41 ve üzeri	24-30	0,25	0,21	0,70
		31-35	0,65*	0,22	0,04
		36-40	0,22	0,28	0,89

Tablo 25 A’da ifade edildiği gibi “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmen, yaşı 31-35 arası olan öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum yaşı 41 ve üzeri öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 26. Öğretmenlerin Yaş Durumuna Göre “Yönetici ve Öğretmenlerin Siyasi Görüş, Kültür vb. Farklılıkları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları.

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 15	24-30	82	1,56	0,80	Grup Arası	16,64	3	5,54	5,58	0,00
	31-35	58	2,20	1,15	Grup İçi	209,49	211	0,99		
	36-40	25	2,04	1,20	Toplam	226,13	214			
	41 ve üzeri	50	2,06	0,97						
	Toplam	215	1,90	1,02						

Tablo 26’ da belirtildiği gibi “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 31-35 yaşındaki öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise 24-30 yaşındakilere ait olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 26 A. Yaş Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenlerin Siyasi Görüş, Kültür vb. Farklılıkları” İfadesine İlişken Görüş Farklılıkları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 15	24-30	31-35	-0,64*	0,17	0,00
		36-40	-0,47	0,22	0,22
		41 ve üzeri	-0,49	0,17	0,05
	31-35	24-30	0,64*	0,17	0,00
		36-40	0,16	0,23	0,92
		41 ve üzeri	0,14	0,19	0,90
	36-40	24-30	0,47	0,22	0,22
		31-35	-0,16	0,23	0,92
		41 ve üzeri	-0,02	0,24	0,99
	41 ve üzeri	24-30	0,49	0,17	0,05
		31-35	-0,14	0,19	0,90
		36-40	0,02	0,24	0,99

Tablo 26 A’da ifade edildiği gibi “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönle varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda; yaşı 31-35 arası olan öğretmen, yaşı 24-30 arası olan öğretmenlere göre bu fadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum yaşı 31-35 arası olan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 27. Öğretmenlerin Yaş Durumuna Göre “Yöneticiler Öğretmenlerin Farklı Kültürde Yetişmiş Olmaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları.

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 16	24-30	82	1,91	0,97	Grup Arası	10,02	3	3,34	3,23	0,02
	31-35	58	2,25	1,16	Grup İçi	217,94	211	1,03		
	36-40	25	2,20	0,95	Toplam	227,97	214			
	41 ve üzeri	50	2,46	0,93						
	Toplam	215	2,16	1,03						

Tablo 27’ de belirtildiği gibi “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise 24-30 yaşındakilere ait olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 27.A. Yaş Değişkenine Göre “Yöneticiler Öğretmenlerin Farklı Kültürde Yetişmiş Olmaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 16	24-30	31-35	-0,34	0,17	0,27
		36-40	-0,28537	0,232191	0,68
		41 ve üzeri	-0,54*	0,18	0,03
	31-35	24-30	0,34	0,17	0,27
		36-40	0,05	0,24	0,99
		41 ve üzeri	-0,20	0,19	0,78
	36-40	24-30	0,28	0,23	0,68
		31-35	-0,05	0,24	0,99
		41 ve üzeri	-0,26	0,24	0,77
	41 ve üzeri	24-30	0,54*	0,18	0,03
		31-35	0,20	0,19	0,78
		36-40	0,26	0,24	0,77

Tablo 27 A’da ifade edildiği gibi “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda Yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenler, yaşı 24-30 arası olan öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durum yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenler lehine anlamlı bulunmuştur ($p<,05$). Diğer gruplar arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Tablo 28. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 17	24-30	82	1,98	1,10	Grup Arası	12,62	3	4,20	3,34	0,02
	31-35	58	2,48	1,17	Grup İçi	265,81	211	1,25		
	36-40	25	2,08	0,99	Toplam	278,43	214			
	41 ve üzeri	50	2,50	1,14						
	Toplam	215	2,25	1,14						

Tablo 28’ de belirtildiği gibi “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise 24-30 yaşındakilere ait olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 28.A. Yaş Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 17	24-30	31-35	-0,49	0,19	0,08
		36-40	-0,09	0,25	0,98
		41 ve üzeri	-0,51	0,20	0,09
	31-35	24-30	0,49	0,19	0,08
		36-40	0,40	0,26	0,52
		41 ve üzeri	-0,01	0,21	0,99
	36-40	24-30	0,09	0,25	0,98
		31-35	-0,40	0,26	0,52
		41 ve üzeri	-0,42	0,27	0,50
	41 ve üzeri	24-30	0,51	0,20	0,09
		31-35	0,01	0,21	0,99
		36-40	0,42	0,27	0,50

Tablo 28 A’da ifade edildiği gibi “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönle varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması ifadesine 24-30 yaş, 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler eşit derecede katılmışlardır. 31-35 yaş ve 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenler eşit derecede katılmışlardır. Yine aynı ifadeye 24-30 yaş ve 36-40 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaşlara göre daha az katılmışlardır.

Tablo 29. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre “Yöneticilerin Özel Sorunlarını İşlerine Yansıtmaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 20	24-30	82	1,67	0,98	Grup Arası	10,05	3	3,35	2,99	0,031
	31-35	58	2,03	1,04	Grup İçi	235,90	211	1,11		
	36-40	25	2,28	1,33	Toplam	245,95	214			
	41 ve üzeri	50	2,06	1,03						
	Toplam	215	1,93	1,07						

Tablo 29’ de belirtildiği gibi “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 36-40 yaşındaki öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise 24-30 yaşındakilere ait olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 29. A. Yaş Değişkenine Göre “Yöneticilerin Özel Sorunlarını İşlerine Yansıtmaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 20	24-30	31-35	-0,36	0,18	0,26
		36-40	-0,60	0,24	0,09
		41 ve üzeri	-0,38	0,18	0,24
	31-35	24-30	0,36	0,18	0,26
		36-40	-0,24	0,25	0,81
		41 ve üzeri	-0,02	0,20	0,99
	36-40	24-30	0,60	0,24	0,09
		31-35	0,24	0,25	0,81
		41 ve üzeri	0,22	0,25	0,86
	41 ve üzeri	24-30	0,38	0,18	0,24
		31-35	0,02	0,20	0,99
		36-40	-0,22	0,25	0,86

Tablo 29 A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesinin yaş değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları ifadesine 31-35 yaş, 36-40 yaş aralığındaki ve 41 ve üzeri yaşındaki öğretmenler eşit derecede katılmışlardır. Yine aynı ifadeye 24-30 yaş aralığındaki öğretmenler diğer yaşlara göre daha az katılmışlardır. 24-30 yaş aralığındaki öğretmenler yönünden oluşan bu farklılık istatistiksel açıları ($P < 0,5$). Düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.2.6.“Eğitim Durumu” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 29. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 8	2 Yıllık Yüksekokul	23	3,34	1,15	Grup Arası	11,09	3	3,69	2,67	0,04
	4 Yıllık Fakülte	140	3,36	1,16	Grup İçi	290,51	210	1,38		
	Lisans Üstü	37	3,29	1,17	Toplam	301,61	213			
	Diğer	14	2,42	1,34						
	Toplam	214	3,28	1,19						

Tablo 29’ de belirtildiği gibi “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesinin aritmetik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenlerin, en az katılan öğretmenlerin ise diğere ait olduğu görülmektedir. Eğitim durumu değişkeni gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıda Tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 29.A. Eğitim Değişkenine Göre “Yöneticiler ve Öğretmenlerin İş Yoğunluğu” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Yaş (i)	Yaş (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 8	2 Yıllık Yüksekokul	4 Yıllık Fakülte	-0,00	0,26	0,99
		Lisans Üstü	0,05	0,31	0,99
		Diğer	0,91	0,39	0,15
	4 Yıllık Fakülte	2 Yıllık Yüksekokul	0,00	0,26	0,99
		Lisans Üstü	0,05	0,21	0,99
		Diğer	0,92	0,32	0,05
	Lisans Üstü	2 Yıllık Yüksekokul	-0,05	0,31	0,99
		4 Yıllık Fakülte	-0,05	0,21	0,99
		Diğer	0,86	0,36	0,13
	Diğer	2 Yıllık Yüksekokul	-0,91	0,39	0,15
		4 Yıllık Fakülte	-0,92	0,32	0,05
		Lisans Üstü	-0,86	0,36	0,13

