

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL İLETİŞİM
BECERİLERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MELTEM OKKALI

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL İLETİŞİM
BECERİLERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN
ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Meltem OKKALI

Danışman: Prof. Dr. Münevver ÇETİN

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

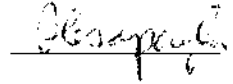
MELTEM OKKALI tarafından hazırlanan İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖRGÜTSEL İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE ETKİSİNİN ÖĞRETMENLER TARAFINDAN ALGILANMASI başlıklı bu çalışma 10.10.2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

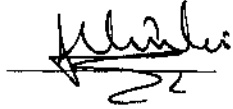
Danışman : Prof.Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN



Üye : Prof.Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU



Üye : Yrd.Doç.Dr. Mehmet ÜNLÜ



ÖNSÖZ

Eğitim, insanların diğer insanları belli bir maksatla ya da kasıtlı olarak kültürlenme sürecidir. Eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farkı, girdisi ve çıktısının da insan olmasıdır.

Eğitim temelde iletişim ve öğrenme etkinliğidir. Öğrenme, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışlarında meydana gelen bir değişiktir. Bu yüzden bu iki kavramı birbirinden ayrı düşünülmemektedir.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bir çok kişinin katkıları olmuştur..

Başta hiçbir zaman manevi desteğini esirgemeyen, beni bu araştırmayı yapmaya yönlendiren ve her konuda engin fikirleriyle bana yardımcı olan sayın hocam Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin, sayın hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na ve sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ünlü'ye teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmanın Türkiye'ye ışık tutabilmesine imkan sağlayan İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Arif Dede'ye, çalışmalarım esnasında bana destek olan İlköğretim Müfettişi amcam Hüseyin Okkalı'ya ve Sarıyer İlçe Millî Eğitim Şube Müdürü Sıtkı Verim'e, ayrıca uygulamalarım esnasında bana yardımcı olan Kadıköy, Beykoz, Üsküdar, Ümraniye, Beşiktaş, Eminönü, Sarıyer İlçe Millî Eğitim Müdürleri ve şube müdürlerine, personeline, çalışmalarımın gerçekleşmesini olanak veren tüm okul müdürlerine ve uygulama çalışmasının esas temelini oluşturan tüm meslektaşlarıma, ayrıca Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümündeki tüm hocalarıma teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisans öğrenimim boyunca bana anlayış gösteren Namık Kemal Lisesi Müdürü sayın Beyhan Sönmem'e, Fevzi Çakmak Lisesi Müdürü sayın Ramazan Aygün'e teşekkür ederim.

Beni akademik yaşama yönlendiren hiçbir zaman maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen anneme, babama ve çalışmam esnasında yardımlarını esirgemeyen kardeşim Mehmet Okkalı ve Zekiye Okkalı'ya çok teşekkür ederim.

Çalışmam esnasında gerekli kişilere ulaşmamda yardımcı olan ve manevi desteğini esirgemeyen arkadaşım Nermin Yılmaz'a, çalışmamda yardımcı olan arkadaşlarım Özge Haseki ve Kadriye Alkan'a her zaman yanımda ve desteklerini hep hissettiğim arkadaşlarım Şennur Öğreten, Demet İncirci, Cemile Kömürcü'ye teşekkür ederim.

Meltem OKKALI

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin öğretmenler tarafından algılarının araştırılmasıdır. Araştırma, random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ile ilgili algılarını ve düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla 67 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 658 öğretmene ulaşılmıştır. Bu bağlamda örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin belirlenmesindeki algı ve görüşler; okul yöneticilerin çalışanlara karşı tutum ve davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının (öğretmenlerin) birbirleriyle iletişiminin öğrenmeye etkisi ve okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutlarında incelenmiştir.

Türkiye’de bilimsel anlamda örgütsel iletişim ve örgütsel öğrenme ile ilgili ayrı ayrı bir çok araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu iki kavramın birbirine etkisi ile ilgili olan bu araştırma, bu alana yenilik getirmeyi hedeflemiştir.

Bu araştırmada survey (genel tarama) modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği kullanılmıştır. Adı geçen ölçek çalışmasında örneklemin sahip olduğu çeşitli özelliklere ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi konusundaki algı ve düşüncelerine ait 56 madde yer almıştır.

Anahtar Kelime: Örgüt, iletişim, örgütsel iletişim, okul kültürü, okul yönetimi, öğrenme, örgütsel öğrenme, okulda iletişim, okulda öğrenme.

ABSTRACT

The purpose of this study is to research into the teachers' perception of the influence of organizational communication skills on organizational learning in elementary schools. Research aims to reveal the perceptions and thoughts of teachers, who work in public and private elementary schools and were selected through random sampling, with regard to the influence of organizational communication skills on organizational learning. With this purpose a total of 658 teachers, who work in 67 elementary schools, were found. In this sense the following issues were examined: Perceptions and views about the determination of the influence of organizational communication skills on organizational learning; the influence of attitudes, behaviors and organizational communication skills of school administrators towards the employees on organizational learning; the influence on intercommunication of school employees (teachers) on learning; and the influence of school's general frame on organizational learning.

Even though many studies were separately conducted with regard to both organizational communication and organizational learning in Turkey in scientific sense, this research that concerns the mutual influence between these two concepts intend to innovate this field.

This research uses survey model. The scale, which measures the influence of organizational communication skills on organizational learning and was invented by the researcher in order to collect data, was used. The scale study in question includes 56 articles that concern various features of the sample and perception and views regarding the influence of organizational communication skills on organizational learning.

Keywords: Organization, communication, organizational communication, school culture, school administration, learning, organizational learning, communication in school, learning in school.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ.....	i
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLO LİSTESİ	x
BÖLÜM 1. GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	4
1.3. Önem	6
1. 4. Varsayımlar	7
1. 5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM 2. LİTERATÜR TARAMASI.....	9
2.1. Örgüt	9
2.1.1. Örgüt Kavramı	9
2.1.2. Örgüt Türleri	10
2.1.2.1. Otorite Yapısına Göre Örgütler.....	11
2.1.2.2. Amaç ve İşlevine Göre Örgütler	11
2.2. Eğitim Kurumlarında Örgüt Yapısı.....	11
2.2.1. Okul Kültürü ve Yönetimi	12
2.2.2. Okul Kültürü ve Öğeleri	14
2.2.3. Okulun Örgüt Özellikleri	17
2.3. İletişim	18
2.3.1. İletişim Kavramı.....	18
2.3.2. İletişimin Amacı ve Önemi	20
2.3.3. İletişimin Temel Özellikleri ve Fonksiyonları	22
2.3.4. İletişim Süreci	22
2.3.4.1. Kaynak (Verici).....	23

2.3.4.2. Kodlama	24
2.3.4.3. Mesaj (İleti).....	25
2.3.4.4. Kanal (Araç).....	26
2.3.4.5. Alıcı (Hedef)	27
2.3.4.6. Geribildirim.....	27
2.3.5. İletişim Teorileri.....	27
2.3.5.1. Harold Lasswell Modeli.....	27
2.3.5.2. Claude Shannon – Warren Weaver Modeli	28
2.3.5.3. Osgood D.E. ve Wilber Scramm Modeli	29
2.3.5.4. Carl Hovland’ın İletişim Modeli.....	29
2.3.5.5. Newcomb Modeli.....	29
2.3.5.6. Bruce H. Westley ve MacLean Modeli.....	30
2.3.5.7. Roman Jacobson Modeli	31
2.3.5.8. Maletzke’nin İletişim Modeli.....	32
2.3.5.9. Shon W. Riley ve Mathilda Riley Kitle İletişim Modeli ...	32
2.3.6. İletişim Türleri	33
2.3.6.1. Kişi İçi İletişim.....	33
2.3.6.2. Kişiler Arası İletişim.....	34
2.3.6.2.1. Sözlü İletişim	35
2.3.6.2.2. Sözsüz İletişim	37
2.3.6.2.3. Yazılı İletişim.....	38
2.3.6.3. Yönetmel İletişim	40
2.3.6.4. Kitle İletişim	42
2.4. Örgütsel İletişim.....	43
2.4.1. Örgütsel İletişimin Önemi.....	46
2.4.2. Örgütsel İletişimin Amaçları.....	48
2.4.3. Örgütsel İletişimin İşlevleri	50
2.4.3.1. Bilgi Sağlama İşlevi	50
2.4.3.2. İkna Etme ve Etkileme İşlevi	51
2.4.3.3. Emredici ve Öğretici İşlevi	51
2.4.3.4. Birleştirme İşlevi.....	51
2.4.4. Örgütlerde İletişimin Görevleri.....	53

2.4.4.1. Kontrol	53
2.4.4.2. Güdüleme	53
2.4.4.3. Duyguların İfade Edilmesi	53
2.4.4.4. Bilgi İletme.....	53
2.4.5. Örgütsel İletişimin İşleyişi	53
2.4.5.1. Biçimsel (Formel) İletişim Yöntemleri.....	54
2.4.5.1.1. Dikey İletişim.....	54
2.4.5.1.2. Yatay İletişim	56
2.4.5.1.3. Çapraz (Diyagonal) İletişim.....	57
2.4.5.1.4. Çok Yönlü ve Açık İletişim	58
2.4.5.2. Biçimsel Olmayan (İnformel) İletişim Yöntemleri.....	59
2.4.5.2.1. Dedikodu	59
2.4.5.2.2. Söylenti	60
2.4.6. Örgütün İ Çevresi ve Örgüt İçi İletişim	60
2.4.7. Örgütün Dış Çevresi ve Dışla İletişimi	61
2.5. Okulda Örgütsel İletişim	62
2.5.1. Okulda İletişimin İşlevleri	64
2.5.2. Okulda Takım Ruhu	66
2.5.3. Yönetici ÖĞretmen İletişimi.....	67
2.5.4. ÖĞretmen - ÖĞretmen İletişimi	69
2.5.5. Velilerin Okula Katılım ve Desteği	69
2.5.6. Çevrenin Okula Katılımı ve Desteği	70
2.6. ÖĞrenme	71
2.6.1. ÖĞrenme Kavramı	71
2.6.2. ÖĞrenmenin Aşamaları	74
2.6.3. ÖĞrenme Düzeyleri	74
2.6.3.1. Bilgilenme Düzeyi	74
2.6.3.2. Anlama Düzeyi	74
2.6.3.3. Bilgiyi Kullanma Düzeyi	75
2.6.3.4. Bilgiyi Davranışa Geçirme Düzeyi	76
2.6.4. ÖĞrenme Kuramları	76
2.6.4.1. Davranışçı Kuramlar	77

2.6.4.2. Bilişsel Kuramlar	78
2.6.4.3. Duyuşsal Kuramlar.....	79
2.6.5. Öğrenmenin Türleri.....	80
2.6.5.1. Simgesel Öğrenme	80
2.6.5.2. İşlemsel Öğrenme	80
2.6.5.3. Ulamalı Öğrenme	80
2.6.5.4. Sözel Çağrışım	80
2.6.5.5. Çoğul Ayrımlama.....	81
2.6.5.6. Kavramsal Öğrenme.....	81
2.6.5.7. İlke Öğrenme.....	81
2.6.5.8. Sorun Çözmeyi Öğrenme.....	81
2.7. Örgütsel Öğrenme	82
2.7.1. Örgütsel Öğrenmenin Örgüt açısından Yararları	85
2.7.2. Örgütsel Öğrenme Şekilleri	86
2.7.2.1. Tek Aşamalı Öğrenme	86
2.7.2.2. Çift aşamalı Öğrenme	87
2.7.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme.....	88
2.7.3. Örgütsel Öğrenme Süreci.....	88
2.7.3.1. Bilginin Kazanılması.....	88
2.7.3.2. Bilginin Yayılması	89
2.7.3.3. Bilgiyi Çözümleme	89
2.7.3.4. Örgütsel Hafıza	89
2.7.4. Örgütsel Öğrenme Engelleri	90
2.8. Okulda Örgütsel Öğrenme	91
2.8.1. Okulda Örgütsel Öğrenmenin Özellikleri	93
2.8.2. Okulda Örgütsel Öğrenme Süreçlerini Etkileyen Unsurlar	94
2.9. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi	94
2.9.1. Öğrenen Okulda Takım Çalışması.....	97
2.9.2. Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması	98
2.9.3. Eğitim Kurumlarında Etkili Bir Takım Oluşturabilmek İçin Gerekli Koşullar	99
2.9.4. Problem Çözme Ekiplerinin Yararları	101

2.9.4.1. Okul / Kuruma Yararları	101
2.9.4.2. Çalışanlara Yararları	102
2.9.5. Problem Çözme Ekiplerinin Faaliyet Alanları	102
2.9.6. Problem Çözme Ekiplerinin Çalışma İlkeleri	102
2.9.7. Eğitim Örgütlerinde İşbirliği	103
2.10. İlgili Araştırmalar	103
2.10.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	103
2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	106
BÖLÜM 3. YÖNTEM.....	109
3.1. Araştırma Modeli	109
3.2. Evren ve Örneklem	109
3.3. Veri Toplama Araçları	109
3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu	110
BÖLÜM 4. BULGULAR.....	113
4.1. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Geçerliliğine İlişkin Bulgular	113
4.2. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular	117
4.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Anketteki Soruların Frekans ve Yüzdeler Dağılımına İlişkin Bulgular	128
4.4. Anket İle Toplanan Süreksiz Değişkenlere Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Hipotez Testleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular	132
BÖLÜM 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	164
5.1. Sonuç ve Tartışma	164
5.2. Öneriler	172
KAYNAKÇA	177
EKLER.....	185

TABLO LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği İçin Yapılan KMO ve Barlett Test Sonuçları	113
Tablo 2. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği İçin Yapılan Faktör Analizi Sonuçları	113
Tablo 3. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Alt boyutlara Göre Soru Dağılımları ve Faktör Yükleri	114
Tablo 4. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Alt Boyut isimleri ve Soru Dağılımları	116
Tablo 5. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler	117
Tablo 6. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye etkisi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	117
Tablo 7. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	119
Tablo 8. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları	119
Tablo 9. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı Tutum, Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyutunun Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	121
Tablo 10. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı, Tutum Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütse Öğrenmeye Etkisi Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	122
Tablo 11. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı Tutum, Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları	123
Tablo 12. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	124
Tablo 13. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	125

Tablo 14. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analizi İşlem Sonuçları	125
Tablo 15. Okul Çalışanlarının (veya Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	126
Tablo 16. Okul Çalışanlarının (veya Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları	126
Tablo 17. Okul Çalışanlarının (veya Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları	127
Tablo 18. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	127
Tablo 19. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Kolmogorov – Smirnov Testi Sonuçları	128
Tablo 20. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları	128
Tablo 21. Örneklem Grubunun Kıdem Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	129
Tablo 22. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	129
Tablo 23. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	130
Tablo 24. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	130
Tablo 25. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	130
Tablo 26. Örneklem Grubunun İletişim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	131

Tablo 27. Örneklem Grubunun Okullarındaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	131
Tablo 28. Örneklem grubunun Meslektaşları İle Okul dışında Sosyal Aktivitelere Katılma sıklığı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	132
Tablo 29. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları	132
Tablo 30. Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	133
Tablo 31. Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	135
Tablo 32. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	136
Tablo 33. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	138
Tablo 34. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Scheffe Testi Sonuçları	139
Tablo 35. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	142
Tablo 36. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	144

Tablo 37. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Scheffe Testi Sonuçları	145
Tablo 38. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	146
Tablo 39. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	148
Tablo 40. Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları	149
Tablo 41. Örneklem Grubunun İletişim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi sonuçları	150
Tablo 42. Örneklem Grubunun Okullarındaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	151
Tablo 43. Örneklem Grubunun Okullardaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	153

Tablo 44. Örneklem Grubunun Okullardaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Scheffe Testi Sonuçları	155
Tablo 45. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	157
Tablo 46. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	159
Tablo 47. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Scheffe Testi Sonuçları	161

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problem durumu ifade edilmiş, araştırmanın amacı, önemi, sayıtlıları, sınırlılıkları belirtilmiş ve araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları verilmiştir.

Problem

Örgütler, belli amaçları gerçekleştirmek için belirli insan topluluğunun bir araya gelmesiyle oluşurlar ve bu amaçlara yönelik olarak çalışırlar. Örgütlerin belirledikleri amaçları gerçekleştirmeleri için etkili bir iletişim ağını oluşturmaları gerekmektedir. Örgütlerin yaşayabilmesi, örgütün amaçları doğrultusunda etkili bir iletişim politikasının oluşturulabilmesine bağlıdır (Elma, 2003, s.135).

İletişim, örgütsel sürecinin oluşması için kişiler arası bir ilişkinin kurulmasında önemlidir. İletişim, insanların sosyal bir grup olarak uyumlu bir şekilde çalışmalarını sağlayan bir bağıdır. Bu bağ, iki insanı birbirine bazen yakınlaştırıcı, bazen de uzaklaştırıcı rol oynar. Etkin bir grup çalışması arzu ediliyorsa, bu grubu oluşturan bireyler arasında bilgi, fikir ve duyguların karşılıklı olarak aksatılmadan iletilmesi gerekmektedir (Elma, 2003, s.135).

“İletişim, mesajlar aracılığıyla toplumsal etkileşim olarak tanımlanabilir”. Mesajlar, bir kültürde paylaşılan bir anlama sahip biçimsel olarak kodlanan, simgesel veya temsili olaylardır. Bu olaylara anlam yaratmak için üretilirler (Gerbner, 2005, s.79).

Toplumsal davranışın ve bireyler arası ilişkilerin yapısını belirleyen en önemli kurumlardan birisi eğitim kurumudur. Bireye demokratik bir davranış, özgür ve bilimsel düşünme gücü, eleştirici, yaratıcı, üretken, hoşgörülü ve çok boyutlu düşünebilme yeterlikleri kazandırabilme, eğitim sisteminin örgütsel ve yönetsel yapısı ile amacına bağlıdır. Eğitim örgütünde, demokratik bir hava yaratabilme ve amaçları etkin bir biçimde gerçekleştirebilme, yönetici-öğretmen iletişimine, yani

çift yönlü bir iletişime bağlıdır (Celep, 1992, s.301). Bir örgüt olarak eğitim kurumlarında öğretmen-öğretmen iletişimi de son derece önemlidir. Öğretmenlerin bilgilerini meslektaşlarıyla paylaşmaları, kendi deneyimlerinden yola çıkarak meslektaşlarını yönlendirmeleri, okulun durağan örgüt olmadığını ve sürekli öğrenen bir örgüt olduğunu bize gösterir.

Örgütlerin başarısı, örgütteki madde ve insan kaynaklarının iyi yönetilmesiyle gerçekleşir. “Örgüt, belirli amaçların gerçekleşmesine uygun bir yapı iken, yönetim, bu amaçların gerçekleşmesini sağlayan bir araçtır” (Varış, 1991, s.1). “Yüksek performanslı organizasyonlarda başarı, öğrenmeye gayret eden, uyum sağlayabilen, içten yönetimli gibi özelliklere yönelmiş bir grup insana bağlıdır” (Çetin, 1998, s.59).

İletişim ve kendini doğru ifade etme, insanların meslek hayatlarında başarılı olmalarının en önemli etkilerinden biridir. Eğitim kurumlarında da yöneticilerin ve öğretmenlerin birbirleriyle etkili iletişim kurmaları hem kendilerinin başarılı birer birey olarak örgütte yer almalarına hem de başkalarını bilgilendirerek ifade etmek istedikleri konunun tam ve anlamlı olarak öğrenilmesine faydaları olurlar (Durmaz, 2004, s.1).

“İletişim, toplumsal yapının temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik olarak da tanımlanabilir. Bu yapıyla iletişimin, örgütün bütünlüğünü sağlayan ve bir sinir sistemi gibi örgütün her yanını saran bir olgu olduğu söylenebilir” (Gürgen, 1997, s.33).

Örgütün işleyebilmesi için, örgütte nelerin nasıl yapıldığının, nelerin nasıl yapılacağına bilinmesi gerekmektedir. Örgütte yapıya ve yapıya ilişkin bilginin dolaşması örgütün işlemesi için son derece önemlidir. Bir örgütte görevler ne denli iyi düzenlenirse düzenlensin, görev tanımları ne denli açık olursa olsun, görevleri yürütecek iş görenler arasında iletişim olmazsa amaçlara yönelik etkileşim olmaz. Yöneticiler ancak, örgütte yeterli bir iletişim ağı kurabildiği zaman ve bunu etkili bir şekilde çalıştırabildiğinde, örgütünde neler yapıldığını anlayabilir ve bu bilgilere dayanarak sağlam, geçerli kararlar verebilir (Gürgen, 1997, s.33).

Örgütsel unsurlar arasındaki yüksek dayanışma ve koordinasyon, personel arasında uyum ve iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi, iletişimle mümkündür. İletişim sayesinde kurulacak örgütsel uyum, etkinlik ve etkileşim, sadece örgütsel etkinliği arttırmakla kalmaz, aynı zamanda üretim veya hizmet sunum sürecini oluşturan unsurlar arasında güçlü bir bağ oluşur (Tutar, Yılmaz, 2003, s.1). İyi bir iletişim, koordine edilmiş sonuçlara ulaşmak için gereklidir. Etkin bir iletişim, tüm yönetim faaliyetleri için temel bir öneme sahiptir (Tutar, 2003, s.44).

Örgütsel iletişimin temel amacı faaliyetleri yönlendirerek, bireylerin istenilen yönde davranmasını sağlamaktır. Örgütlerdeki iletişimin bir diğer amacı da, bilginin sistematik bir şekilde paylaşılması, çalışanlara spesifik görevlerle ilgili bilginin sağlanmasıdır (Akıncı, 1998, s.112-113).

Örgütsel iletişim için söylenenler, genel olarak eğitim örgütleri için de geçerlidir. Ayrıca eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısı insan olduğundan, diğer örgütlere göre eğitim örgütlerinde daha da önemlidir. Yöneticilerin, öğretim elemanlarının ve diğer çalışanların, öğrencilerin ve velilerin birbirlerine karşı eylemleri tümüyle iletişimsel eylemlerdir. Eğitim, temelde iletişim etkinliğidir. “Öğrenmenin, iletişimin gerçekleşmesi sonucunda alıcının davranışında bir değişikliğin oluşması olduğunu belirten Çilenti, öğrenmenin iletişimden ayrı düşünülmemeyeceğini, iyi bir öğrenmenin, iyi bir iletişim ürünü olduğunu öne sürmektedir” (Bolat, 1996,s.75).

Okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde sürdürülebilmesi için, özellikle öğretim elemanlarıyla öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesi gereklidir. Bu nedenle, okulda işbirliğinin gerçekleşebilmesi için gereken iletişimin sağlanmasının engelleri varsa, bunları saptayarak, ortadan kaldırılması gerekir (Bolat, 1996, s.75). “Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici, öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanallarını oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir” (Tutar, 2003, s. 44). Bu bakımdan okul yöneticisi, kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemeli, sosyal

psikoloji, grup dinamiği ve grup davranışı gibi alanlarda bilgili ve becerili olmalıdır. Öğrenmek, öğretmek, anlamak, anlatmak, etkilemek, etkilenmek, paylaşmak ve sahip olmak için iletişim kurarız (Tutar, 2003, s.44).

Günümüzde iletişimin önemi oldukça artmaktadır. Bunun nedeni ise iletişimin bir güç kaynağı olan bilginin temel aracı olmasıdır. Bilginin bir değer olarak ortaya çıkması, iletilmesi ve buna bağlı olarak insanların davranışlarında meydana gelen istedik değişikliğinin ortaya çıkması iletişimle mümkündür. Yani iletişimle öğrenmenin ilişkili olduğu yadsınılamaz bir gerçektir. Gerçekten de iletişimde bulunan kaynağın maksadı, genellikle alıcının davranışını değiştirmektir. İletişimde bulunmanın amacı, alıcının eski uyarıcılara farklı biçimde cevap vermesini, reaksiyon göstermesini sağlamaktır.

İletişim ve öğrenme arasındaki bu ilişki eğitimde öğrenme ve öğretmeyi iletişim açısından analiz etmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle çalışmada resmî ve özel ilköğretim okullarını baz alarak örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi olan bazı önemli gerçeklerin öğretmenlerin görüşleriyle değerlendirilmesi, bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi olan bazı önemli gerçeklerin, öğretmen algılarıyla tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği geçerlimidir?
2. Örgütsel iletişim becerilerinin, örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği güvenilir midir?

3. Örnekleme grubunun cinsiyet değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

4. Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin eğitim değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Öğretmenlerin branş değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8. Resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9. Öğretmenlerin iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

11. Öğretmenlerin okul dışında meslektaşları ile sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları farklılaşmakta mıdır?

Önem

Türk Millî Eğitim sisteminin temel amaçlarından biri, beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmektir.

Her tür organizasyon için iletişim, hayatî bir öneme sahiptir. Bir organizasyon olarak ele aldığımız okulların ayakta kalabilmesi ve başarılı olabilmesi için, gerek duyulan bilgi ve mesajların, istenen üye ve birimlere, istenen yer ve zamanda iletilmesini sağlayan “etkin bir iletişim sistemi”ne sahip olmaları gerekir.

Bu araştırma, etkili bir iletişim becerisine sahip bireyler yetiştirmede öğretmenlerimize ışık tutacaktır. Eğitim örgütü olarak var olan okullarımızda, yöneticilerin ve öğretmenlerin gerek meslekî olsun gerekse hayatlarını yönlendirmek açısından olsun gerekli bilgi ve becerilerin öğrenilmesinde; insan ilişkilerinin ne kadar gerekli ve vazgeçilmez olduğunu vurgulamak açısından böyle bir problemi araştırmanın önemli olduğu düşüncesindeyim.

Araştırma, okullarda var olan iletişim sorunlarını çözmeye, kaynaklarını bulmada okul yöneticilerine yardımcı olacaktır.

Öğretmenlerin kendi aralarında doğacak iletişim sorunlarını çözmeye bir kaynak olacaktır.

Araştırma, eğitim sistemimizdeki sorunlarını çözmeye yönelik araştırmalarda da veri teşkil edecek olması nedeniyle de önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırma, aşağıdaki varsayımlardan hareket edilmiştir. Bunlar:

1. Araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin anket sorularını içten ve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.
2. Araştırmada kullanılan ölçeğin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi olan bazı önemli gerçeklerin öğretmenlerin algı ve görüşleriyle tespit edilmesinde yeterli olduğu düşünülmektedir.
3. Araştırmada seçilen ilköğretim okullarının İstanbul' daki tüm ilköğretim okullarını temsil edebileceği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma için aşağıdaki sınırlılıklar belirlenmiştir. Bunlar:

1. Çalışma İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz ve Avrupa yakasında bulunan Eminönü, Beşiktaş, Sarıyer ilçelerinde bulunan resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.
2. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi olan önemli bazı gerçeklerin öğretmenlerin algılarıyla tespiti, ölçek çalışmasındaki maddelerle sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin görüşleri, okuldaki bireylerin okul içi ve nispeten okul dışı iletişimleriyle sınırlıdır.
4. Araştırmanın süresi yüksek lisans tez süresiyle sınırlıdır.
5. Araştırma yüksek lisans tez süresi boyunca ulaşılan bilgi ve bulgularla sınırlıdır.
6. Bu araştırma araştırmacının zamanı, bilgi kaynakları, meslek tecrübesi ve maddi imkanlarıyla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Araştırmada geçen belli başlı terimlerin tanımları aşağıda verilmektedir.

İletişim: Semboller yoluyla anlamların iletilmesidir. İletişim (communication) kavramı , Latince “communis” kavramından gelmektedir. Communis kavramının kökeninde “common” –ortak- sözcüğü vardır ve bu yönüyle iletişimin kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin ve kavramların bulunmasına ihtiyaç vardır. İletişim, bireyler arasındaki bilgi alıp vermek amacıyla oluşturulan bir ilişkiler sistemi olarak da tanımlanabilir (Tutar, Yılmaz, 2003, s.6).

Örgüt: Örgüt kavramı çerçevesi geniş olduğundan farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin 1936’da Bernard resmî örgütü, iki ya da daha fazla sayıda bireyin bilinçli biçimde koordine edilmiş eylemlerinden oluşan bir sistem olarak tanımlamıştır. 1958’de James March ve Herbert Simon, “katılımcı” adını verdikleri örgüt çalışanlarının birbirleriyle ilişkili sosyal davranışlarından oluşan sisteme örgüt adını vermişlerdir (Ergeneli, 2006, s.20).

Örgütsel İletişim: Örgüt üyelerinin eylemlerini, örgüt hedeflerini karşılayacak şekilde eşgüdümlemek, üretim ilişkilerini koordine etmek amacıyla örgüt üyeleri tarafından simgelerin üretimi, iletimi ve yorumudur. Daha genel bir tanımla örgüt iletişimi, örgütün biçimsel ve biçimsel olmayan gruplar arasında kurulan iletişimdir. Örgüt iletişimi, örgüt üyelerinin “örgütsel amaçlarla” örgütün içinde ve örgütün dışında kurdukları iletişim biçimidir (Tutar, 2003, s.116).

Öğrenme: İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimlerin sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir (Özden, 1998, s.21).

Örgütsel Öğrenme: Örgüt üyelerinin örgütün amaçlarını, normlarını, değer sistemlerini davranış örüntülerini, kısaca örgüt kültürünü öğrenme sürecidir (Töremen, 2001, s.41-42).

BÖLÜM II

2. LİTERATÜR TARAMASI

2.1. ÖRGÜT

2.1.1. Örgüt Kavramı

Geleneksel örgüt yaklaşımında örgüt, ortak amaçları gerçekleştirmek için işlerin gerçekleşmesine ve dağıtımına ilişkin süreçlerdir. Sistem yaklaşımına göre ise örgüt, “geniş bir çevresel sistem içinde amaçlar ve değerler, teknoloji, yapı, psiko-sosyal ve yönetim gibi alt sistemleri içeren toplumsal bir bütündür”dir. Pratik bir tanım yapmak gerekirse, örgüt, “iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içinde ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insan faaliyetlerinin akılcı kurallara göre eşgüdümlemesidir”. Yani örgütler; sadece bireylerin bir araya gelmesiyle değil, bir araya gelen insanların faaliyetlerinin anlamlı bir eşgüdümü sonucunda ortaya çıkar (Tutar, 2003, s.15). Örgütler belirli bir amacı yerine getirmek için, bilinçli olarak oluşturulmuş ve bir düzen çerçevesinde işleyen toplumsal birimler olarak tanımlamak mümkündür.

Vance Prethus’a göre “örgüt, bireylerin ve işlevlerin üretici bir ilişki içinde yapılandırılmasıdır” (Tutar, 2003, s.15).

“ Örgüt, üyeleri tarafından kurulan bir koalisyondur.” Bu koalisyondun koşulları, uzlaşma, uyum ve kontrol denilebilir. Örgütü bir iletişim ağı olarak da tanımlamak mümkündür. Koordinasyon ancak etkili bir iletişimin sonucunda ortaya çıkar. Örgüt içindeki en geçerli haberleşme kanalı hiyerarşidir. Bu tanım, örgütü statik bir yapı olarak değil, daima değişen bir varlık olarak kabul etmektedir (Gürsel, 2003, s.21-22).

Örgüt gibi yönetimin de çeşitli tanımları yapılabilir. Örgütün amaçları önceden kararlaştırılır. Yönetim bu amaçları gerçekleştirmek için, örgütteki madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanarak kontrol eder. Böylece, amaçların gerçekleşmesi için örgüt içinde ve dışındaki farklı becerileri ve yararları uzlaştırarak

gerekli araçları sağlamış olur. Bu ise bilimsel bir koordinasyon ile sağlanır. Bu koordinasyonu içten gelen bir işbirliği izlemelidir. İşbirliğinin gerçekleşebilmesi için; bir kararı uygulayacak veya uygulanmasından etkilenecek kişilere, o karar eylemine katılma fırsatı verilmesi gerekir (Gürsel, 2003, s.21-22).

Çağdaş toplumları betimlemede en sık başvurulan iki kavram, “bilgi toplumu” ve “örgütler toplumu” kavramlarıdır. Bu sosyal birimlerin başında örgütler gelmektedir. İster iş dünyasında, ister özel ve sosyal yaşamda olsun, bir örgütün amaç ve işlevi, uzmanlaşmış bilgileri, ortak bir amaç halinde bütünleştirmektir. Örgütün işlevi, bilgiyi çalışmaya, aletlere, ürünlere, süreçlere, işin tasarımına ve bizzat bilginin kendisine uygulamaktır.

Örgütlerin şu işlevleri gördükleri söylenebilir (Tutar, 2003, s.15-16). ;

- Örgütler, insan ihtiyaçlarını daha etkin biçimde karşılarlar,
- Örgütler etkinliği artırır, sinerjiyi ortaya çıkarırlar,
- Bireyler için daha fazla güvenlik sağlarlar, onların ait olma ihtiyaçlarını karşılarlar.

2.1.2. Örgüt Türleri

Ortak bir amaca, ya da belirlenmiş bir takım amaçlara ulaşmak için bir araya gelip çalışmakta olan insan toplulukları olarak tanımlanabilen örgütleri, yapıları itibariyle:

- biçimsel (resmî- formel) örgütler,
- biçimsel olmayan (resmî – informel, doğal) örgütler şeklinde iki temel gruba ayırabiliriz.

Biçimsel ya da resmî örgütler; işbölümü, fonksiyonların belirlenmesi ve sorumlulukların dağıtımı yoluyla, açıkça belirtilmiş ortak bir amacın gerçekleşmesi için, çalışanların çabalarını koordine edilmesi sonucunda ortaya çıkan örgütler olup (Tutar, 2003, s.18-19) bireyler görevliler olarak kabul edilir İletişim kanalı ve işbirliği dıştan ve sınırlama fazladır (Bursalıoğlu, 2002, s.23). “Resmî olmayan

örgütler ise, resmî bir otorite tarafından kurulmayan, bireylerin sosyal ihtiyaçları sonucunda ortaya çıkan örgütlerdir” (Tutar, 2003, s.18-19). Kişiler arası ilişkilerden meydana gelerek iletişim yoluyla işler. Örgütleri, yapı ve işlevleri açısından da iki şekilde inceleyebiliriz (Bursalıoğlu, 2002, s.23):

2.1.2.1. Otorite Yapısına Göre Örgütler

Otorite yapısına göre örgütler, hiyerarşik ve demokratik örgütler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Tutar, 2003, s.19). Hiyerarşi, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli bir unsurdur (Bursalıoğlu, 2002, s.22).

Hiyerarşik örgütü, örgütün yerine getirmesi gerekli her bir işlevin uzmanlaşmış bir role verilmesidir. Hiyerarşik örgütler, siyasî partiler, sendikalar ve gönüllü kuruluşlar gibi demokratik örgütlerdir. Demokratik örgütleri hiyerarşik örgütlerden ayıran özellik, temel yönetsel görevleri yerine getirecek kişilerin resmî yollarla ve bir kişinin iradesiyle atanmamasıdır (Tutar, 2003, s. 19).

2.1.2.2. Amaç ve İşlevlerine Göre Örgütler

Topluma katkılarına göre dört tip örgütten söz edilir (Tutar, 2003, s.20):

- mal ve hizmet üreten örgütler,
- politik amaçlara yönelik örgütler,
- birleştirici örgütler,
- varlık koruyucu örgütler.

2.2. EĞİTİM KURUMLARINDA ÖRGÜT YAPISI

Topluma eğitim sistemini okul sunar. Okul, bir sistem olup yaşamak amacıyla, çevresinden işleyen, işlenen, kullanılan ve teknoloji girdileri alarak bu girdileri işleyerek özgücüne dönüştürür, bu güçle çevresine eğitim hizmeti, eğitim amaçlı mal ve eğitim için düşünce üretir; kusurlarını düzeltmek içinse, iç ve dış çevresinden üretimine ve ürünlerine ilişkin dönüt ve bilgi toplar, girdilerini ayıklar, çıktılarıyla beslenerek büyür; çevresine uyum için çabalar, ama bir yandan da güç yitimine

uğrar. Okulun üretim, alışveriş, uyarılma, yaşatma ve yönetim gibi alt sistemleri vardır (Başaran, 2000, s.31).

Okul eğitim hizmeti üreten bir örgüt olup örgütsel davranışın çözümlenmesi, diğer örgütlere göre büyük önem taşımaktadır (Çelik, 2002, s. 4). Çünkü, üzerinde çalıştığı hammadde toplumdan gelen ve yine topluma giden insandır (Bursalıoğlu, 2002, s.33). “İnsanın iyi yetişmesi ise, o insanın güçlü bir okul kültüründe eğitim görmesine bağlıdır”. Okulu sadece belli bürokratik kurallardan meydana gelmiş bir örgüt olarak görmemek gerekir. Okul, makine olmaktan çok, amaç ve işlevleri itibariyle politik, kültürel ve insan boyutu önem taşıyan bir örgüt olup bireylerin topluma uymasını sağlayan bir sistemdir (Çelik, 2002, s.4).

2.2.1.Okul Kültürü ve Yönetimi

“Eğitim sisteminde asıl üretim işlemi okulda yapıldığı için sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez öğesi okuldur” (Aytaç, 2000, s.3). Okul, çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çatıştığı bir örgüttür. Okulun en önemli görevlerinden biri, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan politik ve ekonomik değerleri uzlaştırarak dengeleştirmektir. Okulu sadece bir öğrenim kurumu olarak görmek, değerler arasındaki çatışmayı daha da arttıracaktır. Okul bireylerin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır (Çelik, 2002, s.51):

Okul, eğitim sisteminin genel ve özel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, öğrenciye istendik bilgi, beceri ve davranışların bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı bir örgüttür (Aytaç, 2000, s.1). Başaran (2006)’a göre; “okul, öğrencilerine, önceden tasarlanmış eğitsel amaçlara ulaştırmak için gereken davranışı plânlı bir süreç içinde kazandıran örgüttür.”

Okul, değişik adlarla anılan, eğitimin temel sistemini oluşturan genel bir kavramdır. Etkili okul, örgütsel, yönetsel ve eğitsel amaçlarını plânlanan düzeyde gerçekleştiren okuldur. Okulun görevlerini sosyal, politik ve ekonomik olarak sınıflandırılabilir. Okulun sosyal görevi, çocuğu sosyalleştirerek toplum değerlerini aşılamağ; ekonomik görevi, nitelikli insan gücü yetiştirmek ve politik görevi ise iyi bir vatandaş yetiştirmektir. Okul, toplum içinde geçişleri kolaylaştırma, birleştirici,

eşitleştirici ve yenilikçi bireyler yetiştirir. Toplumu yönlendirerek fırsat eşitliğini sağlar. Yani okul, çevre ile sıkı bir etkileşime girerek, kendisine özgü kimlik oluşturur (Aytaç, 2000, s.3).

Okulun örgütsel amacı, var olmak ve yaşamını sürdürmektir. Bu yüzden okul, belli bir nüfusu eğitmek zorundadır. Yönetimsel amaç, okul yönetiminin eğitmenlerinin sayısını arttırarak eğitimin niteliğini yükseltmektir. Eğitsel amaç ise, eğitilen kişide oluşturulması düşünülen davranışları ona kazandırmaktır (Başaran, 2000, s.11).

Okul dediğimiz örgütün üzerinde çalıştığı hammaddenin insan olması nedeniyle okulun birey boyutu kurum boyutundan daha duyarlı, informal yanı formal yanından daha ağır, etkililiği yetkililiğinden daha önemli ve geniştir. Okul sosyal bir sistem olarak kurulduğundan davranış bilimleri ve insan ilişkileri çok önemlidir. Bu nedenle okul yöneticisi, daha çok informal bir ortam içinde çalışmak, yetkiden daha fazla etki yollarına başvurmak ve davranış bilimlerinde iyi yetişmiş olmak zorundadır (Bursalıoğlu, 1994, s.32).

Eğitim sisteminde tüm okullar türlerine göre isimleri, amaçları, programları, işleyişleri, kadroları ve nicel nitelikleri bakımından az çok birbirlerine benzerler. Ancak okulda çalışan personelin farklı olması sebebiyle, ilişkileri, okulun kültürü, sağlığı ve iklimi bakımından birbirlerine benzemezler. Bu farklılığın en önemli nedenlerinden biri yöneticilerin okulu yönetirken oynadıkları rollerdir. Okul yönetiminin esas görevi okulu saptanmış amaçlara uygun olarak yaşatmak ve gelişmesini sağlamak (Taymaz, 2000, s.53-55) ve amaçları doğrultusunda yaşatmaktır. Bu noktada okul yöneticisine yetki ve sorumluluklar yüklenmektedir. Bu sayede okul yönetiminin değeri yükseldiği kadar önemi de artar. Okulların etkili olmaları, yani önceden belirlenmiş amaçlarına ulaşabilmeleri büyük ölçüde okuldaki etkinliklerin, eğitim ve öğretim programının yürütülmesinden sorumlu olan müdürlerin etkili olmalarına bağlıdır (Balcı,1993,s.23).Bu nedenle okulun başarısı ve başarısızlığı, bir bakıma müdürün başarı ya da başarısızlığıyla açıklanmaktadır. Okulun yönetiminde en yetkin olarak müdürün sahip olduğu yasal güç ve yetkiler, onun okulu yönetmesinde ve başarı kılmasında tabiki tek başına yeterli değildir. Okul yöneticilerin sahip olmaları gereken çeşitli yeterlilik alanlarından söz edilebilir.

Bunlardan biri de okul yöneticilerinin iyi bir lider özellikle de öğretim lideri olmaları gereğidir (Şişman, 2002 s.iii).

Okulun temel işlevlerinden biri, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul sadece öğrenciler için değil, öğretmenler, veliler, çalışanlar, hatta bütün toplum için bir öğrenme yeri olmalı, okul müdürü, söz konusu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için gerekli kaynakları sağlamalı, ortamı hazırlamalı, öğrenmeyi kolaylaştırmalı yani öğrenmeye liderlik yapmalıdır (Şişman, 2002 s.iii)

Okul yöneticisinin, yetki, sorumluluk ve görevlerinin yararlanmayı gerektirdiği çeşitli bilim ve alanlarda derinleşmiş olması mümkün değildir. Ancak kendisine verilen yetkileri kullanabilmesi ve yüklendiği görevleri yerine getirebilmesi için, bu bilim ve alanlara yakınlığı olması gerekir. Böylece, bunlardan yararlanma yollarını bileceği gibi, bunların uzmanları ile işbirliği yapabilecektir. Çünkü yönetici ile uzman arasındaki anlaşmazlıkların asıl nedeni, her ikisinin kendilerini, ayrı olarak görmeleridir.. Halbuki, mesleğinde çok yanlı yetişmiş bir yönetici örgütteki çeşitli uzmanlarla da daha kolay işbirliği yapabilecek ve bunlar arasındaki koordinasyon rolünü, daha rahat oynayabilecektir. Eğitimin artık ayrı kalmış bireyle olmaktan çıkmış bulunması gerçeği, eğitim yönetimini çok yanlı bir meslek durumuna getirmiştir. İşte bu sebeplerle aynı zamanda, okul yönetiminin önemini ve yöneticisinin hayat alanını genişletmektedir (Bursalıoğlu, 1994, s.6-7).