Tablo 29 A’da ifade edildiği gibi “Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesinin eğitim durumu değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu ifadesine 2 yıllık yüksekokul, 4 yıllık fakülte, lisansüstü mezunu öğretmenler eşit derecede katılmışlardır. Yine aynı ifadeye diğer öğretmenler daha az katılmışlardır. Diğer öğretmenler yönünden oluşan bu farklılık istatistiksel açıları ($P<0,5$). Düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

4.2.7. “Meslekteki Kıdem” Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 30. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Planlı çalışmamak” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 1	1-5	69	2,03	1,11	Grup Arası	10,14	3	3,38	2,71	0,04
	6-10	62	2,24	1,09	Grup İçi	263,10	211	1,24		
	11-15	51	2,60	1,09	Toplam	273,25	214			
	16 ve Üzeri	33	2,36	1,19						
	Toplam	215	2,28	1,12						

Tablo 30’da belirtildiği gibi “Planlı çalışmamak” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 30.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Planlı Çalışmamak” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 1	1-5	6-10	-0,21	0,19	0,75
		11-15	-0,57	0,20	0,05
		16 ve üzeri	-0,33	0,23	0,57
	6-10	1-5	0,21	0,19	0,75
		11-15	-0,36	0,21	0,39
		16 ve üzeri	-0,12	0,24	0,96
	11-15	1-5	0,57	0,20	0,05
		6-10	0,36	0,21	0,39
		16 ve üzeri	0,24	0,24	0,81
	16 ve Üzeri	1-5	0,33	0,23	0,57
		6-10	0,12	0,24	0,96
		11-15	-0,24	0,24	0,81

Tablo 30.A’da ifade edildiği gibi “Planlı Çalışmamak” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Planlı Çalışmamak” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kıdemine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kıdemine 11-15 meslek kıdemine sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 31. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Öğretmenleri Anlamaya Çalışmamaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 9	1-5	69	2,37	1,08	Grup Arası	15,39	3	5,13	4,04	0,00
	6-10	62	2,59	1,17	Grup İçi	267,46	211	1,26		
	11-15	51	3,05	1,08	Toplam	282,85	214			
	16 ve Üzeri	33	2,87	1,16						
	Toplam	215	2,68	1,14						

Tablo 31’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 31.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticilerin Öğretmenleri Anlamaya Çalışmamaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 9	1-5	6-10	-0,21	0,19	0,74
		11-15	-0,68	0,20	0,01
		16 ve üzeri	-0,50	0,23	0,22
	6-10	1-5	0,21	0,19	0,74
		11-15	-0,46	0,21	0,19
		16 ve üzeri	-0,28	0,24	0,71
	11-15	1-5	0,68	0,20	0,01
		6-10	0,46	0,21	0,19
		16 ve üzeri	0,18	0,25	0,91
	16 ve Üzeri	1-5	0,50	0,23	0,22
		6-10	0,28	0,24	0,71
		11-15	-0,18	0,25	0,91

Tablo 31.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi öğretmenler olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 32. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Okulda Yapılacak Fiziksel Değişiklikler” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 10	1-5	69	2,20	1,17	Grup Arası	11,85	3	3,95	2,80	0,04
	6-10	62	2,59	1,26	Grup İçi	297,75	211	1,41		
	11-15	51	2,80	1,07	Toplam	309,60	214			
	16 ve Üzeri	33	2,63	1,24						
	Toplam	215	2,52	1,20						

Tablo 32’de belirtildiği gibi “Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 32.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Okulda Yapılacak Fiziksel Değişiklikler” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 10	1-5	6-10	-0,39	0,20	0,31
		11-15	-0,60	0,21	0,06
		16 ve üzeri	-0,43	0,25	0,39
	6-10	1-5	0,39	0,20	0,31
		11-15	-0,20	0,22	0,83
		16 ve üzeri	-0,03	0,25	0,99
	11-15	1-5	0,60	0,21	0,06
		6-10	0,20	0,22	0,83
		16 ve üzeri	0,16	0,26	0,94
	16 ve Üzeri	1-5	0,43	0,25	0,39
		6-10	0,03	0,25	0,99
		11-15	-0,16	0,26	0,94

Tablo 32.A’da ifade edildiği gibi “Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine sahip eğitimcilerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 33. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticilerin İletişim Tekniklerini Bilmemeleri” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 11	1-5	69	2,11	1,11	Grup Arası	11,07	3	3,69	2,72	0,04
	6-10	62	2,59	1,19	Grup İçi	285,95	211	1,35		
	11-15	51	2,55	1,08	Toplam	297,02	214			
	16 ve Üzeri	33	2,66	1,31						
	Toplam	215	2,44	1,17						

Tablo 33’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 33.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticilerin İletişim Tekniklerini Bilmemeleri” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 11	1-5	6-10	-0,48	0,20	0,13
		11-15	-0,43	0,21	0,25
		16 ve üzeri	-0,55	0,24	0,17
	6-10	1-5	0,48	0,20	0,13
		11-15	0,04	0,22	0,99
		16 ve üzeri	-0,06	0,25	0,99
	11-15	1-5	0,43	0,21	0,25
		6-10	-0,04	0,22	0,99
		16 ve üzeri	-0,11	0,26	0,97
	16 ve Üzeri	1-5	0,55	0,24	0,17
		6-10	0,06	0,25	0,99
		11-15	0,11	0,26	0,97

Tablo 33.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 34. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Eleştiriyeye Açık Olmamaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 12	1-5	69	2,24	1,19	Grup Arası	22,54	3	7,51	5,05	0,00
	6-10	62	2,87	1,31	Grup İçi	313,57	211	1,48		
	11-15	51	2,94	1,20	Toplam	336,12	214			
	16 ve Üzeri	33	3,03	1,10						
	Toplam	215	2,71	1,25						

Tablo 34’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin eleştiriyeye açık olmamaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 34.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticilerin Eleştiriye Açık Olmamaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 12	1-5	6-10	-0,62	0,21	0,03
		11-15	-0,69	0,22	0,02
		16 ve üzeri	-0,78	0,25	0,02
	6-10	1-5	0,62	0,21	0,03
		11-15	-0,07	0,23	0,99
		16 ve üzeri	-0,15	0,26	0,94
	11-15	1-5	0,69	0,22	0,02
		6-10	0,07	0,23	0,99
		16 ve üzeri	-0,08	0,27	0,99
	16 ve Üzeri	1-5	0,78	0,25	0,02
		6-10	0,15	0,26	0,94
		11-15	0,08	0,27	0,99

Tablo 34.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kademine lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 35. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin, Öğretmenleri Alınan Kararlara Dahil Etmemeleri” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 13	1-5	69	2,34	1,12	Grup Arası	14,12	3	4,70	3,31	0,02
	6-10	62	2,90	1,12	Grup İçi	299,22	211	1,41		
	11-15	51	2,94	1,28	Toplam	313,34	214			
	16 ve Üzeri	33	2,66	1,29						
	Toplam	215	2,69	1,21						

Tablo 35’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 35.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticilerin, Öğretmenleri Alınan Kararlara Dahil Etmemeleri” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 13	1-5	6-10	-0,55	0,20	0,07
		11-15	-0,59	0,21	0,06
		16 ve üzeri	-0,31	0,25	0,65
	6-10	1-5	0,55	0,20	0,07
		11-15	-0,03	0,22	0,99
		16 ve üzeri	0,23	0,25	0,83
	11-15	1-5	0,59	0,21	0,06
		6-10	0,03	0,22	0,99
		16 ve üzeri	0,27	0,26	0,78
	16 ve Üzeri	1-5	0,31	0,25	0,65
		6-10	-0,23	0,25	0,83
		11-15	-0,27	0,26	0,78