2.2.2. Okul Kültürü ve Öğeleri

“Bir okul yönetiminde rol oynayan öğeler iç ve dış olmak üzere ikiye ayrılabilir”. İç öğeler okulu oluşturan ve onun yapısında yer alan öğelerdir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, memurlar ve diğer personel bunlar arasındadır. Dış öğeler ise, okulun yapısında olmayıp, onu etkileyen ve böylece yönetimde rol oynayan öğelerdir. Bunlar ana-baba, çevredeki baskı grupları ve liderler, yönetimin yapısı, iş piyasası ve merkez örgütüdür (Bursalıoğlu, 2002, s.39).

Okullar, bilgi alış-verişinin yapıldığı, insanların eğitildiği yerlerdir. Bu nedenle; okul yöneticilerinin de, öğretmen, öğrenci, veli ve diğer ilgilileri bu konularda yeterince aydınlatabilmeleri, için yeterli bilgiye sahip olmaları aranır.

Veliler ve ast durumunda olanlar, bazı konulardaki sorularını çözmedeki problemlerini en son olarak okul yöneticisine arz ederler (Çelikkaya, 1999, s.111).

Okul müdürleri problemlerin son çözücüsü oldukları için bu problemlerin nasıl ortadan kaldırılmasına yönelik, bir okul kültürünün oluşturulmasından da sorumludurlar. Okul müdürleri okul kültürünü biçimlendirme çalışmalarını aşağıdaki üç aşamada yapabilirler (Taymaz, 2000, s.77):

- Okul kültürünün oluşturulabilmesi için hedeflerin belirlenmesi, değer, ideal ve inançlarla ilgili ihtiyaçların okulda çalışan insanların katkıları ile saptanması,
- İhtiyaçların karşılanması için kaynakların belirlenmesi, plân ve programların hazırlanması, insanların görevlendirilmesi, benimsetilmesi ve gerekli çalışmaların yapılması, alt kültürler arasında uyum sağlanması,
- Yapılan çalışmaların sürekli olarak izlenmesi, eksikliklerinin giderilmesi, hataların önlenmesi, okul kültürünün oluşturulması, yayılması ve geliştirilmesi.

Okul kültürünün istikrarı, okulun içinden ve dışından olan baskıların sonucudur. Okul kültürünün içi, beklentileri kültürel değişimi ikna edebilir. Okulun gelişmesi kültürel gelişme sürecidir. Dış kuvvetlerin pozitif kültürel müdahalesi, sürece müdahale olarak düşünülebilir. Kültürel müdahalenin okul başarısına etkileri, öğretmenlerin okul kültürleri hakkındaki bilebilecekleri olduğuna inanılır.

Taymaz (2000), okul kültürünün temel öğelerini şu şekilde sıralamıştır:

- **Sayıtlılar:** doğruluğu tartışılmadan, incelenmeden olduğu gibi kabul edilen yargı ve genellemelerdir. Sayıtlılar kültürün değer, inanç ve norm sistemine yön verir.
- **Değerler:** insan çalışma ve davranışlarını nitelendirmeye, değerlendirmeye ve yargılamaya yarayan ölçütlerin kaynağıdır. Okulda bir normu

uygulanması gereken bir kural ya da ölçüt niteliğine ulaştıran, dayandığı kültürel değerlerdir.

- **Normlar:** insanların çoğunluğu tarafından benimsenen davranış koşulları ve ölçütleridir. İnsanın nasıl davranacağını nasıl ilişkilerde ve etkileşimde bulunacağını, hangi rolleri oynayacağını gösterir.
- **Törenler:** gelenekselmiş etkinlikler olarak örgüt kültürü insanlara aktarılır ve geliştirilir. Yönetimce düzenlenen çeşitli toplantılar, yemekler, çaylar, partiler, yarışmalar kültürü yaşatmaya ve geliştirmeye yarar.
- **Hikayeler ve masallar:** okulun geçmişine yönelik olay veya olguların aktarılmasıdır. Örgütsel değerlerin yayılmasına ve yerleşmesine katkıda bulunur.

2.2.3. Okulun Örgüt Özellikleri

Okullar eğitim hizmetini plânlı ve programlı olarak gerçekleştiren örgütler oldukları için özelliklerini de bu amaçla oluşmuş olan bir ortama göre değerlendirmek gerekmektedir (Ünal, S. Ada, 1999, s.69-70). Okulun amacı sadece eğitim ve öğretim olmamakla birlikte okul örgütünün üyelerinin gerçekleştirebilecek ümit ve istekleri amaçlara katılabilir (Bursalıoğlu, 1994, s.33).

Okulun örgüt özelliklerini şu şekilde sıralayabiliriz (S. Ünal, S. Ada, 1999, s.69-70):

- Okulun en önemli ve açık özelliği üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan olmasıdır. Okul hammaddeyi (öğrenci) toplumdaki alır, onu işleyerek (öğretmenler) bireysel ve toplumsal ihtiyaçlara göre eğiterek toplumda görevlerini yerine getirmek üzere yine topluma verir.
- Okulda çeşitli değerler bulunur ve çatışır. Okulun görevi bu değerleri uzlaştırarak dengeleştirmektir. Okul bireylerin topluma uyumlu hale gelmesini sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan toplumun ihtiyaç ve beklentilerini bireye açıklamak zorundadır.

- Okulun ürününü değerlendirmek güç olmakla birlikte okulun öğrencilerdeki değişiklikleri gözlemesi, değerlendirmesi, öğretmenlerin bu değişikliklerin katkısının ne derecede olduğunu ölçmek zordur. Okulun üretim hataları hemen fark edilemez ve bu sebeple de hatalı üretim çoğu zaman topluma girmiş olduğu zaman görülür.
- Okul özel bir çevredir. Eğitim genellikle dolaylı bir girişim olduğundan okul denilen özel bir çevre yaratılmıştır. Bu çevrede özellikle öğrencide oluşması istenen davranış değişikliklerinin gerçekleşmesini sağlayacak programlar geliştirilerek, kontrollü bir çevre oluşturulmuştur.
- Okul çevreden etkilenen ve çevreyi etkileyen, ona yön veren bir örgüttür. Okul topluma, çevreye insan kaynağı yetiştiren bir örgüttür. Böyle olunca, doğal olarak etkilenme karşılıklı olmaktadır.
- Okul kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelir. Okul öğrencilere kültür değerlerini öğreten ve toplumun kültürel yapısında değişmeler yaratan bir örgüttür.
- Okulun kendine özgü bir kültürü ve kişiliği vardır. Bu özellik okuldaki öğrenciler ve görevlilerce yaratılır.
- Okul bürokratik bir örgüttür. Bürokrasi merkezileşmeyi ve iş kurallarının standartlaşmasını sağlar. Okullarda yönetmeliklere göre, işlerin yürütülmesinde, müdür, müdür yardımcısı, öğretmenler, öğrenciler olarak yapılandırılmış bir hiyerarşik düzenin var olduğu kurumlardır.

2.3. İLETİŞİM

2.3.1. İletişim Kavramı

İletişim, insan hayatının her anını kapsayan, insanların belirli ilişkileri sürdürmeleri ve bir yapı içinde anlaşmalarını sağlamak için gereklidir. Toplumsal yapı içerisinde iletişime ihtiyaç duyulmayan hiçbir alan yoktur ve iletişim, insanın kendine özgü olan toplumsallaşmasının bir yansımasıdır (Nazik, Bayazıt, 2005, s.97).

İletişim, bir insan etkinliğidir. Yüzyüze konuşma, televizyon, enformasyon yayma, saç biçimi, edebî eleştiridir (Fiske, 2003, s.15). İletişim, iki kişinin duygu, düşünce ve bilgilerini paylaşarak birbirlerini anlaması ile ilgili bir süreçtir. İletişimle insan, toplumsal bir varlık olarak kendisini gerçekleştirerek, toplumun üyesi olmaktadır. Latince'deki karşılığı "communis" sözcüğünden türemiş ve "iletişim" sözcüğünün karşılığı olarak kullanılan "communication" sözcüğü de anlam olarak ortaklığı, toplumsallaşmayı, birlikteliği anlatmaktadır. Belli bir toplumda insanın kendisinden önce var olan kuralları öğrenerek değer ve inançları benimsemesi ve bunlara uygun olarak kendisine verilen rolleri oynaması kısacası toplumsallaşması, ancak iletişimle gerçekleşir. "İnsanlar, başkalarıyla bir arada olabilmek, onları anlayabilmek, kendilerini anlatabilmek ve etkileyebilmek yani toplumsallaşabilmek için iletişim kurmaktadır." İletişim sayesinde insanlar, kişiliklerini de tanımlama olanağını bularak, toplumsal yaşantısını gerçekleştirebilirler. Bir iş grubu içerisinde düşünce üretmeyi ve bunu davranışlarıyla işe dönüştürmeyi sağlayabilirler (Gürgen, 1997, s.9-10).

İnsan kendi deneyimlerinden ve yaşantılarından olduğu kadar iletişim aracılığıyla başkalarının deneyim ve yaşantılarından da yararlanarak genelleme, çıkarsamalar yapar. Bu sayede, yeni bilgilere ulaşır. İletişimin bir işlevi de bilgi paylaşımıdır. Bu sayede iletişim; toplumun temelini oluşturan bir sistem, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir araç, bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir teknik, sosyal süreçler bakımında zorunlu bir bilimdir. İletişim, insanların kendilerini ifade edebilme, kendilerini dinletme ve kabul ettirme faaliyetlerinin sonucunda ortaya çıkar (Tengilimoğlu, Öztürk, 2004, s.53-54).

İletişim, insanların belirli bir yapı içerisinde anlaşmaları için gerekli bir köprü olup iletişimi “bir kişiden başka bir kişiye bilginin ve anlayışın aktarılması işlemi” olarak da görmek mümkündür (Erdoğan, 1994, s.279).

İnsan varlığını sürdürebilmek için kurallar ve değerleri üreterek, örgütlenerek toplumsal, kültürel kurumlar oluşturmuştur. Bu kurumların oluşturulması kadar sürdürülebilmesi de, iletişikle gerçekleşir. Toplumlar, iletişim aracılığıyla, geleneklerini ve kültürel kimliklerinin korumalarının yanı sıra değerleri de yaygınlaştırma olanağı bulmuşlardır (Gürgen, 1997, s.9-10).

İletişim, insan ilişkilerini gerçekleştiren bir süreç olup sosyal bir fenomendir. Bu nedenle, iletişimi anlamak için iletişimin olduğu, sosyal, ekonomik, siyasal ve tarihsel konum içinde incelemek gerekir (Erdoğan, 1997, s.20-21).

İletişimin bir diğer özelliği ise her insanın iletişimi farklı bir biçim de algılayıp ve yorumlamasıdır. Bir mesajı almak, yorumlamak, yada göndermek kişisel sahip olduğumuz birikimimiz tarafından etkilenir. Özellikle mesajın yorumlanması aşamasında bu olgu daha da belirgin bir haldedir (Tengilimoğlu, Öztürk, 2004, s. 53-54).

İletişim, bir kişiden diğerine anlamların iletilmesidir. Anlam iletme bir ihtiyaçtan kaynaklanmaktadır. Davranışları ortaya çıkaran ihtiyaçlardır. İnsanlar gizlemeye çalışsalar bile onların davranışlarından, karşılıma çalıştıkları ihtiyaçlarını anlamak zor değildir. Davranışla ihtiyaç arasındaki söz konusu ilişki sebebiyle, iletişim kurma şeklimizi, içinde bulunduğumuz toplumun değer yargıları belirler. Bu yönüyle, temel ihtiyaçlar bakımından büyük oranda benzerlikler taşısa da, ikincil davranışlar bakımından iletişim kurma biçimimizi kültürel ve kişilik özelliklerimiz belirler. Böylece, içinde bulunduğumuz toplumda iletişim kurmadaki temel amacımız, kendimiz ile içinde bulunduğumuz toplumsal çevre arasında uyumlu bir ilişki kurmaktır (Tutar, Yılmaz, 2003, s.7).

İletişim, bireysel toplumsal ve örgütsel yaşamın vazgeçilmez aracıdır. Daha açık bir ifadeyle iletişim, konuşmak, yazmak, dinlemek, vücut dilini kullanmak, yazılara ve telefonlara cevap vermek demektir. Bu nedenle iletişim yaşamsal bir

zorunluluk olmakla birlikte bir davranış tarzıdır ve anlamlıdır (Tutar, Yılmaz, 2003, s.7).

2.3.2. İletişimin Amacı ve Önemi

İnsan ister tek başına, ister toplumla birlikte yaşasın, amaçlarına iletişim kurarak ulaşabilir. İletişim, ister bilgiyi yaymak, ister eğitmek, ister eğlendirmek yada yalnızca anlatmak için olsun asıl amaç, bilgi verme ve karşısındakini etkilemektir. Özellikle örgütsel ve grup iletişiminde, birlikte çalışan insanların davranışlarını kontrol etmek ve belli bir amaç doğrultusunda yönlendirmenin vazgeçilmez aracı iletişimdir. Bu yönüyle iletişim sadece bir ileti alışverişi değil, insanın toplumsallaşma sürecinde ortak bir etkinlik biçimidir (Tutar, 2003, s.44).

İletişim her husustan önce insanın kendisini bir insan olarak gerçekleştirme ve sosyal süreçlere girmesi bakımından önemlidir. İletişim sayesinde insanlar zihinlerindeki kavram ve fikirleri açığa vurarak onları paylaşma ve değerlendirme imkanı bulurlar. Başkalarını etkileme ve onlardan etkilenme, onlardan yararlanma ve yararlı olma, bir başarı gösterme ancak iletişim sayesinde gerçekleşir. İnsanlar arasındaki ilişki ancak iletişim sayesinde mümkün olmaktadır. Günümüzde iletişim dünden daha önemli ve daha da zorunlu hale gelmektedir. Çünkü günümüzde güç kaynağı olan bilginin hem iletimi hem paylaşımı çok hassas bir durum arz etmektedir. İletişimin insanlara sağladığı yararları şu şekilde sıralayabiliriz (Kaya, 2006, s.94):

- İletişim insanın kendisini ifade etmesini ve karşısındakini tanımasını sağlar.
- İletişim insanın bilgilenmesini ve donanımını sağlar.
- İletişim insanlar arasındaki dostluk ve arkadaşların kurulmasına zemin hazırlar.
- İletişim insanları etkilemek ve davranışa yöneltmeyi temin eder.
- İletişim insanın olumlu düşünmesini ve olumlu davranmasını sağlar.
- İletişim insanların ortak hareket etmesini ve birlikteliğini temin eder.
- İletişim bilgisizlikten kaynaklanan yanlış yapılarının ve bireyler arası çatışmaların önüne geçer.

- İletişim insanların fizikî ve sosyal çevreye uymalarını sağlar.
- İletişim amaçların gerçekleştirilmesinde insanları moral ve motivasyon açısından olumlu ekiler.
- İletişim insanları ikna etmeyi ve etkilemeyi sağlar.
- İletişim bireylerde değer yargısı tutum ve davranışların oluşmasına yardımcı olur.

Kişiler arası iletişim, bireylerin kişisel yeteneklerinin daha çok farkında olmasını sağlaması ve kişisel gelişimine katkıda bulunması açısından da çok önemlidir. Kişiler arası iletişim süreci içerisinde, kişinin başkaları ile ilişkileri gelişir ve kişi, kendini tanıma olanağı bulur. Böylece, birey kendi güdülerini, iletişim ve yaklaşımlarını, davranış kalıplarını daha iyi anlar, gerçekçi ölçütler içinde davranışlarında da değişiklikler yapma ve onları kontrol etme imkanını arttırabilir (Nazik, Bayazıt, 2005, s.98).

Toplumsal yaşamın temelinde yer alan örgütsel yapının özünü oluşturan iletişim düzeni, gruplar ve örgütler arasında ilişkiler kurmayı amaçlayan bir süreç olup bir örgütte işlerin daha iyi yapılabilmesi ve sorunların daha hızlı çözülebilmesi için sağlıklı bir iletişime gerek duyulmaktadır. Bir organizasyonda yönetim süreci iletişimle başlar. Eğer iletişimle gereken bilgi alınamazsa organizasyonda oluşan sorunları bilmek ve çözmek mümkün olmaz (Nazik, Bayazıt, 2005, s. 98).

Özetlenirse iletişimin amaçları (Çavdar, 1999, s.10) ;

- Verici alıcı açısından:
 - Bilgi vermek,
 - Öğretmek,
 - Alıcıyı memnun etmek,
 - Mesajla ilişkin öneride bulunmak,
- Kişisel ve toplumsal açıdan ise:
 - Çevresel koşulların olumsuz etkilerini azaltmak,

- Kişilerin bilgi ve becerilerini yükselterek verimli kullanımlarını sağlamak,
- Kişilerin belirli amaçlara yönelmesine yardımcı olmak,
- Kişilerin çevreye uyumlarını sağlamaktır.

2.3.3. İletişimin Temel Özellikleri ve Fonksiyonları

İletişimin temel özelliklerini üç başlık altında ifade etmek mümkündür (Kaya, 2006, s.96):

Bunlardan ilki iletişim etkinliğinin insanı gerektirmesidir. İletişim ancak insanların birbirlerini anlama ihtiyaçları sayesinde kurulabilir.

İkincisi, iletişim paylaşmayı gerekli kılar. Yani iletişim gönderici ve alıcı mesajın ortak bir anlamı üzerinde anlaşmalarıdır.

Son olarak da iletişim bir semboldür. Semboller, jestler, mimikler, sesler, harfler, rakamlar ve sözcüklerdir.

İletişimin fonksiyonları ise iletim; kaynaktan hedefe bir mesaj aktarımıdır. Buna göre iletişim kurmanın dört temel fonksiyonu bulunmaktadır.

Bu fonksiyonlar bilgi, motivasyon, kontrol ve heyecanlandırma fonksiyonlarıdır.

2.3.4. İletişim Süreci

Etkili iletişim iki yönlü bir süreçtir, yani bir verici ile bir alıcı arasındaki düşünce alış-veriştir. İletişim, dinamik bir süreç olduğundan sürekli değişir ve bu değişim, kesintisiz biçimde devam eder (Tutar, 2003, s.46).

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

nerede bittiğini belirlemek zor olduğu için, iletişim sürecinde belli ve kesin bir başlangıç ve sondan söz edebilmemiz de oldukça zordur (Gürgen, 1997, s.13).

İletişimin kurulmasında birkaç unsur rol oynar. Bunlar (Telman, Ünsal, 2005, s.28):

- Kaynak (verici),
- Kodlama,
- Mesaj,
- Kanal (araç),
- Alıcı,
- Alıcının eşik değeri,
- Alıcının şablonları,
- Kod çözme,
- Geribildirim'dir.

Bu unsurların her birinin içinde bulunduğu durum iletişimi olumlu ya da olumsuz yönde etkiler

2.3. 4.1. Kaynak (Verici)

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

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

İletişim süreci ilk önce göndericinin zihninde düşündükleri ile bağlanarak bunu göndericinin (kaynak), kendisine ulaşan bilgi, fikir ve duygulara göre mesaj olarak iletilecek düşünceleri zihninde geliştirir ve düşünceleri kelimelere, rakamlara, şekillere yani sembollere dönüştürür. Bunları belirli bir iletişim kanalından mesaj olarak alıcıya gönderir. Gönderici kendi bilgi, fikir ve duygularından hareketle mesaj

olarak ileticeği düşünceleri belirleyip, bunları bir takım sembollere dönüştürürken bazı hususlara dikkat etmesi gerekir. Bu hususlar (Nazik, Bayazıt, 2005, s.105-106):

- Alıcının bilgi ve tecrübe alanına giren semboller kullanması gerekmektedir. Gönderici, karşısındaki alıcının anlayabileceği nitelikte mesaj göndermelidir. Bu, özellikle gönderici ve alıcının eğitim ve bilgi seviyesinin farklı olduğu durumlarda önemlidir.
- Gönderici anlaşılması, yorumlanması zor olan soyut ifade ve sembollerden çok, daha basit, somut semboller kullanılmalıdır. Böylece alıcının zihninde anlam daha kolay belirir..
- Semboller alıcının daha önce alışmış olduğu anlamda kullanılmalıdır. Gönderici bir kelimeyi alıcının alışmış olduğu biçimde kullanmazsa alıcı bunu yanlış yorumlamaya çalışır. Bu da iletişimi başarısız kılar.
- Alıcının anlamaması olası olan kelimeler açıklanmalıdır. Alıcının tecrübesinin az olması veya daha önce hiç karşılaşmadığı düşünölen konudan bahsedilmesi, göndericinin bu konu ile ilgili kısa bir açıklama ve tanımlama yapmasını gerektirir.

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

2.3.4.2. Kodlama

Kaynak, iletmek istediği bilgileri bir dizi sembollere çevirerek, sinyaller halinde kodlar. Kodlama olmadan, bilgilerin bir insandan diğerine nakledilmesi mümkün değildir. Verici, iletişimde alıcının kendisi gibi aynı anlamlar vereceği sembollerini ve hareketlerini kullanması gerekmektedir. İletişimin gerçekleşmemesinin veya ortaya yanlış anlamların çıkmasının en yaygın sebebi bu anlam birliğinin yok olmasıdır (Telman, Ünsal, 2005, s. 29).

Kod sistemleri incelendiğinde, ikonik, gösterge ve sembolik olmak üzere üç tür koddan söz edilmektedir. İkonik kodlarda, işaret yerine geçtiği objeye aynen veya kısmen görüntü yada ses olarak benzetilmektedir. Gösterge şeklindeki kodlarda işaretler yerine geçtiği obje arasında doğrudan doğruya bir sebep-sonuç ilişkisine dayalı gerçek bir bağlantı söz konusudur. Sembolik kodlarda ise, işaret ile onun yerine geçtiği obje arasında doğrudan doğruya herhangi bir bağlantı veya benzerlik bulunmamaktadır (Yatkın, 2003, s.50).

2.3.4.3. Mesaj (İleti)

Göndericinin alıcıya iletmek istediği bir bilgiyi, duyguyu, düşünceyi ya da isteği anlatır. İletiler göndericinin bilgi, duygu ve düşüncelerinden şekillenir (Doğan, 1997, s. 55).