Tablo 35.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kıdeminde sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kıdeminde 11-15 meslek kıdeminde sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kıdeminde sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 36. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenlerin Siyasi Görüş, Kültür vb. Farklılıkları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 15	1-5	69	1,58	0,86	Grup Arası	11,30	3	3,76	3,70	0,01
	6-10	62	2,00	1,11	Grup İçi	214,83	211	1,01		
	11-15	51	2,10	1,04	Toplam	226,13	214			
	16 ve Üzeri	33	2,12	1,02						
	Toplam	215	1,90	1,02						

Tablo 36’da belirtildiği gibi “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 36.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenlerin Siyasi Görüş, Kültür vb. Farklılıkları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 15	1-5	6-10	-0,42	0,17	0,13
		11-15	-0,51	0,18	0,05
		16 ve üzeri	-0,54	0,21	0,09
	6-10	1-5	0,42	0,17	0,13
		11-15	-0,09	0,19	0,96
		16 ve üzeri	-0,12	0,21	0,95
	11-15	1-5	0,51	0,18	0,05
		6-10	0,09	0,19	0,96
		16 ve üzeri	-0,02	0,22	0,99
	16 ve Üzeri	1-5	0,54	0,21	0,01
		6-10	0,12	0,21	0,95
		11-15	0,02	0,22	0,99

Tablo 36.A’da ifade edildiği gibi “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kıdeminde sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kıdeminde 16 ve üzeri meslek kıdeminde sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kıdeminde sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 37. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticiler Öğretmenlerin Farklı Kültürde Yetişmiş Olmaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 16	1-5	69	1,82	0,96	Grup Arası	12,85	3	4,28	4,20	0,00
	6-10	62	2,24	1,05	Grup İçi	215,11	211	1,01		
	11-15	51	2,35	1,03	Toplam	227,97	214			
	16 ve Üzeri	33	2,45	0,97						
	Toplam	215	2,16	1,03						

Tablo 37’de belirtildiği gibi “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 37.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yöneticiler Öğretmenlerin Farklı Kültürde Yetişmiş Olmaları” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 16	1-5	6-10	-0,41	0,17	0,13
		11-15	-0,52	0,18	0,04
		16 ve üzeri	-0,62	0,21	0,03
	6-10	1-5	0,41	0,17	0,13
		11-15	-0,11	0,19	0,95
		16 ve üzeri	-0,21	0,21	0,81
	11-15	1-5	0,52	0,18	0,04
		6-10	0,11	0,19	0,95
		16 ve üzeri	-0,10	0,22	0,97
	16 ve Üzeri	1-5	0,62	0,21	0,03
		6-10	0,21	0,21	0,81
		11-15	0,10	0,22	0,97

Tablo 37.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesine en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kidemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kidemine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kidemine 16 ve üzeri meslek kidemine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kidemine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kidemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 38. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 17	1-5	69	1,89	1,03	Grup Arası	12,80	3	4,26	3,38	0,01
	6-10	62	2,45	1,26	Grup İçi	265,63	211	1,25		
	11-15	51	2,41	1,00	Toplam	278,43	214			
	16 ve Üzeri	33	2,36	1,19						
	Toplam	215	2,25	1,14						

Tablo 38’de belirtildiği gibi “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 6-10 meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 38.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 17	1-5	6-10	-0,55	0,19	0,05
		11-15	-0,51	0,20	0,10
		16 ve üzeri	-0,46	0,23	0,28
	6-10	1-5	0,55	0,19	0,05
		11-15	0,03	0,21	0,99
		16 ve üzeri	0,08	0,24	0,98
	11-15	1-5	0,51	0,20	0,10
		6-10	-0,03	0,21	0,99
		16 ve üzeri	0,04	0,25	0,99
	16 ve Üzeri	1-5	0,46	0,23	0,28
		6-10	-0,08	0,24	0,98
		11-15	-0,04	0,25	0,99

Tablo 38.A’da ifade edildiği gibi “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfî bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 6-10, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 6-10 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 39. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin, Öğretmenin Bir Hatasını Tüm İşlerine Yansıtması” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 19	1-5	68	1,76	0,96	Grup Arası	11,72	3	3,90	3,40	0,01
	6-10	62	2,11	1,16	Grup İçi	240,75	210	1,14		
	11-15	51	2,31	1,04	Toplam	252,48	213			
	16 ve Üzeri	33	2,33	1,13						
	Toplam	214	2,08	1,08						

Tablo 39’da belirtildiği gibi “Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 39.A. Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin, Öğretmenin Bir Hatasını Tüm İşlerine Yansıtması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 19	1-5	6-10	-0,34	0,18	0,33
		11-15	-0,54	0,19	0,05
		16 ve üzeri	-0,56	0,22	0,10
	6-10	1-5	0,34	0,18	0,33
		11-15	-0,20	0,20	0,80
		16 ve üzeri	-0,22	0,23	0,82
	11-15	1-5	0,54	0,19	0,05
		6-10	0,20	0,20	0,80
		16 ve üzeri	-0,01	0,23	0,99
	16 ve Üzeri	1-5	0,56	0,22	0,10
		6-10	0,22	0,23	0,82
		11-15	0,01	0,23	0,99

Tablo 39.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademisindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademe sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademe, 16 ve üzeri meslek kademe sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademe sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kademi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 40. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 20	1-5	69	1,71	1,00	Grup Arası	9,75	3	3,25	2,90	0,03
	6-10	62	1,82	1,00	Grup İçi	236,19	211	1,11		
	11-15	51	2,19	1,16	Toplam	245,95	214			
	16 ve Üzeri	33	2,18	1,10						
	Toplam	215	1,93	1,07						

Tablo 40’da belirtildiği gibi “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kıdemine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kıdemine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 40.A. Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Özel Sorunlarını İşlerine Yansıtma” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
C 20	1-5	6-10	-0,11	0,18	0,94
		11-15	-0,48	0,19	0,10
		16 ve üzeri	-0,47	0,22	0,22
	6-10	1-5	0,11	0,18	0,94
		11-15	-0,37	0,20	0,34
		16 ve üzeri	-0,35	0,22	0,47
	11-15	1-5	0,48	0,19	0,10
		6-10	0,37	0,20	0,32
		16 ve üzeri	0,01	0,23	0,99
	16 ve Üzeri	1-5	0,47	0,22	0,22
		6-10	0,35	0,22	0,47
		11-15	-0,01	0,23	0,99

Tablo 40.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtma” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtma” ifadesine en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi eğitimcileri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P < 0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 41. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Karşısındakinin Sözünü Keserek Dinlememesi” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 24	1-5	69	1,78	1,0	Grup Arası	10,46	3	3,48	2,70	0,04
	6-10	62	2,24	1,25	Grup İçi	272,48	211	1,29		
	11-15	51	2,19	1,05	Toplam	282,94	214			
	16 ve Üzeri	33	2,33	1,21						
	Toplam	215	2,09	1,14						

Tablo 41’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 41.A. Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Karşısındakinin Sözüünü Keserek Dinlememesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 24	1-5	6-10	-0,45	0,19	0,15
		11-15	-0,41	0,20	0,27
		16 ve üzeri	-0,55	0,24	0,15
	6-10	1-5	0,45	0,19	0,15
		11-15	0,04	0,24	0,99
		16 ve üzeri	-0,09	0,24	0,98
	11-15	1-5	0,41	0,2	0,27
		6-10	-0,04	0,21	0,99
		16 ve üzeri	-0,13	0,25	0,96
	16 ve Üzeri	1-5	0,55	0,24	0,15
		6-10	0,09	0,24	0,98
		11-15	0,13	0,25	0,9613