Mesaj, alıcı için bir uyarıcı olarak işlev gören bir sinyal ya da sinyaller bütünü olmakla beraber herhangi bir yerde bir biçimde açığa vurulan bir dizi sözcük ya da imgeyi ifade eder. Mesaj, göndericinin fikirlerinin ve isteklerinin sembollere dönüşmüş halidir. Sembollerin tek başlarına anlamları yoktur. Sembollere, anlamları gönderici ve alıcı yükler. Eğer, alıcının verdiği ve göndericinin algıladığı anlamlar birbirlerine uygunsa, tam iletişim söz konusu olmaktadır. Etkin bir iletişimin gerçekleşmesi için, önce iletişimin tam olması gerekir. Bunun için göndericinin sembollerini, alıcının da tanıması gerekir, aksi takdirde alıcı sembolleri tanıyamaz ve iletişim gerçekleşmez (Tutar, 2003, s.50).

Mesajın boyutları (Nazik, Bayazıt, 2005, s.105-106):

- İçerik,
- Biçim,
- Çağrışım ve
- Yaklaşım'dan oluşur.

İçerik, mesajın 'ne' olduğunu ifade eder. İletilecek temel fikirler, bilgiler, tutumlar, davranışlar mesajın içeriğini anlatır..

Biçim, mesajın kodlanması, temsil edilmesidir. Bir yazı, slogan, ses, görüntü gibi.

Çağrışım, mesajla ifade edilmesi amaçlanan algıdır..

Yaklaşım, çok çeşitli özelliklerde olabilmektedir.

Bu dört temel boyutunun dışında mesajlar bazı özellikler de taşımaktadır.

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

2.3.4.4. Kanal (Araç)

Kanal, mesajın kaynaktan hedefe iletiminde kullanılan yoldur. Kanal, ışık dalgaları, radyo dalgaları, telefon kabloları ve sinir sistemi gibi mesajı taşıyan araçlardır. Etkin ve verimli bir iletişim için kullanılan kanal, mesaja uygun olmalıdır. Mesajın bozulmadan iletilmesi, uygun bir kanalla mümkün olur. Bu mükemmel olarak imal edilmiş bir araç için uygun yolun zorunluluğu kadar önemlidir. Kanal, mesajın göndericiden alıcıya aktarıldığı yoldur veya kanal, mesajın göndericiden alıcıya gönderildiği araçlardır (Tutar, 2003, s.26-27).

Kanal, sinyallerin aktarıldığı fiziksel araçlardır (Fiske, 2003, s.35). Organizasyonlarda ise iletişim kanalları, resmî ve gayri resmî olabilir. Örgütte resmî iletişim kanallarına örnek olarak, emir - komuta zinciri, öneri/şikayet kutuları, şirket dergileri, ya da işletme toplantılarını gösterebiliriz. Gayri resmî iletişim kanalları ise,

söylenti haberleri, örgüt dışı informel gruplaşmalar ve yöneticinin çalışanları hakkındaki konuşmalarıdır (Tutar, 2003, s.26-27).

2.3.4.5. Alıcı (Hedef)

Kaynak tarafından mesajın ulaştırmak istendiği kişi ya da kişilerdir (Türkmen, 1992, s. 4). İletişim sürecinin amacına göre, alıcı ya belirli bir davranış gösterir ya da amaç alıcıyı belli bir davranışa yöneltmek değilse, alıcı mesajın ifade ettiği bilgiyi öğrenmiş ve zihnine yerleştirmiş olur (Nazik, Bayazıt, 2005, s.107-108).

2.3.4.6. Geribildirim

İletişim sürecinin en son aşaması geriye bilgi akışı (feedback) dir. Bununla mesajın başlangıçta amaçlandığı gibi, hedefine ulaşp ulaşmadığı kontrol edilerek kaynak alıcının tepkilerini algılanabilir ve buna göre gelecekteki iletişimlerde ve mesajın içeriğinde yeni düzeltmeler yapmaya çalışılabilir (Nazik, 2005, s.108). İletişimci, iletmek istediği iletisinin alıcılar tarafından gereksinmelerine ve tepkilerine uygun olup olmadığı geribildirim sayesinde anlar (Fiske, 2003, s.40).

Geribildirim olumlu ya da olumsuz olabilir. Olumlu geribildirim; mesajın alıcı tarafından doğru anlaşılıp uygun davranış gösterildiğini ifade eder. Olumsuz geribildirim ise, mesajın alıcı tarafından yanlış anlaşıldığını gösterir. Bu durumda mesajı alıcının anlayacağı biçimde kodlayarak iletişim süreci yeniden başlar (Nazik, 2005, s.108).

2.3.5. İletişim Teorileri

2.3.5.1. Harold Lasswell Modeli

Daha çok kitle iletişiminde açıklık getirmeye çalışan modeldir. “Kim?”, “Kime?”, “Ne söylüyor?”, “Hangi kanalı kullanıyor?”, “Alıcıda nasıl bir etki oluşturuyor?” sorularına yanıt bulmaya çalışır. Harold Lasswell o zamana kadar mevcut olan görüş ve düşünceleri ilk defa bu model içinde sistemli bir biçimde ele alarak iletişim sürecinin bir bütün olarak olduğunu vurgulamıştır (Telman, Ünsal, 2005, s.36).

1948'de ortaya atılan bu modelde, vericinin alıcıyı etkileme amacı temel alınmıştır (Telman, Ünsal, 2005, s.36). Harold Lasswell'in modelini kullandığı, fakat basit bulan bazı araştırmacılar modeli daha da geliştirme yoluna gitmişlerdir (Mcquail, Windahl, 2005, s.28).

Özellikle ABD'deki, iletişim araştırmalarında büyük ölçüde kullanılan modelinde Harold Lasswell, sürecin ayrıştırdığı aşamalarında ortaya çıkan değişikliklerin iletinin etkisiyle orantılı olduğunu vurgulamaktadır. İletinin uzun yada kısa olması, telefonda yada televizyonda aktarılması, değişik toplumsal sınıflardan yada kültürlerden kişilere aktarılması, hep iletinin etkisini belirleyen öğelerdir (İlal, 1991, s.14).

2.3.5.2. Claude Shannon – Warren Weaver Modeli

Günümüzde modellere yönelen yaygın ilgi adına yapılan araştırmaların en önemlisi bu modeldir. Bu modelle matematik formülleri iletişim araştırmalarının tekniği konusunda çabaların öncüsü olmuştur (Mcquail, Windahl, 2005, s.30).

Claude Shannon ve Warren Weaver tarafından 1949'da ortaya atılmış olan "Matematiksel Model" de maksimum seviye ve en temiz sinyal taşıyabilen iletişim kanalları üzerinde durulmuştur. Bu model, Bell Telefon Şirketi'nin mühendislerince, elektrik uyarıların bir noktadan diğer bir noktaya en iyi şekilde iletilmesine yardımcı olması için geliştirilmiştir. Her ne kadar mekanik bir iletişim için ortaya atılmışsa da, kişiler arası iletişim süreçlerine de uygulanabilmiştir (Telman, Ünsal, 2005, s.37).

Claude Shannon ve Warren Weaver iletişim sürecinde üç sorunsal saptamaktadırlar. Bunlar (İlal, 1991, s.11-13):

- Bir iletideki simgeler ne kadar eksiksiz aktarılabilirler (Teknik Sorunlar)?
- İletideki simgelerin amaçlanan anlamı ne ölçüde aktarılabilir (Semantik Sorunlar)?

- Aktarılan anlam alıcının amaçlanan yönde davranmasını sağlamakta ne ölçüde etkili olabilir (Etkinlik Sorunlar)?

Claude Shannon ve Warren Weaver önceden bilinebilen, yinelenen simgelerin kolay anlaşılabilir ve etkili olduğunu, değişik, yeni simgelerin, bilinemezliğin ise iletişimde zorluk ve etkide yetersizlik yaratacağını belirtmektedirler. Bu model, ağırlıklı olarak iletiyi aktaran kişinin alıcılara etkili biçimde ulaşmasını amaçlayan ve özellikle iletişim araçlarında bunu engelleyen sorunları belirleyen bir modeldir ve bu nedenle eleştirilere uğramıştır. Ancak iletiyi ölçümlemede getirdiği temel kavramlarla iletişim kuramları arasında yadsınamaz bir önemi vardır (İlal, 1991, s.11-13).

2.3.5.3. Osgood D.E. ve Wilber Scramm Modeli

Osgood D.E. ve Wilber Scramm , iletişi sürecinde, gönderen ve alıcı üzerinde durur. Bu model daha sonra Mc Quail ve Windahk tarafından geliştirilmiştir. Günümüzde, birçok örgütlerde, iletişimin uygulama yönü temelini bu modelden almıştır (Telman, Ünsal, 2005, s.38).

2.3.5.4. Carl Hovland'ın İletişim Modeli

Psikolojik bir model olan bu modelde, Carl Hovland ve arkadaşları iletişimin hangi şartlar altında daha etkili olacağını sorusunu laboratuvar deneyleriyle cevaplandırmaya çalışarak, alıcının davranış değişikliğine sebep olan faktörlerin belirlenmesini amaç edinmişlerdir. En çok şu noktalar üzerinde dururlar (Telman, Ünsal, 2005, s. 38):

- Mesajın nitelik ve içeriği,
- Alıcının yapısal özellikleri, örneğin, tutumu, görüşü, zekası, motivasyonu,
- Algılama sürecinin safhaları, örneğin, mesajın ilgi çekici olması, zamana göre benimsenebilme değerinin olmasıdır.

2.3.5.5. Newcomb Modeli

Newcomb 1953'te sunduğu bu sosyo – psikolojik modeliyle, denge temeline dayanan üçgen biçiminde bir iletişim süreci modeli getirmiştir. İlk kez bu model,

iletişimin toplumda ve toplumsal ilişkilerdeki rolü üzerinde durmuştur (Bıçakçı, 2003, s.50).

Newcomb iletişim modeli, başkalarını bakışımı ya da tutarlılığı sağlamak için ikna etmeye çalıştığımızı öne süren bir tutum değişikliği kuramıdır. Newcomb'un ABX sisteminin öğeleri şunlardır (Tekinalp, Uzun, 2004, s. 113-114):

- A'nın X'e olan yönelimi,
- A'nın B'ye olan yönelimi,
- B'nin X'e yönelimi,
- B'nin A'ya yönelimi.

ABX, içsel ilişkileri birbirine bağlı bir sistem olup A ve B iletişimcidir. Yani kişi, grup, yönetici, halk olabilir. X ise iletişimcinin ve toplumsal çevrenin bir parçasıdır. Olay, bir başka kişi, örgüt, siyasi parti olabilir. Kurama göre eğer A değişirse B ve X de değişir, ya da A, X'e olan ilişkisini değiştirirse, B ya X ile ya da A ile olan ilişkisini değiştirmek zorundadır. Böylece sistem kendini dengede tutar. Eğer, A, X'e karşı pozitif tutuma ve B aynı X'e karşı negatif tutuma sahipse o zaman A ve B geniş anlamda benzer bir tutuma ulaşınca kadar iletişimde bulunma baskısı altında kalırlar. Eğer X değiştirirse, A ve B bu yeni X'e yönelim saptamak için iletişime girer (Tekinalp, Uzun, 2004, s.113-114).

Bu model insanların sürekli olarak toplumun bir parçası olarak sosyal çevreleriyle ilgili bilgiye ihtiyaçları olduğunu ve bu olmadan kendilerini toplumun bir parçası olarak hissedemeyeceklerini öne sürer. Bu bilgi insanlara çevrelerindeki olaylara nasıl tepkide bulunmaları gerektiğini ve (ait olduğu kültürün diğer bireyleriyle ortak olarak paylaştıkları noktaları belirlemelerine yardımcı olur (Telman, Ünsal, 2005, s.41).

2.3.5.6. Bruce H. Westley ve MacLean Modeli

1957'de Bruce H. Westley ve Maclean tarafından ortaya atılan bu "Psikolojik İletişim Modeli" Newcomb'un ABX modelini temel alır. Modelde farklı olan iki

taraf vardır. Öncelikle neyin iletileceğine ve nasıl iletileceğine karar verilmesi gerekmektedir. Ayrıca model üçgenden doğrusala doğru evrilmiştir (Telman, Ünsal, 2005, s.41).

Bu modele göre, gönderici iletmek istediği konuyu seçer, ileti haline getirerek alıcıya gönderir; alıcı da maksatlı ya da maksatsız olarak göndericiye yanıt verir. Model bu haliyle bireylerin bilgi aktardıkları ya da bir bireyin uzman bir kaynaktan bilgi istediği yüz yüze iletişim durumunu simgeler (Tekinalp, Uzun, 2004, s.115).

Kitle iletişim araçlarına bağımlılık modeli olarak tanımlayabileceğimiz Bruce H. Westley ve MacLean Modeli, ağırlığı iletişim araçlarına verirken kendimizi toplumsal çevremize uydurmada sahip olduğumuz aile, meslektaşlar, arkadaşlar, okul, cami, sendika gibi ilişki ağlarını göz ardı etmektedir. Öte yandan sürecin en önemli ögesi olan iletişimciler için normatif roller öngören model, devlet veya ekonomik güç kaynaklarının bunlar üzerindeki belirleyicilik özelliklerini de dikkate almamaktadır (Bıçakçı, 2003, s.53).

2.3.5.7. Roman Jacobson Modeli

Bir dilbilimci olan Roman Jacobson'un 1960'ta ortaya attığı iletişim modeli, daha çok mesajın anlamı ve içsel yapısıyla ilgilenmiştir. Bu model, daha önceki araştırmacıların üzerinde durduğu süreç ve anlam ekolleri (semiotik) arasında köprü kurarak, iletişim olgusunun etmenlerini ortaya koyar. Daha önceki modellerde ele alınan; verici, bağlam, mesaj ve alıcıya temas ve kod olmak üzere iki yeni etmen daha ekler. Roman Jacobson'a göre bir iletişimin gerçekleşmesi için, toplam altı etmenin var olması gerekir; verici, bağlam, mesaj, temas, kod ve alıcıdır (Telman, Ünsal, 2005, s.43-44).

Roman Jacobson temas ile alıcı ve verici arasındaki fiziksel kanalı ve psikolojik bağlantıları kasteder. Kod ile ise içinde mesajın yapılandırıldığı paylaşılan bir anlam sistemini ifade eder (Telman, Ünsal, 2005, s. 43-44).

Roman Jacobson ayrıca, iletişimin dilin farklı işlevleriyle şekillendiğinin altını çizerek vericiyle alıcı arasındaki ilişkiyi niteleyen, gönderenin duygularını, tutumlarını, toplum içindeki yerini ve aidiyeti gösteren işleve "duygulandırıcı işlev"

adını verir. İletinin ulaşması beklenen uçta “çağrı işlevi” vardır. Bu, mesajın alıcı üzerindeki etkisini niteler. Diğer işlevleri “göndergesel”, “üst – dilsel”, “ilişki amaçlı” ve “şiiirsel” olarak sıralayabiliriz. Dilin “ilişki amaçlı” işlevi iletişim kanallarının açık tutulması, verici ile alıcı arasındaki ilişkilerin sürdürülmesinden sorumludur. “Üstdilsel” işlev iletişimdeki kodların doğru yerlerde ve bağlamlarda kullanıldığından emin olmamıza, “göndergesel” işlev mesajın ilettiği gerçeklik ve bilgiye; “şiiirsel” işlev de mesajın kendisiyle olan ilişkisini niteler. Bu işlev mesajı kurgularken estetik olmasına gösterilen özen ile ilişkilidir (Telman, Ünsal, 2005, s.43-44).

2.3.5.8. Maletzke'nin İletişim Modeli

Maletzke'nin 1963'lerde ortaya attığı iletişim ağı kavramıyla açıkladığı iletişim modeli, “canlı varlıklar arasında anlam aktarımı” olarak tanımlanmaktadır. Kullandığı semboller, alıcı, mesaj, medya, alıcı olmak üzere, diğer modellerle benzerlik içeren sosyo – psikolojik bir modeldir (Telman, Ünsal, 2005, s.43-44).

Modele göre, alıcı ve vericinin birbirlerinden bağımsız olarak, iletişim süreçlerine girme şanslarının olmadığı görülmektedir. Hem verici ve hem de alıcı, sosyal bir çevre içinde ve bir süreçte oluşmuş kişilik yapılarına bağımlı olarak davranmakta ve devamlı olarak da birbirlerinden etkilenmektedirler (Telman, Ünsal, 2005, s.43-44).

Maletzke'nin modelinde geri bildirim sunmamaktadır. Ayrıca zamana bağımlı değişken faktörlerden söz edilmemesinin yanında tek yönlü psikolojik açıklama denemelerine dayandırılmakta ve sosyal diyaloglar göz ardı edilmektedir (Telman, Ünsal, 2005, s. 43-44).

2.3.5.9. Shon W. Riley ve Mathilda Riley Kitle İletişim Modeli

Shon W. Riley ve Mathilda Riley (1959) iletişimi sosyolojik açıdan açıklamaya çalışmışlardır (Telman, Ünsal, 2005, s.43-44). Shon W. Riley ve Mathilda Riley'e göre, gönderici aynı sistem içindeki öteki kişilerin ve grupların etkinliklerine ve beklentilerine uygun bir şekilde gönderir. Gönderici ile alıcı arasında karşılıklı bir ileti alışverişi vardır. Ancak gönderici ile alıcı arasındaki ilişkinin çoğu dolaylıdır (Tekinalp, Uzun, 2004, s. 101).

Bu modele göre, iletişim, sosyal yapıdan soyutlanarak açıklanamaz. Bu nedenle yazarlar, iletişim sistemini, toplum içinde iletişimde katılan aktörler ve bu aktörlerin dahil oldukları gruplar ve grupların içinde bulunduğu geniş sosyal yapılar, her şeyi saran bir sosyal sistem içinde düşünmektedirler (Gökçe, 2002, s. 21).

Her ne kadar bu modelin açıklanmasında toplumsal yapı içindeki çeşitli faktörlerden söz ediliyorsa da model bu toplumsal fonksiyonlar hakkında bir bilgi vermemektedir. Bu model sadece toplumdaki pozisyonlara yer vermekle yetinmiş, fakat belli durumlardaki etkileşimlerle değişen şekiller üzerinde durmamıştır (Telman, Ünsal, 2005, s. 46).

2.3.6. İletişim Türleri

İnsanoğlunu diğer bütün canlılardan ayıran en önemli iki özelliği konuşması ve düşünmesidir. Diğer insanlarla ve doğayla ilişkiye girme arzusu taşıyan bireyin bunu gerçekleştirebilmek için iletişim şarttır İletişim kavramını pek çok şekilde tasnif etmek mümkün olmakla birlikte; iletişimi genel olarak (Yatkın, 2003, s.51-52):

- Kişi içi iletişim (intrapersonal),
- Kişiler arası iletişim (inter personal),
- Yönetimsel iletişim,
- Kitle iletişim,
- Kurumsal (örgütsel) iletişim.

olmak üzere beş grupta toplamak mümkündür.

2.3.6.1. Kişi İçi İletişim

İki kişi ya da kimi birimler arasında gerçekleşen iletişimin bir benzeri de bazen bireyin içinde gerçekleşebilmektedir. İçsel iletişim olarak da ifade edilebilen bu iletişim türüne örnek olarak, bireyin kendi iç dünyasının gözlenmesi, ihtiyaçlarının farkına varılması, üzülmesi ya da sevinmesi verilebilir. Bu durumda içsel ya da kişi

içi iletişimi, insanların kendi içinde ürettikleri bazı mesajları yorumlaması ve yoruma göre davranışa yönelmesi olarak tanımlamak mümkündür (Yatkın, 2003, s.53).

Bir insanın düşünmesini, duygulanmasını, kişisel ihtiyaçlarının farkına varmasını, iç gözlem yapmasını, rüya görerek kendi içinden mesaj almasını ya da kendine sorular sorarak bunlara yanıtlar vermesini bir iç iletişim olarak açıklayabiliriz. Bu süreç içinde insan hem kaynak, hem de alıcı olmakta ve kendi kendisiyle iletişime geçmektedir. Bu yönde iletişim, kişinin kendini tanıması, iletişim becerilerini geliştirmesi açısından son derece gerekli ve önemli bir iletişim şeklidir. Çünkü iletişim her husustan önce bireyin kendisinden başlar. Kendisini tanımayan yaşam amaçlarını elden geldiğince tanımlamayan kendisiyle açık ve dürüst bir iletişime geçemeyen bir kişi başkalarıyla da iletişime geçemez (Yatkın, 2003, s.53).

2.3.6.2. Kişiler Arası İletişim

Yüz yüze iletişim olarak da adlandırılan kişiler arası iletişim “kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim” olarak tanımlamak mümkündür (Yatkın, 2003, s.52).

Başkalarını tartıp, varılan yargılara göre davranma sanatı olarak da tanımlanan kişiler arası iletişimde, çevreden alınan veriler bilgiye dönüşür. Kişiler arası iletişimin ayrılmaz bir parçası olan algılama, iyi bir gözlemi ve doğru yargılamayı içerir. Karşısındaki kişi ile iletişim kurmaya nasıl başlanacağına, iletişimin sürdürülüp sürdürülemeyeceğine karar vermeden önce, kişinin tutumunun, duygularının ve kişiliğinin algılanması gerekir. Algılama sırasında, kişinin inanç ve değer ölçütleri dikkate alınmalıdır. Algıların anlamını kişinin geçmiş deneyimleri ve o andaki amaçları oluşturur (Tutar, 2003, s.76-77).

Kişiler arası iletişimde önemli olan, göndericinin bilgi, haber, görüş ve tutumları ile alıcıya mesajı doğru iletmesidir. Tek tek yada pek çok kişinin duyularına ileti yönelterek kurulan kişiler arası iletişimde sözel, sözsüz, simgelerin etkileşimi söz konusudur (Tutar, 2003, s.76-77).

Etkili iletişimler kurmanın ilk adımının kişinin kendisini tanıması olduğu görülmektedir. Dolayısıyla arkadaşlarımızla, eşimizle, çocuğumuzla, öğrencilerimizle

iyi ilişkiler kurmak istiyorsak kendi duygularımız, düşüncelerimiz, tutumlarımız, değerlerimiz ve ihtiyaçlarımız konusunda farkındalığımızı artırmamız gerekmektedir. Özellikle iletişim anında kendimize “şuan ne istiyorum?”, “ne tür ihtiyaçlarım var?”, “bu durumu yada kişiyi nasıl algılıyorum?” gibi sorular sorarak ve ulaştığımız cevapları karşımızdaki kişiye iletme açık ve etkili bir iletişim süreci başlangıcıdır (Cihangir, 2004, s.5).

Bir iletişimin kişiler arası iletişim olarak nitelendirilmesi için üç unsurun olması gerekmektedir. Birincisi, kişiler arası iletişime katılanların (kaynak ve alıcı) belirli bir fizikî yakınlık içerisinde yüz yüze olmaları yada teknolojik ya da mekanik bir kanal ile karşı karşıya olmaları gerekir. İkincisi, iletişime katılanlar arasında tek yönlü değil çift yönlü bir mesaj alışverişi olmalıdır. Üçüncüsü ise, mesaj sözlü veya sözsüz olabilir (Yatkın, 2003, s.53).

2.3.6.2.1. Sözlü İletişim

Bireyler arasında gerçekleşen her türlü karşılıklı konuşmalar ve yazışmalar sözlü iletişim kapsamına girer. Bu iletişim türünde harfler ve sözcükler yardımıyla kişiler arasındaki karşılıklı mesaj alışverişi söz konusu olmakta ve ortak simgelerin en önemlisi olan dil olgusu ile gerçekleşmektedir. Dil, bireyin kendini ve çevresini anlama ve anlamlandırmasında önemli bir rol oynar. İnsanlar ürettikleri bilgileri dil yardımıyla birbirlerine aktararak anlamlandırır ve böylece iletişim kurarlar. Burada sesin tonu, hızı, şiddeti ve vurgusu ayrı bir önem kazanmaktadır (Yatkın, 2003, s.53).

Ortak yaşantılar ve birlikte yaşanarak elde edilmiş deneyimlere ek olarak ortak anlayış çerçevesinin oluşmasında en önemli etkenlerden biride dildir. Dil aslında, sözcük karşılığı olarak da ortak anlayış çerçevesi kavram ve işlevini kapsamaktadır. Bu anlamda da dil, öncelikle toplum tanımının önemli bir boyutunu oluşturan iletişim ilişkileri bütünü, üzerinde uzlaştığı göstergeler dizgesi olarak tanımlanabilir. Bu simgeler dizgesi hakkındaki ortaklaşmanın oranı yükseldiği durumlarda, ortak anlayış çerçevesinin genişlediği ileri sürülebilir. Ortak anlayış çerçevesinin genişlediği oranda da iletişim etkinliklerinin amaçlarına ulaşma oranı yükselmektedir (Demiray, 1994, s.17).

Dilin yapısı-grameri ve kavram dağarcığı, düşünce davranışlarımızı kesin bir biçimde belirlemese de, belli seçim eğilimlerimizi gösterir. Çünkü dil, dünyaya bakışımızın ve yaşantılarımızı yorumlayışımızın özel bir biçimidir (Gürgen, 1997, s.83).

Sözlü iletişim becerileri konusunda etkinliğin arttırılması için başvurulabilecek bazı ipuçları söyle sıralanabilir (Durmaz, 2004, s. 15-20):

- Öncelikle konuşmanızdaki amacı belirleyin,
- Konuşmaya başlamadan önce düşüncelerinizi mantık zincirine oturtun,
- Karşınızdaki kişi ya da kişilerin neler söylediklerini dinleyin,
- Sözlü iletişim becerilerinizin durumunu bir arkadaşa danışarak ölçmeye çalışın,
- Eğer mümkünse sözlü iletişim becerilerinizi test etmek için bir konuşmanızı kasete alın,
- Sesinizi değil, ama konuşmanızda değişebilecek unsurların olduğunu da göz ardı etmeyin,
- Konuşmanızda seçtiğiniz kelimelere dikkat edin,
- Kelimelerin doğru kullanılmasına dikkat etmek gerekir,
- Aynı anlama gelen kelimeleri, aynı cümle içinde kullanmak bir hatadır,
- Karşınızdaki kişi ya da kişileri rahatsız edebilecek fıkralardan uzak durun,
- Din, siyaset, ırk, spor takımları gibi kişileri zor durumlara sokabilecek konuları konuşmaktan kaçının,
- Başkalarının sizi anlamsını engelleyecek teknik dilden uzak durun,

- Yeni tanışan kişilerin ilk isimleri ile çağrılmaları doğru değildir,
- Eleştiri yaparken, tarafsız ve kırıcı olmamaya çalışın,
- Dedikodu yapmayın, başkalarının hatalarını konuşmanıza konu seçmeyin,
- Can sıkıcı olabilecek konuları açmayın ve bir konuyu çok uzun ve etraflı anlatmayın,
- Konuşmanızda kendi özelliklerinizden sık sık bahsetmeyin, kendinizi övmeyin.

Sözlü iletişimin bir çok avantajları vardır, verilen haberin anlaşılması derecesi denetlenebilir, soru sorulabilir, verilen cevaplar kontrol edilebilir ve anlaşılmayan konu varsa, açıklık getirilebilir. Eş zamanlı olarak geri bildirimde bulunma imkânı vardır. Sözlü iletişimde, söylenen bir kelimenin yazıyla ifade edilen bir kelimeye nispeten, yanlış anlaşılma ihtimali daha yüksektir. Plânlar, politikalar ve stratejilerle ilgili kalıcı ve uzun süreli iletişim için, sözlü iletişim uygun iletişim yöntemi değildir (Tutar, 2003, s.70).

2.3.6.2.2. Sözsüz İletişim

Sözsüz iletişim sözcüklerle değil, hareket ve davranışlarla gerçekleşen bir iletişim türüdür. Sözsüz iletişim daha çok sözlü iletişimi pekiştirmek amacıyla kullanılmakta ve böylece kişiler arası iletişimde duygu ve tavırları düzenleyerek sözlü iletişimi desteklemektedir. Kaynak konumdaki kişi yüz ve bedeninin yardımıyla akıcılığı yakalamaya çalışırken, diğer taraftan karşısındaki kişinin yüz ve beden ifadelerine bakarak mesajın algılanıp algılanmadığı ya da karşısındaki kişinin psikolojik durumunu anlayabilmelidir. Gündelik yaşamda çok sayıda uyaranın etkisinde olan insan, bilinçli yada bilinçsiz olarak beden diline sık sık başvurur. Beden dilini kullanmak kadar onu yorumlamak da beceri ve duyarlılık ister (Yatkın, 2003, s.54). Duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülmediği durumlarda bir bakış, başın bir dönüşü, kavrayan bir jest, savunucu bir mimik, binlerce kelimedenden daha fazla anlam taşımaktadır (Tutar, 2003, s.71). Bu nedenle çoğu kez konuşurken, duygular ya da

heyecanlar ifade edilirken mimiklere, el kol hareketlerine başvurulur (Yatkın, 2003, s.54).

Sözsüz iletişim, yüzdeki anlamları, göz hareketlerini, duruşu, giyim-kuşamı, sesin özelliklerini içerir. Sözsüz iletişim, beş temel fonksiyona sahiptir. Bunlar; sözsüz jestlerle sözlü mesajı pekiştirmek amacıyla kullanılan olumlama hareketleri ya da tekrar, yine jestlerle kafayı olumsuz anlamda sallayarak yalanlama ya da aksini iddia etme, sözlü mesajın yerine geçebilecek bir davranışta bulunma, gözlerle mesajı iletme bu türe girer. Mesajın anlamını tamamlama ve mesajı vurgulama da bir sözsüz iletişim biçimidir. Sözsüz iletişimin özelliklerini şu şekilde açıklayabiliriz (Tutar, 2003, s.71-72):

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

2.3.6.2.3. Yazılı İletişim

Yazı, insanın ve toplumların geçirdiği toplumsal ve kültürel evrim sürecinin ürünüdür. Yazının icadı, bürokrasinin kurulmasına ve gelişmesine katkıda bulunmuş ve aynı zamanda yazı, hem din kurumunun, hem de devletin siyasal örgütlenme biçiminin üzerinde önemli etkide bulunmuştur (Tutar, 2003, s.74).

Yazı, yalnız bir iletişim tekniği ve aracı olarak değil, insanın simgesel düşüncesinin ulaştığı bir aşama olarak da toplumsal/kültürel değişme sürecinde belirlenen uzun bir arayış ve deneme çabasının, bu çabanın sonucu olan birikimin belli toplumsal ve tarihsel koşullar çerçevesinde ortaya çıkardığı bir üründür (Zıllıoğlu, 1996, s.149).

Yazılı iletişimi diğer iletişim türlerinden ayıran en önemli özellik, bu iletişimin bir metin ya da bir belge üzerinde yapılmasıdır. Kaynak tarafından gönderilecek bilginin gerçek niteliğini ve içeriğini yitirmeksizin iletilebilmesi amacıyla yazılı iletişim araçları kullanılır. Ayrıca iş görenin sorumluluk yüklenmesi yazılı araçların kullanılmasını gerektirebilir (Yatkın, 2003, s.54).

Örgütsel iletişimde yazılı iletişimin önemi gittikçe artmaktadır. Bunun nedeni (Tutar, 2003, s.74) :

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

Yazılı iletişim, mektuplar, memorandumlar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, basın bildirimleri ile el yazısı, basılı notlar ve bilgisayar ağı gibi elektronik ortamlarla gönderilen çeşitli yazılı mesajları içermektedir. Bunların yanında yazılı iletişim; araştırma raporları, geçici raporlar, telgraflar, bültenler, yıllık raporlar gibi, örgütsel faaliyetlerin sonuçlarını gösteren ve alınan kararlarla ilgili bilgilendirici raporları da içerir (Tutar, 2003, s.74).

Yazılı iletişimin sosyal yanının zayıf olması, yazılı olan ilke ve uygulamalarda belirtilen durumların dışında bir davranışın ortaya konulması konusunda manevra yapma imkanının olmaması, kırtasiyeciliğe yol açması nedeniyle ekonomik olmaması ve hiyerarşik yapıyı izlemesi nedeniyle de zaman kaybına yol açması gibi sakıncaları vardır. Yazılı iletişimde yazı ve yazı ile anlatılmak istenen mesajın ayrı bir önemi vardır. Yazının yanlış yazılması, doğru yazının yanlış yorumlanması ve

yanlış uygulamaların ortaya çıkması söz konusu olabilir. Bu nedenle yazılı iletişimin etkin ve başarılı bir biçimde yürütülebilmesi için, kullanılacak yazı dilinin açık anlaşılır ve sade olması, cümlelerin yanlış anlamaya veya anlamda glge neden olacak kadar uzun olmaması gerekir (Yatkın, 2003, s.55).

2.3.6.3. Yönetsel İletişim

Yönetsel iletişim, yönetimin hedeflerine ulaşmak üzere yapılan plânlama, örgütleme, yöneltme, eşgüdüm ve denetim gibi yönetimin temel fonksiyonlarını gerçekleştirmek amacıyla örgüt içinde ya da örgüt çevresiyle sürekli olarak yapılan bilgi alışverişidir (Yatkın, 2003, s.56-60).

Yönetsel iletişimin önemi, yönetimlerin büyümelerine ve gittikçe daha karmaşıklaşmasına, uzmanlaşmanın artmasına, teknolojik gelişmelere, örgütlerin toplumsal sorunlara eğilmelerine ve örgütlerdeki anlaşmazlık ve uyuşmazlıkların ikna etme yöntemleriyle zmlenmesine paralel olarak artmıştır (Yatkın, 2003, s.56-60).

Karar verme süreci ile ilgili olarak, doğru, güvenilir ve net nitelikli bilgilerin zamanında sağlanabilmesi için yöneticinin etkili bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir. Yani iletişim, örgütlerde yöneticinin sağlıklı ve doğru kararlar alabilmesinde gerekli temel faktörlerden biridir. Örgütsel ve yönetsel faaliyetlerle ilgili olarak, tarafların karşılıklı anlayış içerisinde birbirlerini doğru anlayabilecekleri bir alt yapının kurulması için etkili bir iletişim sistemi ile mümkündür (Berberoğlu, 1997, s.73).

Yönetimde birimler işlerini düzenli bir Şekilde yürütebilmek ve özel ya da kamu kuruluşları geleceklerini garanti altına alabilmek ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için gerek kendi ilerinde gerekse çevreyle ilişkilerini titizlikle yürütmek ve bunları bir düzen altına alarak, iyi bir iletişim sisteminin varlığıyla gelişebilir (Yatkın, 2003, s.56-60).

İletişim ile örgütsel ve yönetsel başarı arasındaki ilişki, rgt bir bütün olarak görmeye dayalıdır. Örgütün içerisinde yer alan alt birimler yönetimin başarısını doğrudan etkilemektedir. Örgüt tarafından belirlenmiş amaçlar personel - personel ve

yönetici - personel arasında görüş ve düşünce birliğinin gerçekleştirilmesini gerektirmektedir (Şahin, 2007, s.84).

Yönetimsel iletişim, hiyerarşik basamakların belirlenmesinde ve yönetimsel otoritenin sağlanmasında önemli rol oynayarak mesajlar, bilgiler, belgeler ve dökümanlar örgütsel iletişim kuralları çerçevesinde saklanır, bilgi ve belge alışverişi olur. Yönetimsel iletişim, yöneticinin gönderdiği mesajın anlamını, iş görene anlatmasını, benimsetilmesini, onu eyleme geçirmesini de kapsar. Yönetimsel iletişim, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için yapılan işlem ve eylemlerden geri bildirim yoluyla tepkileri, yanıtları taşımak zorundadır. Böylece yönetimsel iletişim, hem yöneticinin çalışanları etkilemesini hem de çalışanların yöneticiye yanıtını içeren çift yönlü bir iletişim süreci olarak gerçekleşir. Yönetimin her seviyesinde varlığını ve önemini kabul ettiren iletişim düzenini, aynı zamanda örgütsel düzenin başarısını da yansıtır. Nitekim bir yönetimde etkili ve sürekli işleyen bir iletişim düzeni varsa o yönetimin başarılı çalıştığı söylenebilir. Yönetici için iletişim, yönetici yönü sonucunda ortaya çıkan bir gereklilik ve zorunluluktur. Yönetici iletişim faaliyetlerinde üç farklı görev üstlenir. Bunlar (Yatkın, 2003, s.56-60):

- Monitör rolü,
- Sözcülük rolü,
- İletme rolü.

Yöneticinin monitör rolü bilgi isteme ve alma hareketine işaret eder. Yönetici formel ya da informal iç ya da dış kaynaklardan elde ettiği bilgiler sayesinde örgütün ve çevrenin işleyiş şeklini algılar. Sözcülük rolü, yöneticinin örgüt dışındaki ya da kendinin üstü pozisyonundaki kişilere ve tedarikçi, müşteri, basın, kurum ve kuruluşlara bilgi sağlama rolünü gösterir. İletme rolü ise, yöneticinin dışarıdan aldığı bilgileri birleştiricilik özelliği yoluyla örgüt içine ve örgüt içi kaynaklardan aldığı bilgileri liderlik rolü ile astlarına aktarmasıdır (Yatkın, 2003, s.56-60).

2.3.6.4. Kitle İletişim

Kitle bir anlamda halkın büyük bir yığını gibi ele alınmaktadır. Diğer bir anlamda ise kitle, bireylerin bir araya gelmesiyle oluşmuş, sosyal sınıflar ve özel tabakaların aksine, bir ülkenin bütün halkının oluşturduğu büyük bir yapı olarak da tanımlanmaktadır. Bu bakımdan kitle kavramı nüfusun bütün üye ve gruplarına ulaşmakta onları içine dahil etmektedir (Yatkın, 2003, s.86).

İletişim bağlamında kitle kavramı, izleyici, dinleyici kitlesinin belli özelliklerini dile getirecek şekilde kullanılmaktadır (Yatkın, 2003, s.87).

Kitle iletişimi ya da toplumsal iletişim, diğer iletişimlere benzer ve bazı amaçlarla kurulur. Kitle iletişimi, toplumu bilgilendirmek, bir kurumu ya da kişiyi övmek, suçlamak, savunmak amacıyla kurulabilir (Tutar, 2003, s.84).

Kitle iletişimi “çeşitli türdeki mesajların, büyük ve dağınık bir kitleye geliştirilmiş araçlar sayesinde iletilmesidir”. Kitle iletişimi, çeşitli sorunların ve konuların etkin bir biçimde duyurulması gereksinimi kitle iletişim araçlarından yararlanmayı zorunlu kılmıştır, kitlesel araçlarla yani televizyon, radyo, gazete, sinema vs. ile gerçekleştiği için alıcı sayısı büyüktür (Yatkın, 2003, s.89).

Bu bağlamda sosyal iletişim ve araçlı iletişim de denen kitle iletişim kavramının farklılıklarını ortaya koymak gerekir (Yatkın, 2003, s.89):

- Kitle iletişimi oldukça fazla sayıda heterojen ve anonim olan seyirci ya da dinleyici kitlesine hitap etmektedir hitap edilen insan sayısı ve alıcıların niteliği itibariyle kitle iletişimi sosyal iletişimden ayırır.
- Sosyal iletişimde insanlar birbirleriyle yüz yüze iletişim kurarken, kitle iletişiminde ise teknik araçlar ile toplumun belli bir kısmına ya da bir gruba değil, özellikle toplumun büyük kısmına hitap etmektedirler
- Kaynak, alıcı arasında mekan açısından bir ayırım vardır.
- Sosyal iletişimde söz konusu olan rol değişimi kitle iletişiminde söz konusu değildir.

- Sosyal iletişimde geribildirim aktif rol oynarken kitle iletişimde bu husus doğrudan etkin olamamaktadır.

İletişim alanında en önemli gelişme, kitle iletişim teknolojileri alanındaki gelişmelerdir. Kitle iletişim alanındaki uydu teknolojileri, kitleler arasındaki iletişimi sağladığı gibi, tüm dünya uluslarını birbirine bağlamakta, gelenek ve görenekler bağlamında önemini korumakla birlikte, iletişim teknolojisindeki hızlı değişim, dünyayı bir köy haline getirmektedir (Tutar, 2003, s.85-86).

Günümüz modern toplumlarında insanların dış dünyaya ilgisiz kalarak yaşaması mümkün değildir. İnsanlar; içinde bulunduğu çevreyi ve toplumu tanıyarak değerlerini benimser, onları etkiler ve onlardan etkilenmek suretiyle hayatlarını devam ettirir. Taşdığı değerleri de gelecek kuşaklara aktarırlar. Bütün bu oluşumlar toplumda sağlıklı kurulup ve iyi işleyen bir iletişime bağlıdır (Kaya, 2003, s. 132).

2.4. ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Örgüt üyelerinin çalışma ve gayretlerini örgüt hedeflerine ulaştıracak şekilde organize etmek, üretim süresini etkin bir biçimde yönetmek amacıyla örgüt üyeleri tarafından simgelerin üretim, iletimi ve yorumuna örgütsel iletişim adı verilir (Kaya, 2003, s.133).

Ortak bir amaca ulaşmak için bir araya gelen bütün grup, topluluk ve kurumlar için iletişim, önceden olduğu gibi şimdi de önemlidir ve gelecekte de önemli olacaktır. Çünkü hayatımızın her alanında olduğu gibi, kurumların da iletişimsiz yaşaması olası değildir. Bütün topluluk çalışmalarında, belirli bir teşkilatın kurulmasında, çalışmaların uyumlaştırılması ve işlerin yürütülmesinde, yeterli ve etkili biçimde iletişime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden örgüt içinde ve dışında sürekli bilgi alış-verişi özel önem taşımaktadır. Örgütteki kişiler arasında olması gereken uygun etkileşimi sağlayan öge ise örgütsel iletişimdir. Çevresinden etkilenen ve aynı zamanda çevresini etkileyen karmaşık bir açık sistem oluşturan örgütsel iletişim, iletilerin akışını, amacını, yönünü ve araçlarını da içermektedir (Akıncı, 1998, s.111-113). İnsanları, onların tutumlarını, ilişkilerini ve becerilerini içeren örgütsel iletişimi Akıncı (1998) şöyle tanımlamıştır “Örgütsel iletişim; birden fazla insanın bir amaç etrafında toplanmasını sağlayan ve bir araya gelen insanların güç

birliği yaparak örgüt amaçları yönünde etkili bir biçimde çalışabilmeleri için, aralarında olması gereken işbirliğini ve çevresiyle uyumlarını sağlamada önemli rolü olan; biçimsel ve biçimsel olmayan yapılarıdaki anlam yükü taşıyan her türlü insan etkinliğinin paylaşılmasıdır”.

Örgütsel iletişimin tanımını incelediğimizde şu şekilde sonuçlar çıkarmak mümkündür varmak mümkündür (Akıncı, 1998, s.111-113):

- Örgütsel iletişim, insanların bir araya gelmesini sağlayan bir güçtür.
- Örgütsel iletişim, ortak bir amaç için bir araya gelen insanların işbirliğini ve uyumunu sağlayan bağlayıcı bir süreçtir.
- Örgütsel iletişim, örgütün çevresiyle olması gereken uyumu sağlayan bir süreçtir.
- Örgütsel iletişim, yönetim tarafından belirlenen bir işleyiş olduğu gibi, örgüttekilerin sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarına bağlı olarak ortaya çıkan programlanmamış iletişim paylaşımlarının yer aldığı doğal bir görünümü de bulunmaktadır

Örgütsel iletişim, örgüt içinde ve dışında gerçekleşen iletişimdir. Örgüt içi iletişim, örgüt dahilinde gerçekleşirken, örgütler arası iletişim, örgütün haricindeki örgütlerle olan ilişkisini içermektedir. Örgütsel iletişim doğrudan, ya da dolaylı olarak örgütün amaçlarını yerine getirilmesi ile ilgilidir ve bu bağlamda örgütsel ve yönetsel faaliyetlerin yürütülmesini sağlamak ve örgütsel amaçları gerçekleştirmek amacıyla, örgütün unsurları arasında ve örgütle dış çevre arasında, bilgi ve düşünce alışverişidir (Tutar, 2003, s.83).