Tablo 41.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin karşısındakinin sözüünü keserek dinlememesi” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin karşısındakinin sözüünü keserek dinlememesi” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kademine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 42. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Sürekli Eleştirel Bir Tutum İçinde Olması” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 26	1-5	69	2,14	1,07	Grup Arası	11,59	3	3,86	3,02	0,03
	6-10	62	2,40	1,16	Grup İçi	269,17	211	1,27		
	11-15	51	2,64	1,12	Toplam	280,77	214			
	16 ve Üzeri	33	2,75	1,17						
	Toplam	215	2,43	1,14						

Tablo 42’de belirtildiği gibi “Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P<0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 42.A. Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Yöneticilerin Sürekli Eleştirel Bir Tutum İçinde Olması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	P
C 26	1-5	6-10	-0,25	0,19	0,63
		11-15	-0,50	0,20	0,12
		16 ve üzeri	-0,61	0,23	0,09
	6-10	1-5	0,25	0,19	0,63
		11-15	-0,24	0,21	0,72
		16 ve üzeri	-0,35	0,24	0,54
	11-15	1-5	0,50	0,20	0,12
		6-10	0,24	0,21	0,72
		16 ve üzeri	-0,11	0,25	0,97
	16 ve Üzeri	1-5	0,61	0,23	0,09
		6-10	0,35	0,24	0,54
		11-15	0,11	0,25	0,97

Tablo 42.A’da ifade edildiği gibi “Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi eğitimcileri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 43. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Görevinin Kendisine Verdiği Güçten Sık Sık Söz Etmesi” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 28	1-5	69	1,91	1,08	Grup Arası	16,59	3	5,53	4,42	0,00
	6-10	62	2,17	1,16	Grup İçi	263,56	211	1,24		
	11-15	51	2,30	1,06	Toplam	280,15	214			
	16 ve Üzeri	33	2,75	1,17						
	Toplam	215	2,21	1,14						

Tablo 43’de belirtildiği gibi “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 43.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “Görevinin Kendisine Verdiği Güçten Sık Sık Söz Etmesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 28	1-5	6-10	-0,26	0,19	0,60
		11-15	-0,40	0,20	0,29
		16 ve üzeri	-0,84	0,23	0,00
	6-10	1-5	0,26	0,19	0,60
		11-15	-0,13	0,21	0,93
		16 ve üzeri	-0,58	0,24	0,12
	11-15	1-5	0,40	0,20	0,29
		6-10	0,13	0,21	0,93
		16 ve üzeri	-0,44	0,24	0,36
	16 ve Üzeri	1-5	0,84	0,23	0,00
		6-10	0,58	0,24	0,12
		11-15	0,44	0,24	0,36

Tablo 43.A’da ifade edildiği gibi “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 44. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Açık ve Etkili İletişim Araçlarından Yararlanamaması” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 29	1-5	69	1,8	1,10	Grup Arası	10,54	3	3,51	2,82	0,03
	6-10	62	2,27	1,17	Grup İçi	262,75	211	1,24		
	11-15	51	2,25	0,93	Toplam	273,30	214			
	16 ve Üzeri	33	2,45	1,27						
	Toplam	215	2,16	1,13						

Tablo 44’de belirtildiği gibi “Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,05$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 44.A. Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “Açık ve Etkili İletişim Araçlarından Yararlanamaması” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 29	1-5	6-10	-0,41	0,19	0,20
		11-15	-0,39	0,20	0,29
		16 ve üzeri	-0,59	0,23	0,09
	6-10	1-5	0,41	0,19	0,20
		11-15	0,01	0,21	0,99
		16 ve üzeri	-0,18	0,24	0,90
	11-15	1-5	0,39	0,20	0,29
		6-10	-0,01	0,21	0,99
		16 ve üzeri	-0,19	0,24	0,88
	16 ve Üzeri	1-5	0,59	0,23	0,09
		6-10	0,18	0,24	0,90
		11-15	0,19	0,24	0,88

Tablo 44.A’da ifade edildiği gibi “Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 16 ve üzeri, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kademindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine, 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerin 11-15 meslek kıdemi öğretmenlerinden daha fazla katılmışlardır ve 16 ve üzeri meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 45. Öğretmenlerin Meslekteki Kıdemi Değişkenine Göre “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” İfadesine İlişkin Anova Bulguları

<i>f, $\bar{x}$ ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Soru	Grup	N	Mean	SS	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig
C 30	1-5	69	1,79	1,18	Grup Arası	16,19	3	5,39	3,97	0,00
	6-10	62	2,1	1,10	Grup İçi	286,89	211	1,35		
	11-15	51	2,52	1,30	Toplam	303,08	214			
	16 ve Üzeri	33	2,24	1,00						
	Toplam	215	2,13	1,19						

Tablo 45’de belirtildiği gibi “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” ifadesinin aritmetik ortalamalarının meslekteki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalara göre bu ifadeye en fazla katılan öğretmenlerin 11-15 meslek kademine ait, en az katılan öğretmenlerin ise 1-5 meslek kademine ait olduğu görülmektedir. Meslekteki kıdem değişkenini gruplarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($P < 0,5$). Bunun ardından farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı hesaplardan post-hoc scheffe testi tekniklerine geçilmiş ve sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 45.A. Meslekteki Kıdem Değişkenine Göre “İlişkilerindeki Güvensizliği Hissettirmesi” İfadesine İlişkin Görüş Farklılıkları

	Kıdem (i)	Kıdem (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	p
C 30	1-5	6-10	-0,33	0,20	0,45
		11-15	-0,73	0,21	0,01
		16 ve üzeri	-0,44	0,24	0,35
	6-10	1-5	0,33	0,20	0,45
		11-15	-0,40	0,22	0,35
		16 ve üzeri	-0,11	0,25	0,97
	11-15	1-5	0,73	0,21	0,01
		6-10	0,40	0,22	0,35
		16 ve üzeri	0,28	0,26	0,74
	16 ve Üzeri	1-5	0,44	0,24	0,35
		6-10	0,11	0,25	0,97
		11-15	-0,28	0,26	0,74

Tablo 45.A’da ifade edildiği gibi “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” ifadesinin Meslekteki Kıdem değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc scheffe testi sonucunda elde edilen farklılığın tesadüfi bir farklılık olduğu görülmüştür. Ancak bulgular incelendiğinde “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” ifadesinin en fazla katılan öğretmenlerin 11-15, meslek kıdemi öğretmenleri olduğu görülürken, en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki öğretmenlerin olduğu görülmektedir. 6-10 meslek kademine sahip öğretmenlerin bu ifadeye 1-5 meslek kademine, 11-15 meslek kademine sahip öğretmenlerin 16 ve üzeri meslek kademine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır ve 11-15 meslek kıdemi lehine olan bu farklılık istatistiksel açıdan ($P<0,5$) düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

BÖLÜM V

5. SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar, problem ve alt problemlerin sırasına göre sunulduktan sonra, bunlara bağlı kalarak geliştirilen öneriler sıralanmaktadır.

5.1. SONUÇLAR

Çalışmanın ana problem cümlesi olarak “İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenler arasındaki iletişimde yöneticiden kaynaklanan engeller nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bilimsel temeller üzerine kurulan ve istatistikî analizlerden yararlanılarak yapılan birincil araştırma sonuçlarından özellikle dikkat çekici olanları burada ana sonuçlar olarak yeniden ele alınmıştır. Araştırmaya katılanlarının demografik yapısı incelendiğinde eğitimcilerin bayan ağırlıklı, büyük çoğunluğu evli, yaş dağılımı açısından dengeli olmakla birlikte en fazla genç yaştaki öğretmenlerin katılım gösterdiği bir grup yapısı ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların mesleki niteliklerine dayanan demografik yapısı incelendiğinde; çoğunlukla 4 yıllık fakülte, ağırlığı özel okulda çalışan, çoğunluğu 1-5 yıl deneyimli ve 1.kademe çalışanları bulunduğu bir kütlenin görüşlerine yönelik değerlendirmeler ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın problem cümlesinin “Cinsiyet” değişkeni altında ne yönde değişim gösterdiği incelendiğinde erkek eğitimcilerin kadın eğilimcilere göre şiddet derecesi daha yüksek katılım gösterdiği ortaya çıkmaktadır. Denenen hipotez testlerinde özellikle cinsiyet açısından farklılaşarak öne çıkan kavramlar; “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda başarıları paylaşmamak”, “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda ilişkilerde güvensizlik vardır.”, “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemesi”, “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda yöneticilerin görevinin kendisine verdiği güçten sık sık

söz etmesi” ve “Okul yöneticinizden kaynaklanan engeller konusunda ilişkilerde güvensizliği hissettirmesi” şeklinde sıralanmaktadır. Bu davranış ve/veya düşüncelere kadın ve erkek eğitimcilerin katılım düzeyleri birbirinden anlamlı derecede farklı bulunmuştur. Araştırmanın problem cümlesinin “Medeni durum” değişkenine bağlı olarak değişip değişmediği incelendiğinde bazı kavramlar için farklılaşma olduğu ve bekâr eğitimcilerin evlilere nazaran daha güçlü katılım derecelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Evlilerle bekârlar arasında; “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları.”, “Görev tanımı belirsizliği” ve “Okul yöneticinizden kaynaklanan engellerden sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması” konularına yönelik katılım dereceleri farklılaşmaktadır.

Araştırma sonuçları “Görev Yapılan Kurum” Değişkeni açısından ele alındığında ortaya çıkan bulgular, özel ve resmi kurum çalışanları arasında çeşitli kavram ve/veya davranışlara yönelik olarak farklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. “İlişkilerde güvensizlik vardır” ifadesine yönelik olarak özel kurumlarda çalışan eğitimcilerin daha fazla katılım göstermesi özel kurumlarda çalışan bireyler arası ilişkilerin güven derecesinin düşük olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde “yöneticilerin ve öğretmenlerin iş yoğunluğu” ifadesine katılım şiddeti özel kurumlarda çalışanlarda daha fazladır. Çalışılan kurumlar arası farklılık olarak ortaya çıkan bir diğer ilginç bulgu ise “yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” ifadesine yönelik katılım şiddetinin resmi kurumlarda çalışan eğitimcilerde daha yüksek olmasıdır. Benzer şekilde, “yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesine yönelik katılım şiddeti yine resmi kurumlarda çalışan eğitimcilerde daha yüksek görülmektedir. “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” davranışına yönelik olarak özel kurum çalışanlarının daha güçlü bir katılım göstermesi özel okullarda ilişkilerin iş dışı problemlerden de doğabileceğini göstermektedir. “Çalışılan Öğretim Kademesi” değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde tüm farklılıkların özellikle 2. kademe çalışanlarda daha şiddetli olduğu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu farklılık yaratan kavramlar; “yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları”, “yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri” ve “yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye özen göstermemeleri” olarak sıralanmıştır. Araştırmanın problem cümlesinin “Yaş” değişkenine göre değişip değişmediği incelendiğinde farklı yaş gruplarının görüşleri arasında değişim tespit

edilmiştir. “Yöneticilerin öğretmenleri alınan kararlara dahil etmeleri” ifadesine yönelik olarak 31-35 yaş aralığındaki eğitimciler diğer yaşlara göre daha az katılmışlardır. Özellikle 31-35 ile 41 ve üzeri yaş arasındaki katılım düzeyinde istatistiki açıdan anlamlı fark bulunmuştur. “Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesine ilişkin olarak 24-30 yaş grubu ile 31-35 yaş grubu arasındaki katılım derecesi anlamlı biçimde farklılaşmaktadır. Yine aynı ifadeye 24-30 yaş aralığındaki eğitimciler diğer yaşlara göre daha az katılmışlardır. “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesine ilişkin olarak 24-30 ile 41 ve üzeri yaş grupları arasındaki katılım dereceleri anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yine aynı ifadeye 24-30 yaş aralığındaki eğitimciler diğer yaşlara göre daha az katılmışlardır. Son olarak, yaş durumuna göre “Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesine ilişkin katılımlar arası farklılık olduğu tespit edilmiştir. “Meslekteki Kıdem” değişkenine ilişkin bulgular ele alındığında az kıdemlilerin katılım dereceleri diğer kıdem seviyelerine göre önemli oranda farklılaşmaktadır. “Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları” ifadesine ilişkin olarak 1-5 ile 11-15 grubu arasında anlamlı fark bulunmakta ve bu ifadeye en az katılanların ise 1-5 meslek kıdemindeki eğitimcilerin olduğu görülmektedir. “Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular incelendiğinde 1-5 arasındaki kıdem seviyelerine sahip bireylerin katılım dereceleri diğer kıdem seviyelerin hepsinden önemli düzeyde farklılaşmaktadır. “Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” değişkeninde “meslekteki kıdem” açısından farka ilişkin bulgular 1-5 ile 11-15 arası kıdem ve 16 ve üzeri arası kıdem seviyelerinde farklılaşmaktadır. Bu kavram ve/veya davranışların dışında, “Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesine yönelik olarak 1-5 ile 16 ve üzeri kıdem seviyelerinde ve “İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi” davranışı açısından 1-5 ile 11-15 arası kıdem seviyesindeki katılımcıların ifadelerine katılım şiddeti açısından anlamlı farklar elde edilmiştir.

5.2. TARTIŞMALAR

TARTIŞMALAR

5.1.1. Öğretmenlerin “Cinsiyet” değişkenine ilişkin tartışmalar:

Bu bölümde öğrencilerin cinsiyet değişkenlerine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Yöneticilerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonucunda 30 sorudan 6 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 8 incelendiğinde; okul yöneticilerimizden kaynaklanan engellerden “başarıları paylaşmamak” ifadesine erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha az katılmışlardır. Bu durumda da; okul yöneticilerinin “başarıları paylaşma” davranışının erkek öğretmenlere göre bayan öğretmenlerle daha sık yapıldığı düşünülebilir.

Tablo 9 incelendiğinde; erkek öğretmenler “ilişkilerde güvensizlik vardır” ifadesine bayan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha fazla ilişki içerisinde olduğu düşünülebilir.

Tablo 10 incelendiğinde; erkek öğretmenlerin “yöneticilerin iletişim teknikleri bilmemeleri” ifadesine bayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; erkek öğretmenlerin okul yöneticisiyle iletişimleri de sorun yaşadıkları, bayan öğretmenlerin bu konu da fazla sorun yaşamadığı düşünülebilir.

Tablo 11 incelendiğinde; bayan öğretmenlerin “yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması” ifadesine erkek öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durum bayan öğretmenlerin eleştirilerden daha fazla etkilendiği düşünülebilir.

Tablo 12 incelendiğinde; erkek öğretmenlerin “yöneticilerin görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi” ifadesine bayan öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Bu

durumda da, yöneticilerin bayan öğretmenlere karşı daha toleranslı veya erkek öğretmenlere karşı daha kuralcı olduğu düşünülebilir.

Tablo 13 incelendiğinde; erkek öğretmenlerin “ilişkilerde güvensizliği hissettirmesi” ifadesine bayan öğretmenler daha fazla katılmışlardır. Bu durumda da; yöneticilerin verilen görevlerde bayan öğretmenlere daha çok güvendiği düşünülebilir.

5.2.2. Öğretmenlerin “Medeni Durum” değişkenine ilişkin tartışmalar:

Bu bölümde öğretmenlerin medeni durum değişkenine ilişkin bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonucunda 30 sorudan 2 soruya verilen cevaplardan farklılık bulunmuştur.

Tablo 14 incelendiğinde; bekar öğretmenler yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları ifadesine evli öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Bu durumda bekar öğretmenlerin daha kuralcı olduğu anlaşılabılır.