Örgütün işleyebilmesi için, örgütte nelerin nasıl yapıldığının, nelerin nasıl yapılacağına bilinmesi gerekir. Örgütte yapılabilecek ve yapılabileceğe ait bilginin dolaşması örgütün işleme için gereklidir. Bir örgütte görevler ne kadar iyi düzenlenirse düzenlensin, görevler ne kadar belirli olursa olsun, görevleri yürütecek çalışanlar arasında iletişim olmadan eşgüdüm ve amaçlara yönelik etkileşim olmaz.

Yöneticiler ancak, örgütte yeterli bir iletişim ağı kurabildiğinde ve bunu etkili bir şekilde çalıştırabildiğinde; örgütün de neler yapıldığını anlayabilir ve bu bilgilere dayanarak sağlam, geçerli kararlar verebilir (Gürgen, 1997, s.33-34).

Örgütsel fonksiyonların başarılabilmesi için, etkin bir iletişim zorunludur. Örgütsel iletişim, yöneticinin gönderdiği mesajın anlamını, çalışanlara anlatması, benimsetmesi, onu faaliyete geçirmesini de kapsar. Örgütsel iletişim, örgütsel amaçlara ulaşmak için yapılan işlem ve eylemlerden geri bildirim yoluyla tepkileri, yanıtları taşımak zorundadır. Böylece örgütsel iletişim, hem yöneticinin çalışanları etkilemesini, hem de çalışanların yöneticiye yanıtını içeren çift yönlü bir iletişim süreci olarak gerçekleşir (Gürgen, 1997, s.33-34).

Örgütün her yerinde varlığını ve önemini kabul ettiren iletişim düzeni, aynı zamanda örgütsel uyumun başarısını da yansıtır (Gürgen, 1997, s.33-34). Örgütsel iletişim, örgütsel ve yönetsel işlemlerin yerine getirilmesinde özellikle yöneticiler açısından büyük önemi olan bir yönetsel işlemdir. Yönetici, zamanının çoğunu iletişim kurmakla geçirir. Bir yönetici masasındaki gündelik işlerini, toplantı programlarını yaparken, telefonda konuşurken veya onu cevaplarırken, iş mektuplarını okurken ve onları cevaplandırırken, örgütte yönlendirme ve denetim fonksiyonlarını yerine getirirken, hep iletişimden yararlanır (Tutar, 2003, s.116-117).

Örgütsel iletişim üzerine yapılan araştırmalar, örgütlerde çok değişik iletişim biçimlerinin olduğunu göstermektedir. Örgütsel iletişim biçimleri, örgüt ve yönetiminin yapısına göre değişiklikler göstermektedir. Örneğin, örgüt yapısı, dışa dönük, katılımcı, profesyonelce, açık sistem tarzında yapılmış ve örgüt kültürü de bu yapıyı destekleyici biçimde olduğunda, örgütsel iletişim çok daha rahat kurulabilir. Buna rağmen merkezi, otoriter yapının ve geleneksel kültürlerin yoğun hissedildiği örgütlerde ise, iletişim çok daha güç sağlanır (Tutar, 2003, s.27).

Kurumların çalışanları arasındaki iletişim yetersiz olduğu takdirde kurumlar küçülerek fazla hiyerarşiden uzaklaşıp yatay ve yalın örgütlenmelere gitmektedirler. Bir kurumda iletişim ve insan ilişkileri iyileştirilemezse verimlilik ve kalite elde edilemez. İletişim kalitesizliği kişiler arasında iyi ilişkilerin gelişmesini engelleyerek çalışanlarda motivasyonun düşmesine neden olur. İşe karşı ilginin düşmesi de

verimsizliğin ve kalitesizliğin temel nedenidir. Böylece insan gücünün kuruma kazandırılmasını zorlaştırarak mevcutların kaybına yol açabilir (Yatkın, 2003, s.75).

Çalışanlar, üstlerin kendilerinden beklenenleri ve bunu neden yapmaları gerektiğini, diğer bölümlerde ve kurum dışında kendi işleriyle ilgili olup bitenleri bilmek isterler. İnsanın diğer insanları, kendi kurumlarını, dış dünyayı tanıyabilmesi, olayları ve düşünceleri anlayıp algılayabilmesi için iletişim gereklidir. Kişi ve kurumların dış dünya ile anlamlı bir bütünlük içinde bulunabilmesi için iyi işleyen ve açık iletişim kanallarının oluşturulması gereklidir. Kurumlarda etkili yönetim sağlıklı bir iletişim sürecine dayanmaktadır. İletişim, kurumsal faaliyetlerin başarısının temelidir (Yatkın, 2003, s.75).

Katılımcı yönetim biçimlerinde kararların oluşturulabilmesi için ekip çalışanlarının bilgi ve duygu alış-verişi süreci kurumsal (örgütsel) iletişimin en önemli bir uygulamasıdır. Bu tür uygulamaların sonucu olarak kurum içinde oluşan etkili iletişim ortamı, kurumun ulaşmak istediği noktanın çalışanlar tarafından kolayca anlaşılmasına ve bunların gerçekleştirilmesinde gereken gayreti göstermeleri için güdülenmelerine önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır. Verimlilik ve kalite düşünüldüğünde iletişimin kurum açısından önemi daha fazla hissedilmektedir. İletişim, eğitim gibi bilgi ve deneyim, paylaşım yada aktarım ortamlarının özünü oluşturur (Yatkın, 2003, s.75).

2.4.1. Örgütsel İletişimin Önemi

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler, gruplar, topluluklar ve örgütler için iletişimin önemi çok büyüktür. Örgütteki bireyler ve gruplar arasında olması gereken uygun etkileşimi sağlayan öge ise örgütsel iletişimdir. Örgütsel iletişim bir örgütün varlığını sürdürmesinde ve tüm örgütsel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır. Örgütsel iletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarılmaması imkânsızdır. İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılması ve kavranılması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde eşgüdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenilmektedir (Durgun, 2006, s.119-120).

Örgütteki tüm öğelerin örgütsel amaçlar yönünde etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel bütünleşmenin gerçekleştirilmesinde son derece önemli bir işleve sahip olan örgütsel iletişimin önemini göstermek için çok sayıda araştırmalar yapılmış, örgütsel bütünleşme ve başarının çok önemli bir belirleyicisi olarak saptanmış, iletişimin örgütsel değişim sürecinde de çok önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Durğun, 2006, s.119-120).

Örgütsel iletişim, bilimsel yönetim, insanların birbirlerine karşı yaklaşımı, insan kaynakları yönetimi, sistem yaklaşımı ve kültürel perspektif gibi çeşitli yaklaşımlara dayanmaktadır. Bu yaklaşımlardan her biri iletişim olgusuna ilişkin farklı kavramları ve tanımları öne çıkarmışlardır (Durğun, 2006, s.119-120).

İletişim örgütü bir arada tutar ve örgüt için hayati bir önem taşır. Örgütsel iletişimin önemi ve sağlıklı işlediğinde sağladığı faydalar şu şekilde sıralanabilir (Bakan, Büyükbeşe, 2004, s.3-4):

- Yönetime karar almada ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etme imkânını sağlar.
- Yöneticilerin aldığı kararların çalışanlar tarafından algılanması ve uygulamaya dönüştürülmesini sağlar
- İş tatmini, motivasyon, örgütsel bağlılık gibi çalışanların davranışları üzerinde olumlu etkiler yaratarak örgütsel verimi artırır.
- Çalışanların paylaşım duygusunu artırır.
- İş ortamındaki sürtüşme ve baskıları azaltır.
- Örgütsel faaliyetlerin istikrarlı ve iş birliği içinde gerçekleşmesine katkıda bulunur.
- Örgütsel değişime karşı güven oluşturur ve değişim sürecini hızlandırır.
- Daha az hata yapılmasına ve sonuçta giderlerin azalmasına olanak tanır.

Stratejik plânların etkin bir şekilde uygulanabilmesinde önemli faktördür Örgütün her yerinde varlığını ve önemini kabul ettiren iletişim düzeni, aynı zamanda örgütsel düzenin başarısını da yansıtır. Nitekim bir örgütte etkili ve devamlı işleyen bir iletişim düzeni varsa, o örgütün sağlıklı yürüdüğü ve çalışmaların başarılı olduğu

söylenbilir. Bu yaklaşım içinde örgütsel düzen ile iletişim düzeni neredeyse eş anlamlı kullanılmaktadır (Gürgen, 1997, s.34).

2.4.2. Örgütsel İletişimin Amaçları

Örgütler, bireylerin tek başlarına gerçekleştiremeyecekleri hedefleri, ortaklaşa bir çaba sonucunda başarmak amacıyla oluşturulur. Örgütsel unsurların bir araya getirilip, düzenlenmesinden sonra, belirlenen hedeflere yönlendirilmeleri iletişimle olur. İyi bir iletişim, koordine edilmiş sonuçlara ulaşmak için gereklidir. Etkin bir iletişim, tüm yönetim faaliyetleri için önemlidir (Tutar, 2003, s. 44).

Örgütsel iletişimin en önemli amacı faaliyetleri yönlendirmek, yani bireylerin istenilen yönde davranmasını sağlamaktır. Fakat örgütlerde bir değil, birçok faaliyet söz konusu olduğundan, birey ve grupların tüm etkinliklerinin dikkatlice koordine edilmesi gerekmektedir. İşte örgütsel iletişim sadece etkinliklerin yönetilmesinde değil, bu etkinliklerin işler durumda olmasında önemli rol üstlenmektedir (Akıncı, 1998, s.118-119).

Örgütlerdeki iletişimin bir amacı da bilginin sistemli bir şekilde paylaşılmasıdır. Gerçekte bilgi, tüm örgütsel faaliyetlerin temelidir (Akıncı, 1998, s.118-119).

Örgütsel iletişimin amaçlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Gürgen, 1997, s.37-39):

- Örgütsel politika ve kararların iş görenlere duyurulması ve anlatılması, örgütte çalışanların bütünleşmesini kolaylaştırır. Örgütün çalışma düzeni, uzun ve kısa dönemli hedefleri, ücret ve prim sistemi, ödül – ceza sistemi, yükselme olanakları, sosyal haklar vs. gibi konulara ilişkin bilgilendirme, örgütün iş görenlerce tanınmasını sağlar.
- Örgütün yıllık bütçesi, gelirleri, faaliyetleri ve projeleri, çalışanlara, sendikalara, hissedarlara, müşterilere, ilişkide bulunulan çevrelere ve ileride örgütte çalışma olasılığı olabilecek potansiyel çalışanlara duyurulması örgütün tanınmasını ve örgüte güveni sağlar.

- Örgütlerin birleşmesi ya da bir örgütün diğer örgütü kendi bünyesine katması durumunda, yanlış anlamaları ve tedirginlikleri önler.
- Örgütlerin yeni yönetim anlayışlarını ya da getirmeyi düşündükleri yeni teknolojilere ilişkin, özellikle çalışanlara ve sendikaya yönelik tanıtım ve bilgilendirme yapılarak, insanların iş güvensizlikleri giderilmeye çalışılarak yeni teknolojilere uyumunu sağlamaya yönelik bilgiler verilir.
- Örgütün iş güvenliğine ait bilgilerin sürekli tekrarlanarak, çalışanların iş güvenliğine ilişkin önlem almalarını ve yeni çalışanların bu bilgileri öğrenmelerini sağlar.
- Örgütün çalışanlara ait yayınları aracılığıyla sürekli bilgi verilerek, örgütte bir aile ortamının ve örgütsel bütünlük ve dayanışmanın yaratılmasında, dostluk, bağlılık ve sevgi ilişkilerinin geliştirilmesini sağlar.
- Örgütün çeşitli bölümleri, birimleri ve yöneticileri örgütsel yayın organları aracılığıyla tanıtılarak, örgüt üyelerinin örgüte ait bilgileri artırılır.
- Hissedarlara ve hisse senedi piyasasına yönelik olarak örgütün hisse senedi hareketlerine ilişkin bilgiler sürekli şekilde duyurulur.
- Ücret artışları, primler, yılbaşı ikramiyeleri, tatil olanakları, burslar, kurs ve hizmet içi eğitim olanakları gibi çalışanları yakından ilgilendiren konulara ilişkin bilgilerin verilmesini sağlar. Böylece çalışanların motivasyonu artar.
- Örgütün dış ilişkileri, ihracatı, uluslararası anlaşmaları, yurtdışı büroları, lisans anlaşmaları vs. duyurularak, çalışanların örgütün başarılarına ilişkin konularda bilgilenmeleri sağlanarak yurtdışı bürolarında görev alma olanaklarının ve daha iyi yerlere yükselme şanslarının olduğu beklentisi yaratılır.
- Örgüte ait bilgi düzeyleri yükseltilmiş çalışanlar aracılığıyla örgütün toplumda tanıtılması kolaylaşır. Çünkü, iyi bir tanıtımın ve halkla

ilişkilerin, örgütsel bağlılıkları ve memnuniyeti gelişmiş çalışanla gerçekleşmektedir.

- Örgütün faaliyet alanına ilişkin her türlü mevzuat, örgüt üyelerine duyurularak, bu konudaki olası yanlışlıklar önlenmeye çalışılır.
- Örgütsel tutumların yönlendirilmesinde ve çalışanların örgütsel amaçlar doğrultusunda güdülenmelerinde de örgütsel iletişim en önemli araçtır.
- Örgüt gerek çalışanlar arasında gerekse öğrenciler, öğretmenler, ilgili kişiler ve tüm iç ve dış çevre açısından işlevsel bir geribildirim gereğine inanmalı örgütün verimliliği ve etkinliği, onu oluşturan veya etkileyen tüm çevrelerin düşüncelerinin, beklentilerinin, önerilerinin ışığı altında oluşacaktır. Bu amaçla, bu çevrelerin görüşlerini mektup, yazı makale, görüşme vs. gibi iletişim araç ve ortamlarıyla örgüt yönetimine duyurmaları teşvik edilmelidir.

2.4.3. Örgütsel İletişimin İşlevleri

Örgüt içinde iletişimin işlevleri bilgi sağlama, ikna etme ve etkileme, emredici ve öğretici ve birleştirme olmak üzere dört grupta toplamak mümkündür.

2.4.3.1. Bilgi Sağlama İşlevi

Bilgi alış verişi iletişimin en temel işlevi olarak kabul edilebilir. Bilgi, bireyin toplumsallaşması ya da çevresiyle uyumlu bir ilişki kurması için gereklidir. Diğer yandan, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için çalışanların neyi, nasıl ve neden yapacaklarını bilmeleri için de bilgiye gereksinimleri vardır. Örgütlerde üst yönetim, çalışanlara örgüt politikası ve hedefleri, üretilen mal ya da hizmet, üretim yöntemleri ve yeniliklere ilişkin bilgi iletmeden örgütsel faaliyetler gerçekleştirilemez. İletişim, karar vermede de önemli bir işleve sahiptir. Yeterli ve doğru bilgi ulaşmadan bir sorunun çözümü bulunamayacağı gibi, kişiler bir karar verirken, fikirlerini, düşüncelerini ve değerlendirmelerini birbirleriyle iletişim aracılığıyla paylaşırlar (Elma, Demir, 2003, s.137-138).

Kısaca bir örgütte iletişim sistemi sağlıklı ve etkin çalışmadığında, örgüt üyelerinin gereksinim duydukları bilgi zamanında ve doğru olarak kendilerine ulaşmadığında, o örgütün verimli, etkin ve başarılı olması beklenemez.

2.4.3.2. İkna Etme ve Etkileme İşlevi

İkna etme, bir konuda birinin karşısındaki kişi ya da kişilerin inanmasını sağlaması ve razı etmesidir. Etkileme ise, bir kimsenin davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını onların istek ve amaçlarına ters düşmeyecek şekilde daha uzun sürede değiştirme girişimi olarak tanımlanabilir. İkna etmeye yönelik iletişim, amacına açıkça ortaya koymasına karşın, etkileme, daha gizli ve uzun dönemde gerçekleşir (Elma, Demir, 2003, s.137-138).

Örgütlerde çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin önemli bir bölümü, insanların düşünce, tutum ve davranışlarını değiştirmeyi amaçlar. Örgüt üyelerinin, örgütün amaçları yönünde etkin ve verimli bir şekilde çalışabilmesi, büyük ölçüde örgütün hedeflerini benimsemelerine, örgütle özdeşleşmelerine bağlıdır. Bu benimseme ya da özdeşleşmenin gerçekleşebilmesi ise ikna ve etkilemeye yönelik iletişim sürecinin işletilmesini gerektirir (Elma, Demir, 2003, s.137-138).

2.4.3.3. Emredici ve Öğretici İşlevi

Örgütlerde yöneticiler, astlarıyla yalnızca bilgi vermek için değil, neyi, nasıl yapacaklarını söylemek ve onlara yön vermek veya davranışlarını yönlendirmek amacıyla iletişimde bulunurlar.

Astların, örgütsel amaçlar doğrultusunda başarı göstermeleri için eğitim gereksinimlerinin karşılanması gerekir. Eğitimin başarılı olması için, eğitici ve eğitmenler arasında olumlu bir iletişim kurulmalıdır (Elma, Demir, 2003, s.137-138).

2.4.3.4. Birleştirme İşlevi

İletişimin bir diğer işlevi de birleştirme ve eşgüdüm sağlamadır. Kültürel olarak birbirine bağlı bir toplumsal sistem içinde yer alan kişilerin, karşılıklı ilişki ve bağlılığını sürdürebilmeleri iletişim ile mümkündür. Bireylerin örgütsel amaçlar etrafında toplanmalarını sağlayan iletişim, aynı zamanda bireylerin psikolojik

bütünlüğünü ve dengesini korumada da önemli bir işlev yüklenir (Elma, Demir, 2003, s.137-138).

Kısaca örgütsel iletişimin işlevlerini şöyle sıralayabiliriz (Türkmen, 2000, s.40) :

- Örgütsel iletişim, örgütteki kişi ve birimleri birbirine bağlayan temel bir alt sistemdir. Böylece kişiler ve bireyler uyumlu ve eşgüdümlü çalışabilirler. Bu açıdan bakıldığında, örgütlerin yoğun bir iletişim ağından oluştuğu görülür.
- Örgütsel iletişim, örgütteki kişi ve grupların örgütün amaçları doğrultusunda yaptıkları mesaj alışverişidir. Örgütün sürdürülmesi, sorun çözme ve yaratıcı gücün oluşturulması örgütsel iletişimle gerçekleşebilir.
- Örgütsel iletişim, dış dünya ile örgüt arasında sağlıklı bir bilgi alışveriş sağlayabilir. Hızla değişen çevre koşulları karşısında örgütlerin kendilerini yeni koşullara uyarlamaları da örgütsel iletişimle sağlanabilir.
- Örgütsel iletişim, örgüt yönetiminin en önemli aracıdır. Örgütte planlama, eşgüdüm, karar verme, güdüleme ve denetimin sağlanabilmesi etken bir örgütsel iletişim gerektirir.
- Örgütsel iletişim, örgütte hiyerarşik basamakların belirlenmesinde ve otoritenin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Gelen ve giden mesajlar, belgeler, bilgiler ve dokümanlar örgütsel iletişim kuralları çerçevesinde saklanır, bilgi ve belge arşivleri oluşturulur.
- Örgütsel iletişim, örgütte çalışanların kurdukları küçük grupların birbirleriyle ve örgüt bütünüyle ilişkilerinin sağlanmasında önemli bir rol oynar. Örgütün bütünlüğü ve çalışanların örgüte aitlik duygularının geliştirilmesini sağlar.
- Örgütsel İletişim, işletmelerde endüstriyel ilişkilerin iyileştirilmesi, işçi-işveren-sendika ilişkilerinin düzenlenmesi ve geliştirilmesinde yardımcı olur.

2.4.4. Örgütlerde İletişimin Görevleri

Scott ve Mitchele (1976), iletişimin, örgütlerdeki dört ana görevini kontrol, güdüleme, duyguların ifade edilmesi ve bilgi iletme olarak tanımlamışlardır (Elma, Demir, 2003, s.138):

2.4.4.1.Kontrol

İletişim, görev, yetki ve sorumlulukları, açıklığa kavuşturarak kontrole olanak verir. Belirsizlik içeren sorunlarda, problemin kaynağını bulma ve önlemler almak mümkündür.

2.4.4.2. Güdüleme

İletişim, örgütsel amaçlara bağlılığı, dolayısıyla güdülenmeyi artırır.

2.4.4.3. Duyguların İfade Edilmesi

İletişim duygularına ifade edilmesini ve sosyal ihtiyaçların doyurulmasını sağlar.

2.4.4.4. Bilgi İletme

İletişim karar vermede kullanılacak bilgiyi iletmede kullanılır. Etkili kararların alınabilmesi için; alternatifler, gelecekteki durum ve kararların olası sonuçlarına ilişkin bilgiye ihtiyaç vardır

2.4.5. Örgütsel İletişimin İşleyişi

Örgütsel iletişim, örgütün amaçları doğrultusunda işleyişini sağlamak için, örgütü meydana getiren çeşitli bölüm ya da gruplar veya örgütle çevresi arasında, sürekli bilgi ve düşünce alışverişine olanak sağlayan toplumsal bir süreçtir. Örgütsel iletişim, örgüt yönetiminin en önemli aracıdır. Örgütsel iletişim planlama, koordine etme, karar verme, güdüleme ve denetim işlevlerinin yerine getirilmesinde etkin bir rol oynar (Tutar, 2003, s. 123-124).