Tablo 15 incelendiğinde; bekar öğretmenler “görev tanımı belirsizliği” ifadesine evli öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır. Bu durumda da, bekar öğretmenlerin görev tanımı ile ilgili sorunları daha ayrıntılı gözlemlediği düşünülebilir.

Tablo 16 incelendiğinde; bekar öğretmenler “sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması” ifadesine evli öğretmenlerden daha çok katılmışlardır. Bu durumda bekar öğretmenlerin sosyal ve insan ilişkileri konusunda daha fazla ayrıntılı düşündükleri anlaşılabılır.

5.2.3. Öğretmenlerin “Görev Yaptığınız Kurum” değişkenine ilişkin tartışmalar:

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim kurumundaki göreviniz değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların eğitim kurumundaki göreviniz değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek üzere yapılan t testi sonucunda 30 sorudan 4 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde; özel kurumlarda görev yapan öğretmenler “ilişkilerde güvensizlik vardır” ifadesine resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda da özel okullarda görev yapan öğretmenlerin sözleşmelerinin bir yıllık olması nedeniyle ilişkilerde sorgulama mekanizmasının çok kullanıldığı düşünülebilir.

Tablo 18 incelendiğinde; özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin “yöneticilerin iş yoğunluğu” ifadesine resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda özel okullarda çalışma saatleri ve iş yoğunluğunun resmi okullara göre daha yoğun olduğu anlaşılabılır.

Tablo 19 İncelendiğinde; resmi kurumlarda çalışan öğretmenlerin “Yöneticilerin Eleştiriye Açık Olmaması” ifadesine Özel Okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; Özel Kurumlarda görev yapan öğretmenler otorite olarak yöneticiye eleştirebileceklerine inandıkları, veya resmi kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yöneticiye eleştiri getirmekten kaçındığı düşünülebilir.

Tablo 20 İncelendiğinde; resmi kurumlarda çalışan öğretmenler “ Yönetici ve Öğretmenler Arasında Sözlü ve Yazılı İletişim Kanallarının Kullanılmaması” ifadesine özel kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; resmi okullarda yazılı ve sözlü iletişim kanallarının kurumsal bir yapıya oturması için çeşitli seminerler düzenlenmesi gerektiği düşünülebilir. Özel kurumlarda bu konuya ilişkin seminer ve eğitimlerin verildiği anlaşılabılır.

Tablo 21 İncelendiğinde; Özel Kurumlarda çalışan Öğretmenler” Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları” ifadesine resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durum da; Özel okullarda çalışan öğretmenlerin yöneticilerin sorunlarıyla ilgili daha belirgin gözlem yaptıkları düşünülebilir.

5.2.4. Öğretmenlerin “Çalıştığı Öğretim Kademesi” Değişkenine İlişkin Tartışmalar:

Bu bölümde öğretmenlerin çalıştığı öğretim kademesi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların çalıştığı öğretim kademesine değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan t testi sonucunda 30, sorudan 3 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 22 İncelendiğinde; 2. kademe öğretmenlerin “Yöneticilerin Öğretmenleri Anlamaya Çalışmaları” ifadesine 1.Kademe öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; 2.Kademe çalışan öğretmenlerin okul yöneticileri ile daha fazla sosyal ilişkide olduğu düşünülebilir.

Tablo 23 İncelendiğinde ; 2.kademe öğretmenlerin “Yöneticilerin Öğretmenlere Empatik Yaklaşım Göstermeleri” ifadesine 1.Kademe öğretmenlerine göre fazla katılmışlardır. Bu durumda, yöneticilerin 1.Kademe öğretmenlerine daha toleranslı oldukları düşünülebilir.

Tablo 24 İncelendiğinde ; 2.kademe öğretmenlerinin “Yönetici ve Öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye özen göstermeleri” ifadesine 1.kademe öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda; 1.Kademe öğretmenlerinin Yöneticileri ile sorunları çözme konusunda işbirliği yapabildikleri düşünülebilir.

Tablo 25 İncelendiğinde; 2. kademe öğretmenlerinin “Yönetici ve Öğretmenlerin sorunlarını Birlikte Çözmeye Özen Göstermeleri” ifadesine 1.Kademe öğretmenlerine göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda, 2.Kademe öğretmenlerinin sorunlarını çözmede Yöneticileri ile yeterli ölçüde iletişime geçemedikleri veya iş yoğunluğunun 2.Kademe öğretmenlerinde ağırlıklı olduğu düşünülebilir.

5.2.5. Öğretmenlerin “Yaş Değişkenine İlişkin” Tartışmalar:

Bu bölümde öğretmenlerin “Yaş” değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların “Yaş” değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda 30 sorudan 4 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 25A İncelendiğinde; yaşı 41 ve üzeri olan öğretmenler yaşı 31-35 arası olan, öğretmenlere göre bu ifadeye daha fazla katılmışlardır. Bu durumda 41 ve üzeri öğretmenlerin tecrübeleri nedeni ile empatik yaklaşımlarının fazla olduğu anlaşılabılır.

Tablo 26A incelendiğinde; yaşları 31-35 grup, yaşları 24-30 gruba göre “yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları” ifadesine daha fazla katıldığı görülmektedir. Bu durumda, yaşları 24-30 olan öğretmenlerin siyasi görüş vb. kültürel farklılıklar konusunda daha esnek oldukları düşünülebilir.

Tablo 27A incelendiğinde; yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenler yaşları 24-30 arasında olan öğretmenlere göre “öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olması” ifadesi daha fazla katılmışlardır. Bu durumda yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin mesleki tecrübeleri ile sosyal ilişkilerinde yöneticilerle kültür farklılıklarını daha iyi gözlemledikleri düşünülebilir.

Tablo 28A incelendiğinde; “yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması” ifadesine;

1. 24-30 yaş aralığındaki öğretmenlerle 36 – 40 yaş aralığındaki öğretmenler eşit derecede katılmışlardır.
2. 24 – 30 yaş ve 36 – 40 yaş aralığındaki öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha az katılmışlardır. Bu durumda yaş oranı arttıkça iletişimde hataları gözleme dikkatinin de arttığı düşünülebilir.

Tablo 29A incelendiğinde; “yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtma” ifadesine öğretmenler;

1. 36 – 40 yaşındaki öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır.
2. 24 – 30 yaş aralığındaki öğretmenler 36 – 40 yaş aralığındaki öğretmenlere göre daha az katılmışlardır.

5.2.6. Öğretmenlere ait “Eğitim Durumu” Değişkenine İlişkin Tartışmalar:

Bu bölümde eğitim durumu değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların Eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyansanalizi (Anova) sonucunda 30 sorudan 1 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 29-A incelendiğinde; yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu ifadesine lisansüstü mezunu öğretmenler 2 yıllık yüksek okul 4 yıllık fakülte mezunu öğretmenlere göre daha fazla katılmışlardır. Bu durumda derecesi arttıkça iş yoğunluğunun da arttığı düşünülebilir.

5.2.7. Öğretmenlerin “Meslekteki Kıdemi” Değişkenine İlişkin Tartışmalar:

Bu bölümde yöneticilerin meslekteki kıdemi değişkenine ilişkin elde edilen bulgular tartışılacaktır. Öğretmenlerin bağımlı sorulara verdikleri cevapların yöneticilik kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans (Anova) sonucunda 30 sorudan 15 soruya verilen cevaplarda farklılık bulunmuştur.

Tablo 30 incelendiğinde; öğretmenlerin “planlı çalışmamak” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 30 A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için, post-hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfî olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde; “yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmaması” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 31-A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde; okulda yapılacak fiziksel değişiklikler ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 32 A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 33 incelendiğinde; “yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 33A da bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post-hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 34 incelendiğinde; “yöneticilerin eleştiriye açık olmaması” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 34A da bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post-hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 35 incelendiğinde; yöneticilerin, “öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Tablo 35A incelendiğinde; “yöneticilerin öğretmenlerini alınan kararlara dahil etmemeleri” ifadesine;

1. 6 – 10 meslek kıdemine sahip öğretmenler bu ifadeye, 1-5 meslek kıdemine sahip öğretmenlere göre,

2. 11 – 15 meslek kıdemine sahip öğretmenler 16 ve üzeri meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Bu durumda; meslek kıdemi 6 – 10 ve üzeri olan öğretmenler yöneticilerin aldığı kararlarda daha etkili olduğu düşünülebilir.