Örgütsel iletişim, çalışanların örgütte olan bitenleri öğrenmelerinin, dolayısıyla güven duygusu içinde çalışmalarının önemli araçlarından biridir. Çalışanların bilgi

ihtiyaçlarını karşılayarak verimlilik ve etkinliğin artırılması için örgüt içi iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirmesini gerektirir (Tutar, 2003, s. 123-124).

Örgütsel iletişim, ast-üst ilişkilerine bağlı olarak ortaya çıkan ve adına örgütsel yapı dediğimiz piramit içinde gerçekleşir. Örgütsel iletişim, yapısal olarak biçimsel ve biçimsel olmayan bir tarzda karşımıza çıkar. Biçimsel iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen örgüt üyelerinin kişiliklerinden soyutlanmış statüler arası bir iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişim ise, çalışanların oluşturdukları biçimsel olmayan gruplar ve bu gruplar arasında gerçekleşen iletişim biçimidir (Gürgen, 1997, s.63).

2.4.5.1. Biçimsel (Formel) İletişim Yöntemleri

Bir örgüt içinde bir araya gelen kişiler, temel ihtiyaçlarını giderme amacının yanında, birlikte iş yapma arzularını da tatmin etmek isterler. Böyle bir arzuya bağlı olarak sosyal sistemler ortaya çıkar. Bir sosyal sistemin gelişmesiyle birlikte, yönetici ile elemanları arasında iletişim ilişkisi başlar. Bir işletmenin örgütsel yapısı doğrultusunda oluşan iletişim sistemi, biçimsel iletişimdir. Biçimsel iletişime bağlı olarak ast-üst arasındaki örgütsel ilişki işlerlik kazanır. Biçimsel iletişimde, otorite kaynağına, işletmede otoritenin dağılım biçimine, sorumlulukların üstleniliş şekline göre düzenlenen özel bir iletişim içerisinde gerçekleşir (Tutar, 2003, s.124-125).

Biçimsel yapı örgütteki çalışanların davranışlarına yön vererek örgütte düzeni sağlar. Bu sayede örgüt kişilere bağlı olmaktan çıkar ve kurumsal bir nitelik kazanır. Biçimsel iletişim sistemi örgütün yapısına bağlı olarak ortaya çıkan iletişim ilişkilerini ve kanallarını içerir. Bu kanallar örgüt içinde ve dışında bilgi ve mesaj alışverişini sağlayarak örgütlenme süresi içinde belirlenir (Gürgen, 1997, s.63-64).

2.4.5.1.1. Dikey İletişim

Örgütlerin hiyerarşik düzeninde üst kademeler ile alt kademeler arasında emir, talimat ve direktif ile bilgi akışını sağlamak amacıyla yapılan iletişime dikey iletişim denir (Kaya, 2006, s.138).

Dikey iletişim örgüt hiyerarşisi çerçevesinde hem aşağıdan yukarıya hem yukarıdan aşağıya doğru işler. Yukarıdan emir ve talimat ile bilgi gönderilirken aşağıdan yukarıya teklif, rica, dilek ve istek şeklinde bilgiler gönderilir (Kaya, 2006, s.138).

Yukarıdan aşağı iletişimde, kaynak durumunda bulunan üst düzey yöneticilerinden çıkan bilgi, buyruk, öneri ya doğrudan doğruya büyük ve küçük gruplarda çalışanlara ya da bu grupların başında bulunan alt düzey yöneticilere iletilerek bu iletiler ya aynen ya da çalışma grubunun özelliklerine göre değiştirilerek çalışanlara aktarılır. İşyerinin büyüklüğüne ve özelliğine göre bu iletiler sözlü ve ya yazılı olabilir. Aşağıdan yukarı iletişimde, büyük ya da küçük gruplarda çalışanların bilgileri, önerileri, verileri, hatta yakınmaları, alt düzeyde bulunan yöneticiye ve gerekiyorsa üst düzeydeki yöneticiye iletilir (Köknel, 1997, s.347).

Yukarıdan aşağı doğru iletişimin beş unsuru vardır. İlki basit ve geneldir. Astlara verilen iş emirleri, doğrudan emirler, eğitim toplantıları ve iş tanımları gibi yönetsel faaliyetlerdir. Yukarıdan aşağı iletişimin ikinci unsuru örgütün diğer ilişkileri ve görevlerini içerir. Yukarıdan aşağı iletişimin üçüncü unsurunu, örgüt içinde işlem ve uygulamalar için gerekli olan bilgiler oluşturur. Bireyin performansını dikkate alan geri-bildirim, iletişim sisteminin dördüncü unsurunu oluşturur. Yukarıdan aşağı iletişimin son unsuru, örgütsel misyonla ilgilidir. Astların örgütsel hedefleri kabul etmelerini ve onlara inanmalarını öngörür (Tutar, 2003, s.125).

Aşağıdan yukarıya iletişim, örgütü amaçları doğrultusunda alınan kararların beklenen şekilde uygulanıp uygulanmadığının belirlenmesini sağlar. Bu iletişim kanalları aracılığı ile yapılan işlere ilişkin bilgi ve raporlar üst organlara iletilir. Böylece işlerin amaçlara ve emirlere uygun biçimde gerçekleştirilme durumu ile gerekli bilgi ve veriler elde edilir (Kaya, 2006, s.138).

Yöneticilerin, emirlerinin, yerine getirilip getirilmediği, aşağıdan gelen haberlerle anlaşılır. Bu tür haberler, yöneticilere işlerin yapılışıyla ilgili sonuçları

kontrol etme imkanı verir. Aşağıdan yukarıya doğru iletişimde, öneri kutuları, grup toplantıları ve açık kapı politikası ile alt basamaklarda çalışanların öneri ve şikayetleri ve başarısı hakkında bilgi edinilir. Her ast, görevi ile ilgili bilgileri, organizasyon hiyerarşisi içerisinde üstüne rapor eder. Bu performans bilgileri, üstler tarafından elde edildiğinde, bir kontrol aracı olarak ve yeni kararların alınması ile yeni politikaların belirlenmesi konusunda ölçüt olarak kullanılır (Kaya, 2006, s.138).

2.4.5.1.2. Yatay İletişim

Örgütlerde aynı düzeydeki departman yöneticileri ile çalışanları benzeri departmanlardaki yöneticiler ile çalışanlar arasında fonksiyonel ilişkiden dolayı yaptıkları iletişime yatay iletişim adı verilir. Yatay iletişim fonksiyonel ilişkilerin doğurduğu iletişimdir. Bu iletişim aynı ya da benzer kademedekilerin rutin faaliyetleri sırasında kurulur. Bu iletişimin temel amacı örgütsel koordinasyon ve problem çözme için kanal sağlamaktır (Kaya, 2006, s.138).

En önemli işlevi, çeşitli örgütsel birimler içinde ve arasında faaliyetlerin koordinasyonunu sağlamaktır. Özellikle modern ve büyük örgütlerde aşırı iş bölümünün ortaya çıkardığı farklılaşma ve uzmanlaşma birimler arası eşgüdümün önemini arttırmaktadır (Nazik, Bayazıt, 2005, s.113).

Yatay iletişimin temel amacı, örgütsel koordinasyon ve problem çözme için kanal sağlamaktır. Bu yolla, örgütsel iletişim belli prosedürlere uzaklaştırılarak, daha yalın ve etkin bir iletişim sağlanır. Yatay iletişimin bir başka yararı ise, örgüt üyeleri arasında kurmay ve fonksiyonel ilişki geliştirmektir (Tutar, 2003, s.130).

Yatay iletişim, etkin bir iletişim için kritik faktörlere sahiptir. Bunun en önemli nedeni, bir organizasyonda belirlenen görevleri yerine getirmek, yatay iletişim sayesinde olur. Yatay iletişim, örgüt içi iletişim açısından yaygın olarak kurulur. Yatay iletişim, örgütsel faaliyetleri koordine etmek, aynı seviyedeki diğer yöneticileri ikna etmek, faaliyetler ve duygular konusunda bilgi edinmek amacıyla kurulur (Tutar, 2003, s.130).

Yatay iletişim, çalışanların organizasyonlarda otoriter liderlik anlayışını kontrol etmenin en önemli aracıdır. Aynı zamanda yatay iletişim, destekleyici örgütsel iletişim iklimine olumlu katkı sağlar ve örgütte koordinasyonu iyileştirir. Aynı düzeydeki yöneticilerin ortaklaşa bağlı buldukları üst kademeye başvurmadan, diğer bir anlatımla üst düzeyin emrine gerek kalmadan, karşılıklı olarak kendilerini ilgilendiren konularda işbirliği yapmaları, yatay iletişim sayesinde olur (Tutar, 2003, s.130).

Yatay iletişim, fonksiyonel departmanlar arasında (üretim, pazarlama, personel, muhasebe, halkla ilişkiler gibi) ortaya çıkan sorunların çözümlenmesi, koordinasyonun sağlanması veya örgütsel işleyişin hızlandırılmasını da sağlar (Tutar, 2003, s.130).

2.4.5.1.3. Çapraz (Diyagonal) İletişim

Örgüt hiyerarşisinin farklı düzeyindeki departmanların basamaksal kanalları kullanmadan gerçekleştirdikleri iletişime çapraz iletişim adı verilir. Çapraz iletişim farklı fonksiyonel birimlerde çalışan ast ve üstlerin arasında kurulan iletişimdir. Çapraz iletişim çok kademeli hiyerarşik yapılarda dikey kanalların sakıncalarını gidermek ve olağanüstü durumlarda kısa sürede gereken işbirliğinin gerçekleştirilmesi için kurulan bir iletişimdir (Kaya, 2006, s.138).

Çapraz iletişim, farklı fonksiyonel birimlerde çalışan ast ve üstlerin arasında kurulan iletişimdir. Bir çok örgütte çapraz iletişim olmadığı gözlemlenmektedir. Halbuki çapraz iletişim örgüte yönelik uzmanlaşmayı, farklı birimlerin birbirlerine karşı sorumluluklarını daha iyi kavramalarını ve yardımlaşmalarını kolaylaştırıcı bir etki yaratır. Özellikle grupsal çalışmalara ağırlık verilen örgütlerde, örgütsel katılımı sağlar ve işlerini koordinasyonunu kolaylaştırır (Tutar, 2003, s.130).

Çapraz iletişimde, bir bölümdeki çalışanlarla, diğer bölümdeki ast ve üstler arasında, ya da bir bölümdeki yöneticinin, kendi bölümü dışındaki, çalışanlara doğrudan ilişki kurması söz konusudur (Tutar, 2003, s.130).

2.4.5.1.4. Çok Yönlü ve Açık İletişim

Bir örgütte bilgilerin ve haberlerin kurumsal yapı içerisinde tabandan tavana, tavandan tabana çok yönlü kanallarla serbestçe ve sağlıklı bir biçimde akışına çok yönlü iletişim adı verilir. Açık bir sistemde iletişimin de birden çok kanaldan yararlanarak yaygın bir biçimde yapılması en doğru yoldur. Özellikle örgütlerin dış çevreleriyle olan iletişimlerinde çok yönlü ve açık iletişim kanallarıyla toplumun her kesimiyle bilgi alışverişinde bulunabilir. Böyle örgüt, toplum bütünleşmesi de sağlamış olur (Kaya, 2006, s.138).

Açık iletişim, bilgi ve haberlerin kurumsal yapı içerisinde zirveden tabana, tabandan zirveye, çok yönlü kanallarla, serbestçe ve sağlıklı bir biçimde akışıdır. Örgütlerde bazı durumlarda aynı anda, çok farklı kademeler ve pozisyonlara arasında iletişime gerek duyulur. Çağdaş örgütlerin açık sistemler olarak gelişmesi, iletişimin önündeki her tür engelin ortadan kaldırılmasını gerekli kılmaktadır (Tutar, 2003, s.130).

Açık ve çok yönlü iletişim, bu gerekliliklerden doğmaktadır. Açık ve çok yönlü iletişim, örgütlerde daha çok doğal yollarla sağlanır. Gün geçtikçe örgütlerin bilgi işleyen yapılara dönüşmesi ve teknik yetenekleri gelişmiş bilgi çalışanlarının istihdamı, örgütlerde açık ve çok yönlü iletişimi gerekli kılmaktadır (Tutar, 2003, s.130).

Örgütün dış çevresiyle iletişiminde, çok yönlü ve açık iletişim kanallarıyla toplumun çeşitli kesimleriyle bilgi alışverişi gerçekleştirilir. Onlarla çeşitli düzeylerde ilişki kurulur. Böylece örgüt-toplum bütünleşmesi sağlanabilir. Çok yönlü iletişimin amacı örgüt içinde ve dışında yer alan herkese örgütü, sürekli, dürüst, içten ve yaygın mesajlarla, iç ve dış çevreye tanıtmaktır. Bunun için örgüt içine dönük iletişim kanalları ve örgüt dışına yönelik olarak da halkla ilişkiler yoluyla, örgütün iç ve dış çevresiyle etkin iletişim kurulmalıdır (Tutar, 2003, s.130).

2.4.5.2. Biçimsel Olmayan (İnformel) İletişim Yöntemleri

Biçimsel yapının eksik kalması nedeniyle, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamak üzere örgütlerde doğal gruplar oluşmaktadır. Örgütlerde meydana gelen grup olayının doğal iletişimin oluşmasında çok önemli bir payı vardır. Bu grupların bir lideri, kendilerine özgü kuralları ve ödüllendirme ve cezalandırma sistemi ile iletişim ağları bulunmaktadır. Bu tür iletişim en fazla bir örgütün aynı kademedeki üyelerini ilgilendirir (Nazik, Bayazıt, 2005, s.113).

İletişim psiko-sosyal bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın engellenmesi ya da sınırlandırılması durumunda, doğal iletişim kanalları kendiliğinden oluşur. Doğal iletişim, örgütün önceden belirlenmiş kanallarından geçmeyen, belirli bir plân içinde gerçekleşmeyen, çalışanlar arasında kendiliğinden oluşan iletişimdir. Formel (resmî, biçimsel) iletişim ne kadar mükemmel işlese işlesin, kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesinde doğal iletişimin oldukça önemli yeri vardır. Bunun yanı sıra, formel iletişim kanallarının iyi işlemediği ya da yeterli olmadığı zamanlarda, doğal iletişim hızla oluşur ve genişler (Tutar, 2003, s.133).

Biçimsel olmayan iletişim;, biçimsel iletişimin yetersiz kalması ve çalışanların bu konuda tam doyuma ulaşmamaları, çalışanların akraba olmaları, aynı çevrede oturmaları, benzer hayat görüşünü paylaşmaları gibi nedenlerle oluşan doğal gruplarda ortaya çıkmaktadır.

Genellikle söylenti veya dedikodu terimleriyle anılan biçimsel olmayan iletişim kanalları her zaman, örgütsel amaçların gerçekleşmesine hizmet etmez. Söylenti ya da dedikodu, daha çok çalışanların kişisel amaçlarını tatmin etmelerini sağlar.

2.4.5.2.1. Dedikodu

Herhangi bir haberin organizasyon içinde doğru veya yanlış bir şekilde yayılmasıdır. Diğer bir deyişle, bir bireyin duyduğu bir haberi işletme içinde ilişkide bulunduğu herkese ulaştırmasıdır. Dedikodu, örgütteki kişilerin sosyal ihtiyaçlarını

karşılabilir. Ancak yöneticiler, dedikodunun olumsuz yönlerini de dikkate almalıdırlar.

2.4.5.2.2. Söylenti

Bir kişinin organizasyon içinde herhangi bir kaynaktan elde ettiği bilgi ya da haberi kendi kişisel amaçlarına göre değiştirerek iletmesidir. Örgütsel ve kişisel amaçlar ya birbirini bütünleyip ya da birbiriyle tutarsızlık gösterdiğinden söylenti konusu bilgilerde, örgütün amaçlarını ya güçlendirir ya da zayıflatır.

Örgüt içerisinde belli kurallar çerçevesinde kişiler arasında bir iletişim ortamı oluşturulmalıdır. Başarılı bir yönetici, kurumsal yapıya ve hedeflerine uygun olarak, örgüt içindeki iletişim yapısını daha etkin bir şekilde yapılandırabilir (Nazik, Bayazıt, 2005, s.114).

Doğal iletişim, örgüt içindeki iletişimin bir bölümünü oluşturmada, ast-üst ilişkilerinde beklenti ve ihtiyaçların iletilmesinde bir araç görevi görmekte ve biçimsel iletişimi tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Örgütün çevresindeki değişikliklerinden zamanında haberdar olmasını ve değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla yapısal değişimin sürekli ve verimli şekilde yapılması doğal iletişim ile sağlanır (Aşıkoglu, 1986, s.30).

2.4.6. Örgütün İç Çevresi ve Örgüt İçi İletişim

Her örgütün kendine özgü kuralları, iletişim şekli ve kültürel bir iç yapısı bulunmaktadır. Bu egemen iş atmosferi sadece örgütün çalışma şekliyle başarı ve başarısızlığıyla, verimliliği ve verimsizliğiyle bağlantılı olmamakta, aynı zamanda çalışanların günlük yaşamlarındaki ruh sağlığını da doğrudan etkilemektedir. Örgüt içindeki haksız, baskıcı, yanlı tutumlar, çalışanların psikolojilerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu olumsuz etkilerin ortaya çıkmasında kurumların resmî düzeninden ziyade bu düzenin oluşturduğu bireysel güç ve baskı uygulamaları etkili olmaktadır. Söz konusu baskı ve güç uygulama çalışmaları firmanın üst düzey yetkililerinden ziyade daha çoğunlukla alt ve orta düzey yöneticilerde görülmektedir. Bu baskı rejimini oluşturan alt ve orta düzey yöneticiler; zamanında kendileri de benzer

şekilde baskı görerek ezilmiş, kendi ellerine fırsat geçtiğinde ise elindeki imkanları altında çalışanları ezmek suretiyle hakimiyet kurma eğiliminde olan kişilerdir.

Bu yapılar hoşgörü, düzenine bağlayabildiği gibi kimisinde baskı, sömürü gibi olumsuz etkilerin yoğunluklu olduğu görülmektedir. Aynı şekilde bazı yapılarda gönüllü katılım ve insanca ilişkiler esas alınırken, diğerlerinde ise bu yapılar sadece imaj olarak ortaya konmakta gerçekte ise bunun tam tersi bir tutum örgüte hakim olmaktadır.

Firma içinde çalışanların sadece dilek ve şikayetlerini ilettikleri, ancak yönetsel anlamda karar mekanizmasına katkıda bulunmadıkları ve elde edilen faydadan hakkaniyet çerçevesinde pay almadıkları durumları demokratik olarak nitelendirebilmek mümkün değildir. ”Karar vermeye doğrudan veya dolaylı etki yapamayan hiçbir girişim ne firmaya ne de topluma demokrasi getirir” (Erdoğan, 2005, s. 273-274).

Örgüt içi iletişim, çalışanların birbirleriyle ya da kendisiyle başarılı iletişim kurulabilmesinin doğurduğu kişisel tatmin olarak da tanımlanabilir. Yapılan araştırmalarda işgörene ulaşan bilgi miktarındaki artışın işgören tatminini ve adalet algılaması üzerinde olumlu etkiler yaptığını göstermektedir. Bu bağlamda işgörenler ile üst yönetim arasında iletişim ilişkisi kuran örgüt organları ve yayınları sadece iletişim aracı değil aynı zamanda işgörenler arasında çalışma şevki ve iş tatmini ile adalet hissinin oluşumunu sağlayan birer stratejidir (Doğan, s.2).

2.4.7. Örgütün Dış Çevresi ve Dışla İletişimi

Örgütün dış çevresini o örgüt ile iletişim halinde olan bireysel ve kurumsal müşteriler, yasal yapılar gibi diğer kurumsal yapılar oluşturmaktadır. 1990’lar sonrasında dış çevre içinde ele alınan kamu sektörü engelleyici ve sınır koyucu bir yapılanma olarak ele alınmaktadır.

Dış çevre ile kurulan iletişim, örgüt ve örgüt bünyesinde çalışanların dışarıdakiler ile kurdukları ilişkileri kapsamaktadır. Bu iletişim, örgütün yapısal

özelliklerine, hedeflerine göre değişkenlik göstermektedir. Çalışanlar açısından örgütün sahiplenilme derecesine bağlı olarak bu ilişki zayıf yada güçlü olabilmektedir. Sahiplenmenin az olması durumunda, firma içinde kurulan ilişkiler dışarıdakilere göre çok daha zayıf olmakta, sahiplenmenin çok olduğu durumlarda ise çalışanlar kendilerini firma kimliği ile özdeşleştirerek hem kendileri hem de firma için kimlik satışı yaparlar.

Kurumsal yapı sergileyen aile, okul, futbol takımı, dernek, birlik, lokal, parti, ordu, polis ve şirket gibi birimler dış çevresiyle örgüt bünyesinde bireyler yoluyla ilişki kurarlar. Bu sebeple bireyler arasındaki ilişkide belirleyici olan kurumsal yapıdır.

Bir firmanın dış çevresi ile olan iletişimde pazarlamayı, halkla ilişkileri, medya ilişkilerini, örgütler arası ilişkileri gibi kullanmaktadır. Ulaşılmak istenen hedef ve iletişim kurulacak olan dış çevredeki örgüt yapısına bağlı olarak, örgütler farklı stratejiler kullanmaktadır. Bu iletişim stratejileri kolaylaştırıcı, eğitici ve ikna edici olabildiği gibi baskıcı, sömürücü ve talancı da olabilmektedir. Bu ilişkinin yapılanma şeklinde ilişki kurulacak olan dış örgütün yapısı, kuralları da belirleyici olmaktadır (Erdoğan, 2005, s.273-274).