Tablo 36A incelendiğinde; mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenler meslekteki kıdemi 1 – 5 olan öğretmenlere göre, yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş ve kültürel vb. farklılıkları ifadesine daha fazla katılmışlardır. Bu durumda mesleki kıdemi 16 ve üzeri olan öğretmenlerin tecrübelerinden dolayı yöneticilerin sahip olduğu kültür birikimlerini daha iyi gözlemledikleri düşünülebilir.

Tablo 37 incelendiğinde; yöneticiler “öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları” ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak oranlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 37A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 38A incelendiğinde; yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim kanallarının kullanılmaması ifadesine;

1. Meslek kıdemi 6 – 10 yıl arası olan öğretmenler mesleki kıdemi 1 – 5 yıl olan öğretmenlere göre,

2. Mesleki kıdemi 6 – 10 yıl arası olan öğretmenler, 11 – 15 yıl meslek kıdemine sahip öğretmenlerden daha fazla katılmışlardır.

Bu durumda, okullardan ortalama meslek kıdemine sahip öğretmenlerin sözlü veya yazılı iletişime daha açık oldukları anlaşılabılır.

Tablo 39 incelendiğinde; yöneticilerin öğretmen bir hatasını tüm işlerine yansıtması ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 39A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 40 incelendiğinde; yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 40A bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 41 incelendiğinde; yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 41A incelendiğinde bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaymaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 42 incelendiğinde; yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 42A incelendiğinde bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaymaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 43 incelendiğinde; yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 43A incelendiğinde bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaymaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 44 incelendiğinde; yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo

44A incelendiğinde bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaymaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

Tablo 45 incelendiğinde; yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi ifadesine verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Tablo 45A incelendiğinde bu anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında kaymaklandığını belirlemek için post – hoc scheffe testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu farklılık tesadüfi olarak ortaya çıkmıştır.

5.3. ÖNERİLER

1. İlköğretim okul yöneticileri, sınıf öğretmenliği mezunları arasından kıdem ve yeterlikleri dikkate alınarak seçilmeli. Yöneticiler öğretmenlere karşı saygısızlık yapmamaları, açık ve saygılı olmaları yönünde desteklenmelidir.
2. Bu araştırmada tarama modeli kullanılarak çalışma yapıldığından elde edilen sonuçların genellenemeyeceği düşünülürse, benzer çalışmaların farklı illerde yapılarak sonuçların karşılaştırılmasıyla, genel üzerinde yorum yapılması daha sağlıklı olacaktır.
3. Üniversite sınavında öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alınırken lisedeki öğretmen görüşlerinden yararlanılmalı, öğretmenlik yapmaya istekli olma ve kişilik özelliklerinin mesleğe uygunluğu gibi etkenlerde değerlendirmeye alınmalıdır.
4. 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 seminerler, hizmet içi etkinlikler düzenlenmelidir.
5. Yöneticiler belirlenirken; eğitim durumu ve mesleki kariyer de, göz önünde bulundurulmalıdır. Yönetici adayları bilgi, genel kültür, yönetim, denetim, davranış bilimleri, mevzuat konularında genel bir sınavdan geçirilmeli, yöneticilere çeşitli kişilik ve davranış testleri uygulanmalı, yönetici seçiminde çalışılan kurumdaki öğretmenlerin de görüşlerinden yararlanılmalıdır.
6. Okullara dilek ve şikayet kutuları koyularak, öğrenci ve öğretmenlerden geri bildirim alınmalı, böylece sorunlar fark edilip kalıcı çözümler sağlanmalıdır.
7. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde, okul yöneticisinden beklenen davranışlar açıkça belirtilmemiştir. Bu nedenle açık ve anlaşılır bir biçimde yöneticilerin iletişim tarzlarının

nasıl olması gerektiğine de yer verilmelidir. Yöneticilerin görev tanımlarında iletişim tarzına da yer verilmelidir.

8. Bu araştırmada ilköğretim okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzları araştırılmıştır. Ancak bu konu ile ilgili olarak eğitim kurumları dışında da araştırmalar yapılarak, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılması yapıp yöneticilerin iletişim tarzlarına ilişkin genel ve sağlıklı sonuçlar elde edilebilir.

9. Araştırmada, ilköğretim okul yöneticilerinin iletişim tarzları yöneticilerin verdiği cevaplar ışığında değerlendirilmiştir. Bu konu ile ilgili, öğretmenlerin görüşlerinin ne olduğu veya öğretmenlerin yöneticilerle iletişim tarzlarının nasıl olduğu tespit edilerek yeni araştırmalar yapılabilir.

10. Öğretmen yetiştiren kurumlarda formasyon kapsamında iletişim yeterliğine yönelik programlar uygulanmalıdır.

11. Okullarda, veli öğretmen ve öğrencilere sunulan anketlerle olumlu iletişim özellikleri gösteren yöneticiler tespit edilerek, milli eğitim müdürlükleri tarafından ödüllendirmeler yapılmalıdır.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. **“Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları”**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 1994.
- Akad, İ. ve Budak, G. **“İşletme Yönetimi”**. İstanbul: İüfy, No: 236, 1996.
- Aksu, A. **“Okul Müdürlerinin Etkililiği Ve Okul İklimi”**. Malatya: İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 1994.
- Aşıkoğlu, M. **“İşgören Yönetiminde İletişim ve Şişecam Endüstrisinde Bir Uygulama Örneği”**. Eskişehir: Aüiibf, Yay. No:34, 1986.
- Arkonaç, S. **“Grup İlişkisi”**, Ankara: 1. Baskı, Alfa Basım Yayım Dağıtım, 1993.
- Atasavun, M. **“Okul Öncesi Eğitimde Yönetmenler ile Öğretmenler Arasında İlişki Bozukluğu Yaratan Konular”**, Ankara: G.Ü.S.B.E. Yüksek Lisans Tezi, 1994.
- Aydın, M. ve diğerleri **“Eğitim Sosyolojisi Seçme Yazılar”**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1987.
- Aydın, M. **“Toplum Kültür Ve Eğitim”**, Malatya, 1999.
- Aydın, M. **“Çağdaş Eğitim Denetimi”**, Ankara: 4. Baskı, Hatiboğlu Yayınevi, 1999.
- Aydın, M. **“Eğitim Yönetimi”**, Ankara: 6. Baskı, Hatiboğlu Yayınevi. 74, 2000.
- Balcı, A. **“Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma”**, Ankara: Aüebf, 1993.
- Baltaş, Z. A. **“Beden Dili”**, İstanbul: 22. Basım. Remzi Kitabevi, 1999.

Başaran, E. İ. **“Yönetime Giriş”**, Ankara: Aüebf, 1984.

Başaran, E. İ. **“Yönetim”**, Ankara: 2. Baskı, Gül Yayınevi, 1989.

Başaran, E. İ. **“Yönetimde İnsan İlişkileri”**, Ankara: Gül Yayınevi, 1992.

Başaran, E. İ. **“Örgütsel Davranış”**, Ankara: 3. Baskı, Feryal Matbaası. Baymur, F. **“Genel Psikoloji”**. İstanbul: 11. Baskı, İnkılap Kitabevi, 2000.

Bayrak C. **“Çağdaş Yaşam Çağdaş İnsan”**, Ankara: 1. Baskı, Saypa Yayınları, 1998.

Bolat, S. **“Yüksek Öğretimde Öğretim Elemanı-Öğrenci İletişimi”**, Ankara: H.Ü.S.B.E., Yüksek Lisans Tezi, 1990.

Bursalıoğlu, Z. **“Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış”**. Ankara: 11. Basım, Pegem Yayınları, 2000.

Büyüköztürk Ş. **“Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi”**, Ankara Pegem Yayınları, 2002.

Can, H. **“Organizasyon Ve Yönetim”**, Ankara: Siyasal Kitabevi, 1994.

Celep, C. **“Sınıf Yönetimi Ve Disiplini”**, Ankara: 2. Baskı, Anı Yayıncılık, 2002.

Cüceloğlu, D. **“İnsan Ve Davranışı”**, İstanbul: 6. Basım, Remzi Kitabevi, 1996.

Cüceloğlu, D. **“Yetişkin Çocuklar”**, 10. Baskı, Sistem Yayıncılık, 1997.

Cüceloğlu, D. **“İletişim Donanımları”**, İstanbul: 10. Basım, Remzi Kitabevi, 2002.

Çelik, V. **“Eğitim Yönetiminde Örgütsel Kültür Ve Önemi”**, Ankara: Verimlilik Dergisi, Mpm Yayınları, 1993.

Çelik, V. **“Okul Kültürü Ve Yönetimi”**, Ankara: 2. Baskı, Pegem Yayınları, 2000.

Eren, E. **“Örgütsel Davranış Ve Yönetim Psikolojisi”**, İstanbul: 5. Baskı. Beta Yayınları, 1998.

Erçetin, E. İ. **“Okul Müdür İle Öğretmenlerin Birbirlerini Etkilemekte Kullandıkları Güçler”**, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1995.

Ergun, T. **“Türk Kamu Yönetiminde Önderlik Davranışı”**, Todaie Yayınları No: 191: 80- 83, 1981.

Ersan, N. **“Başarılı Yöneticilerin Nitelikleri”**, Eğitim Bilim Dergisi 18,92, 1994.

Ergin, A. **“Öğretim Teknolojisi İletişim”**, Ankara: Pegem Yayınları, No:17, 1995.

Ergün, M. **“Eğitim Felsefesi”**, Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 77, 1985.

Evcimen, H. **“Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu Ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler”**, Ankara: H.Ü.S.B.E. Doktora Tezi, 1998.

Karasar, N. **“Araştırmalarda Rapor Hazırlama”** 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara, 1995.

Koçel, T. **“İşletme Yöneticiliği”**, İstanbul: Beta Yayınları. Konfiçyüs (1999) (Çev.: Arslanbenzer), **“Seçme Konuşmalar”**, İstanbul: Şule Yayınları Kreps, G. L. (1990). **“Organizational Communication”**. 2. Ed. Usa: Longman, 1999.

Zıllıoğlu, M. **“İletişim Bilgisi”**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1998.

EK – 1 ANKET

Sayın Öğretmen;

Bu anket, **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişimde Yöneticiden Kaynaklanan Engelleri** belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz yanıtlar Yeditepe Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanındaki yapmakta olduğum Yüksek Lisans Tezimle ilgili araştırmama veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Bunun dışında hiçbir kişi, kurum veya kuruluşa verilmeyecektir. Sonuçlar toplu olarak değerlendirilecektir.

Araştırma bulgularının sağlıklı olabilmesi, bu açıklamalara dikkat ederek, soruları içtenlikle yanıtlamanıza bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Prof. Dr. Semra ÜNAL
Yüksek Lisans Tez Danışmanı

Hayati OKTAY
Yeditepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

BÖLÜM I

Aşağıdaki seçeneklerden size uygun olanının yanına (x) işareti koyarak cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz

- ☐ Erkek
☐ Bayan

2. Medeni durumunuz

- ☐ Evli
☐ Bekar

3. Görev yaptığınız kurum

- ☐ Özel
☐ Resmi

4. Yaşınız

- ☐ 24-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41 ve üzeri

5. Eğitim Durumunuz

- ☐ 2 Yıllık Yüksekokul ☐ 4 yıllık fakülte ☐ Lisans üstü ☐
Diğer(Belirtiniz).....

6. Meslekteki Kıdeminiz

- ☐ 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-15 ☐ 16 ve üzeri

7. Çalıştığınız öğretim kademesi

- ☐ 1.kademe ☐ 2. kademe

BÖLÜM II

YÖNETİCİ-ÖĞRETMEN ARASINDAKİ İLETİŞİMDE YÖNETİCİLERDEN KAYNAKLANAN ENGELLERİ DEĞERLENDİRME ANKETİ					
<i>Aşağıda, okulunuzda yöneticilerle öğretmenler arasındaki iletişim sürecinde karşılaşılabileceğiniz davranışları yansıtan bazı ifadeler yer almaktadır. Lütfen okul yöneticinizden kaynaklanan engelleri size uygun seçeneğin altındaki kutucukları işaretleyerek belirtiniz..</i>	(1) Hiçbir Zaman	(2) Nadiren	(3) Bazen	(4) Çoğu Zaman	(5) Her Zaman
1. Planlı çalışmamak.					
2. Başarıları paylaşmamak.					
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin statü farklılıkları.					
4. Okulun amaç ve politikaları hakkındaki bilgilerinin yetersizliği.					
5. Çalışanları ilgilendiren konuları zamanında iletmemesi.					
6. İnfomal iletişimden (söylenti ,dedikodu,vb.)etkilenme.					
7. İlişkilerde güvensizlik vardır.					
8. Yöneticiler ve öğretmenlerin iş yoğunluğu.					
9. Yöneticilerin öğretmenleri anlamaya çalışmamaları.					
10. Okulda yapılacak fiziksel değişiklikler.					
11. Yöneticilerin iletişim tekniklerini bilmemeleri.					
12. Yöneticilerin eleştiriye açık olmamaları.					
13. Yöneticilerin, öğretmenleri alınan kararlara dahil etmemeleri.					
14. Yöneticilerin, öğretmenlere adil davranmamaları.					
15. Yönetici ve öğretmenlerin siyasi görüş, kültür vb. farklılıkları.					
16. Yöneticiler öğretmenlerin farklı kültürde yetişmiş olmaları.					
17. Yönetici ve öğretmenler arasında sözlü ve yazılı iletişim					

kanallarının kullanılmaması.					
18. Yöneticilerin öğretmenlere empatik yaklaşım göstermemeleri.					
19. Yöneticilerin, öğretmenin bir hatasını tüm işlerine yansıtması.					
20. Yöneticilerin özel sorunlarını işlerine yansıtmaları.					
21. Görev tanımı belirsizliği.					
22. Yöneticilerin sağlık sorunlarını işlerine yansıtmaları.					
23. Sosyal ilişkilerin ve insan ilişkilerinin yeteri kadar gelişmemiş olması.					
24. Yöneticilerin karşısındakinin sözünü keserek dinlememesi.					
25. Yönetici ve öğretmenlerin sorunlarını birlikte çözmeye özen göstermemeleri.					
26. Yöneticilerin sürekli eleştirel bir tutum içinde olması.					
27. Yöneticilerin öğretmenlere eşit mesafede olmaması.					
28. Görevinin kendisine verdiği güçten sık sık söz etmesi.					
29. Açık ve etkili iletişim araçlarından yararlanamaması.					
30. İlişkilerindeki güvensizliği hissettirmesi.					

ÖZGEÇMİŞ

Hayati OKTAY

Kişisel Bilgiler :

Doğum Tarihi : 20.05.1976
Doğum Yeri : GÜMÜŞHANE
Medeni Durumu : Evli

Eğitim :

Yüksek Lisans 2006- D.E Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü Eğitim Yönetim ve Denetimi

Lisans 1993-1998 Ege Üniversitesi Fen Fakültesi Fizik

Lise 1991-1993 Paşabahçe Ferit İnal Lisesi

Çalıştığı Kurumlar:

2004-2008 Özel Fenerbahçe Koleji

1998-2003 Özel Altınay Koleji

1998-2001 Kadıköy Yükseliş Dersanesi