2.5. OKULDA ÖRGÜTSEL İLETİŞİM

Okul içindeki iletişim, eğitim sürecinin karşılıklı etkileşime dayanmasından dolayı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu bağlamda okul için iletişimin önemi insanlar için duyu organları ve sinir sisteminin önemine benzetilebilir (Başaran, 2000, s.127).

İletişim, insanların toplu yaşamasının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Okul, içinde bulunduğu topluma nazaran daha düzenli ve kurallı örgütlenmiş bir yapıdır. Okulun amaçları, toplumsal amaçlara bakarak çalışanların ortaklaşa çalışmasını ve güçlerini birleştirmesini gerektirir. Bu yüzden okul toplumunda iletişimin önemi, içinde yaşadığı topluma bakarak daha büyüktür (Başaran, 2000, s.127).

Okul yöneticilerinin insan ilişkilerinde etkin ve başarılı bir iletişim becerisine sahip olması, fikirlerini açıkça ortaya koyması aynı zamanda da iyi bir dinleyici olup karşı tarafı da anlamaya çalışması, bilgi paylaşımına önem vermesi, karşı tarafa empatik davranması ve kişilerin ihtiyaçlarını dikkate alması gerekmektedir (Şişman, 2002, s. 98).

Okul müdürü öğretmenlerin teşvik edilmesi, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artırılması ve velilerin okul ile bağlarının sürekliliğinin sağlanması ile ilgili olarak iletişimi başlatıcı bir görevi bulunmaktadır. Bu süreç esnasında okul müdürünün hal ve hareketlerine özen göstermesi ve eğitim sürecine katılmış olan bütün bireylere eşit ve tutarlı bir şekilde davranması esastır (Gürsel, 1997, s.142).

Okul müdürü, gerek öğretim sürecinin işleyişinin takip edilmesi gerekse sınıf içinde yaptığı birebir gözlemlerin sonucunu paylaşmak amacıyla; öğretmenler ile resmî ya da gayri resmî yollarla ikili görüşmeler veya birebir ya da gruplar halinde toplantı yapmalıdır (Şişman, 2002, s. 98).

İnsan ilişkileri okul bünyesindeki bireylerin birlikte bir uyum içinde çalışma ortamını yaratmayı amaç edinen bir yönetim eylemidir. Böylelikle bireylerin işbirliği ve verimliliği arttığı gibi, sosyolojik, ekonomik ve psikolojik açıdan da ihtiyaçları karşılanmış olur. İnsan ilişkileri kavramsal ve eylemsel anlamda okulun menfaatlerini birleştirmeyi ve okulun amaçlarının en verimli şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunur. İnsan davranışının anlaşılmasında, temel ihtiyaçların bilinmesi gerekmektedir. Söz konusu ihtiyaçların okul amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunacak şekilde karşılanması durumunda okul yararları ve katılanların yararları bütünleşmiş olacaktır (Gürsel, 1997, s.142).

Eğitim kurumlarında etkili bir iletişimin sağlanmasında yönetici, öğretim kadrosu bütünleşmek amacı ile, onların da ihtiyaçlarını gözeterek iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalları sürekli açık tutmak suretiyle okul içinde olup bitenlerden öğretim kadrosunun haberdar olmasına ve onların da görüşlerini bildirerek katkıda bulunmasına olanak tanıyabilir (Gürsel, 2003, s.72-73). Gerek okul içindeki gerekse

okul dışındaki çember ve akımlara uzak kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerinin işleminde ya zorluk çekecek yada başarısızlığa uğrayacaktır (Çubukçu, Döndar, 2003).

Eğitim yöneticisinin takip etmesi gereken iletişim stratejisi ve ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (M. Gürsel, 2003, s. 72-73):

- Girişimi başkalarından önce ele almak,
- Çevresindekilerin katılım ve işbirliği içinde çalışmasını sağlamak,
- Çevresinde bulunan liderlerin de çalışmalara katılmak,
- Katılanları teşvik etmek,
- Başarılan işleri ortaya koymak,
- Söylentilere engel olup gerçekleri ortaya çıkarmak,
- İletişimde karşılaşılan engelleri bilmek ve değerlendirmek,
- Önemli haberleri tekrarlamak,
- Bütün iletişim araçlarından yararlanmak,
- İletişimin sürekliliğini sağlamak,
- Destekleyici ve karşıt güçleri tanımak.

2.5.1. Okulda İletişimin İşlevleri

İletişim okulda şu işlevleri yerine getirir (Başaran, 2000, s. 127- 128):

- İletişim temelinde bilgiyi barındırmaktadır. Okulun en önemli girdisi olan bilgi (bilinti, veri ve bilimsel bilgi), kullanılan eğitim ve yönetim teknolojisinin bir ürünüdür. Okulun çevresine uyum sağlaması, çevresini kendi şartlarına uyarlaması bilgi ile sağlanmaktadır. Aynı zamanda okulun çıktısı olan bilgi, eğitim hizmetinin üretilmesinin yanında düşünce de üretir. Okulun ürettiği bilgiler ışığında siyasal, teknoloji, yöntem, ilke ve kurallar hazırlanmaktadır. Bu bağlamda iletişim okul içinde çalışanlar arasında bilginin yayılmasını sağlayarak, okulun verimliliğinin kurulmasına ve sürdürülmesinde bir araç vazifesi görmektedir.

- İletişim ilişkilerin oluşmasında aracı bir görev üstlenmektedir. Yönetimsel açıdan insan ilişkilerinin aracı iletişimidir. Çalışanların birbirleriyle olan paylaşımları yine iletişim yolu ile karşılıklı olarak iletilir. Bu iletiler ilişkilerin iyi yönde ilerlemesini sağlayan pozitif anlamlar taşıyabildiği gibi, kötüleştirici özellikler sergileyen negatif anlamlar da taşıyabilir. Bütün bunların yanı sıra kötü işleyen bir iletişim süreci, çalışanların birbirleriyle olan ilişkileri de bozulabilir.
- Etkileşime aracılık eder. Etkileşim kurmak amacı ile iletişime geçildiğinde; iletişimi başlatan şahıs karşısındakini kasıtlı olarak harekete geçirmeyi ya da onun davranışlarını değiştirmeyi planlar. Bu bağlamda yönetsel ve eğitsel iletişim de etkileşim amaçlıdır. Yönetici konumundaki kişi çalışanları harekete geçirmek için, öğretmenlerin yaptığı gibi iletişim sürecini kullanır.
- İletişim kararları taşır. Yönetime dair kararlar, kurumsal verimliliğin araçları konumundadır. İletişim süreci, okulun amaçlarına ulaşmasında engel teşkil eden sorunların çözülmesi için verilecek olan kararların zamanında ve etkili bir biçimde, doğru olarak yerine ulaşmasını sağlar. İletişim sürecinde karar alınmasını geciktirecek, kararların etkisini azaltacak ya da anlamını bozarak çarpıtacak şekilde karşılaşılabilecek problemler, okulun da işlevinde aksamalara yol açar.
- İletişim kuralları taşır. Okulun amaçları, görevleri ve işleyişine dair kurallar iletişim yolu ile çalışanlara aktarılır. Yürütme ve uygulamaya dair kuralların değiştirilmeden zamanında ilgililere iletilmesi, verimli bir şekilde işleyen iletişim ile mümkün olabilir.
- İletişim geribildirimleri taşır. Geribildirim, okulun işleyişinde ve çıktılarında görülen kusurların, eksikliklerin, engellerin yanında üstünlüklerini, başarılarını içeren bir bilgidir. Mevcut işleyiş hakkında bilgi sahibi olmadan yeni yapılacaklara dair karar vermek yanıltıcı olacaktır.

geribildirim olarak işleyiş hakkında bilgi sahibi olmak önemlidir. Geribildirimlerin kaynağını çalışan, denetçi, alt kademe yönetici, müşteri v.b. kişiler oluşturduğundan geribildirim, aşağıdan yukarıya bir iletişim ile sağlanır. Geribildirim aynı zamanda en üst yöneticiden aşağıya doğru bilgi aktarımını da kapsar. Sorun, öneri, görüş, yapılanlara ilişkin bilgi ve değerlendirmeler geribildirim olarak iletişimle iletilir.

- İletişim öğrenen okulun öğrenme aracıdır. İletişim ile okulun bilişim sistemine bilgi, karar, kural ve geribildirimler taşınır. Bu bilgiler iletişim yolu ile bilişim sistemine işlenir ve bunların işlenmesi ile okulun öğrenme gücü gelişir ve belleği zenginleşir.

2.5.2. Okulda Takım Ruhu

Okul eylemlerin büyük oranda ortaklaşa yapıldığı bir mekandır. Ortak amaçları paylaşan bireylerin beraber hareket ederek, bir takım ortak anlam ve idealleri paylaşmaları önemlidir. Okulda teşvik edilmesi gereken bireysel başarıdan ziyade, takımların başarısı olmalı, ödüllendirme ve kutlamalar bu yönde yapılmalıdır. (Şişman, 2002, s.104).

Örgütlere ve yönetim alanında gelişen yeni görüşlere bakıldığında vurgunun hep takım çalışmasına yapıldığı görülmektedir. Takım ruhunun oluşturulması bireyin ön plana çıktığı kültürlerde zor iken, ortaklaşa hareket etmeyi benimsemiş toplumsal kültürlerde çok daha kolay başarılmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisinin sorumluluğu okul içinde bütünleşmeyi sağlamaya yönelik olarak ortaklaşa davranışı öne çıkaran ortak bir kültürün oluşmasına ve sürdürülmesine öncülük etmektir. (Şişman, 2002, s.104).

Takımın amaçları aynı zamanda takımın kurulma gerekçeleri ile örtüşmektedir. Konu eğitim kurumları açısından değerlendirildiğinde takım çalışmasına olan gereksinimi ve takım kurmanın/oluşturmanın sebeplerini şu noktalarda değerlendirmek olasıdır (Elma, 2002, s. 33):

- Eğitimde (okulda) değişimi başlatma,
- Eğitimdeki değişmelere karşı direnci kırma,
- Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulma,
- Okuldaki çalışma ilişkilerini geliştirme,
- Eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlara dönük sonuçlar elde etme,
- Okulu yenileştirme ve geliştirme,
- Çalışanlar için işi daha anlamlı hâle getirme,
- Katılımcı ve paylaşımcı bir kurumsal kültür oluşturma,
- Kurumsal yaratıcılığı ön plâna çıkarma,
- Verimliliği kurumsallaştırma,
- Kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunma.

2.5.3. Yönetici - Öğretmen İletişimi

İnsanlarla iletişimin ön plânda olduğu yöneticilik vasfındaki bireyler için en temel araç iletişimdir. Bir yöneticinin yaptığı plânları, aldığı kararları uygulamaya koyması için iletişim kurmaya ihtiyacı bulunmaktadır (Erdoğan, 2000, s.92).

Okulda sağlıklı bir iletişim ortamının oluşturulması ve dosthane ilişkilerin kurulabilmesi için gerçek bir yönetici, sadece kısa vadeli başarılar getiren korku ve güç yönetimine başvurmak yerine, oluşturduğu sevgi ve saygı ortamı ile kurduğu ilişkilerler sonucunda öğretmenlerini rahatlatan, yüreklendiren, uzun vadede kalıcı sonuçlar elde etme çabası içinde olan kişidir. Öğretmenlerin birikimlerinden yararlanıldığı ve karar sürecine katıldığı kurumlarda, sorumluluk alan öğretmenin daha özverili çalıştığı ve konuya vakıf olduğu için daha verimli olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmenlere fikrinin sorulmadığı ve gerekli bilgilendirmelerin yapılmadığı durumlarda, yapılacak olan çalışmadan ve kişiden verim beklenmesi gerçekçi bir yaklaşımı sergilememektedir. Aksine öğretmenler üretkenliklerini ve yaratıcılıklarını kaybederek daha kayıtsız bir tutum içine girebilirler. Öğretmen, kurum içinde hakkaniyet demokratik bir ortam olduğuna inanmalı, güven duymalı ve

gerekli olduğunu düşündüğü durumlarda hakkını arayabilmelidir (Erdoğan, 2000, s.92).

- Beklentiler öğretmene net bir şekilde aktarılmalıdır.
- Okul politikası ve yönetim anlayışı konusunda öğretmene bilgi verilmelidir.
- Okulda üstleneceği sorumluluklar ve konular konusunda öğretmen aydınlatılmalıdır.
- Yönetici, öğretmene kendisi ve diğer yöneticilerin kişilik özelliklerini açıklamalıdır.
- Yönetici öğretmenin performansı ile ilgili düşüncelerini açıklamalıdır.
- Okulda yapılacak değişimler konusunda öğretmenlerle ve tüm okul personeli aydınlatılmalı ve teşvik edilmelidir.

Okul yöneticilerini ve öğretmenleri görev başında geliştirmenin yolu öğretmenleri iyi bir eğitici olarak yetiştirmek ve okul yöneticilerine "öğretmenler birlikte çalışabilir, düşünüp, üretebilir, uygulayabilir, uygulama sonuçlarını değerlendirebilir ve ürettikleri programları geliştirebilirler" düşüncesinin benimsetilmesidir (Hesapçioğlu, Bakioğlu, 2001).

İşteki gerçek verimliliğin insanların potansiyelinin üretime dönüşmesinden geçeceğinden hareketle yönetici, yanında çalışan personelin yetilerinin farkında olarak onun gelişimine katkıda bulunur (Cüceloğlu, 2002, s.23).

Yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimin niteliği aynı zamanda diğer iletişimlerin yapısını ve gelişimini etkilemektedir. "Yapılan bir araştırmada; personel ve yönetici arasındaki iletişimin, personelin yöneticisi ile olan toplumsal ilişkilerinin niteliğine, yöneticinin iletişim süresinde gösterdiği tutum ve davranışa bağlı olarak gelişme gösterdiği yargısına varılmıştır" (Celep, 2000, s. 41).

2.5.4. Öğretmen – Öğretmen İletişimi

Örgün öğretimin geliştirilmesinde öncelik öğretmen olup sonrasında program, araç-gereç, okul binası gibi etmenlerin öneminden bahsedilmektedir (Alıcıgüzel, 1998, s.123).

İyi bir öğretmenin sahip olması gereken vasıflar incelendiğinde sadece formasyona sahip olması yeterli görülmemekte bunun yanı sıra iyi bir vatandaş olması, insan ilişkilerinde başarılı olması aranan nitelikler arasındadır. İnsan ilişkileri, başarılı olan bir öğretmen için sınıf içinde öğrencileri ile demokratik ortamda ders işlemede etkili olmakla birlikte sınıf dışında meslektaşları ile başarılı ilişkiler kurabilmesine olanak tanımaktadır (Oktay,1991 s.59).

Etkili iletişim kurarak meslektaşları ile iyi geçinen bir öğretmenlerin, okulun başarısı üzerinde de olumlu bir etki yarattığı bir gerçektir. “İyi bir öğretmen, hayatı boyunca hem gelişir hem de çevresindekileri geliştirir” (Elmacıoğlu, 2003, s.84). gerek öğrenciler hakkında gerekse kazanılan deneyimler hakkında paylaşılan bilgi öğretmenlerin bütünleşmesini sağlayarak aralarındaki “Biz” duygusu geliştirir. Ayrıca doğum günü kutlamaları, hafta sonu gezileri, okul çıkışında çay sohbetleri gibi etkinlikler ile öğretmenlerin sosyalleşmesi sağlanabilir. Önemli olan öğretmenlerin yüz yüze görüşmelerinin verimli bir şekilde iletişim kurmalarının sağlanmasıdır.

2.5.5. Velilerin Okula Katılım ve Desteği

1980’li yıllardan itibaren okul-veli ilişkileri tekrar önem kazanmış, ailelerin okul ilişkilerine katılımının olumlu etkileri olabileceği üzerinde durulmuştur. Türkiye’deki okul-aile ilişkilerine bakıldığında ise özellikle eğitsel konularda sağlıklı bir iletişimin ve iş birliğinin eksikliği göze çarpmaktadır. (Şişman, 2002, s.106).

Ebeveyn ve öğretmen arasında zaman zaman çocuğa verilmek istenen fikir ve davranış bilgileri konusunda farklılıklar olabilmekte ve çocukta beklentiler de bu bağlamda değişkenlik gösterebilmektedir (Bursalıoğlu, 1994, s.51).

Aile-okul ilişkileri, farklı boyut ve şekillerde söz konusu olabilir. Şöyleki (Şişman, 2002, s.106-107):

- Okul yönetimi ve öğretmenlerin aileleri ziyaret etmesi,
- Okul ile ailenin çocukların eğitimi ve başarısı konusunda işbirliği yapması,
- Okulun “Evde eğitim” konusunda aileleri bilgilendirerek destek olması,
- Aile ve okul arasında çeşitli araç ve yöntemlerin kullanımıyla bilginin paylaşılması,
- Okulda ailenin de eğitimine yönelik olarak öğrenme olanaklarının ve fırsatların hazırlanması,
- Öğrencinin sorunlarının çözülebilmesi amacıyla ailenin yardımının ve desteğinin alınması,
- Veli ve öğretmenlerin bir araya gelerek fikir alışverişinde bulunacakları zamanının ve ortamın oluşturulması,
- Velilerin okul kararlarına katılımının sağlanması şeklinde gerçekleştirilebilir.

Araştırmalar sonucunda ev ödevlerine yardım edilen ve evde de eğitilme imkanı bulan öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı gözlenmiştir. Ailelerin çocuklarını cesaretlendirmek, ödevlerine yardımcı olmak, çalışmalarını için bir mekan ayırmak, iyi davranışlar konusunda model oluşturmak suretiyle okula devam etmesi konusunda teşvik etmesi, çocuğun okulla ilgili olan sorumluluklarını yerine getirmesinde olumlu sonuçlar doğurabilir. Bunun yanı sıra aileler, okuldaki farklı faaliyet alanlarında görev alarak plânlama, geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayabilirler. (Şişman, 2002, s.106-107).

2.5.6. Çevrenin Okula Katılımı ve Desteği

Okullar sosyal, ekonomik, politik, kültürel çevrenin bir parçası konumundadır. Bu sebeple okullara da yer aldıkları toplumun küçük birer örneği olarak bakmak mümkündür. Toplumun bazı özellikleri okul çalışanları ve öğrenciler aracılığıyla okula taşınabilmekte ve okul içinde de okul dışında olduğu gibi bir takım alt kültürler ve farklı eğilimler görülebilmektedir. Kurumların karmaşık bir yapıda olması içinde yer alan bireylerin farklı geçmişlere, deneyimlere ve değerlere sahip olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda okulların bulunduğu çevre dışında beklenti ve

eğilimlerde görmek pek olası değildir. Bu sebeple günümüzdeki tartışmalarda çevrenin (iş dünyası, dernekler, vakıflar, meslek örgütleri gibi) okul süreçlerine destek ve katılımı daha çok ön plana çıkarılmakta, çevrenin okula maddi ve manevi planda daha çok katkıda bulunmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticisine düşen, dış çevre ile okul arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesini sağlayarak okulun çevresiyle daha fazla bütünleşmesini sağlamaktır (Şişman, 2002, s.105).

2.6. ÖĞRENME

2.6.1. Öğrenme Kavramı

Öğrenme, insanoğlunun yaşamını devam ettirebilmesi, çevreye uyum sağlayabilmesi, kendini geliştirebilmesi için ona verilmiş en büyük nimetlerden biridir. Öğrenme, genel tanımıyla, talim ve tecrübe yoluyla davranışta meydana gelen oldukça devamlı bir değişimdir. Talim ve tecrübe terimleriyle anlatılmak istenen, bu davranışın nasıl kazanıldığı, oldukça devamlı terimiyle ifade edilen, kazanıldıktan sonra da sürdürülmesidir. Yorgunluk ya da geçici uyum gibi tek bir durum nedeniyle gelişen davranış değişiklikleri, normal bir öğrenme örneği olarak kabul edilmemelidir. Öğrenmenin üçüncü bir özelliği ise, doğrudan gözlenememesidir (Tınaz, 2000, s.17).

Öğrenme sonucunda, uyarıcılara verilen tepkiler arasında çağrışımlar ve bağlantılar oluşur. Uyarıcılar, organizmanın kendi içinden gelebileceği gibi (ağrılar, duygular, fikirler, düşünceler gibi) dış çevreden de (sözcükler, ışık, ses, eşyalar gibi) gelebilir. Beyin ve sinir sistemi üzerinde iz bırakan herhangi bir uyarıcı, ne kadar hafif olursa olsun, tepkisiz kalması söz konusu değildir (Tınaz, 2000, s.17).

Öğrenme, bir anlamda gerçeği ve doğruyu fark etmek ve ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmek için yürütülen faaliyetlerdir. Öğrenme, bu açıdan aynı zamanda bir bilimsel faaliyettir. Nitekim bilim doğruyu ve gerçeği bulmak için sistemli olarak yürütülen bir faaliyettir (Erdoğan, 2004, s.7).

Peter Senge' ye (1990) göre, gerçek öğrenmede insan olmanın anlamını ta yüreğinden kavrar, öğrenmeyle kendimizi yeniden yaratırız. Öğrenmeyle şimdiye kadar hiçbir zaman yapamadığımız bir şeyi yapmaya muktedir oluruz. Öğrenmeyle dünyayı ve onunla ilişkimizi yeniden kavrarız. Öğrenmeyle, yaratma ve hayatın üretme sürecinin bir parçası olma kapasitemizi genişletiriz. Hepimizin içinde bu tür öğrenmeye karşı derin bir açlık vardır (Göçmen, 2003, s.9-10).

Gerçek öğrenme, kişinin çeşitli konulardaki bilgileri ezberleyerek oluşturduğu ansiklopedik bir arşiv olarak algılanmamalıdır. Gerçek öğrenme, kişinin edindiği bilgiler aracılığı ile yeni bakış açıları ve anlayışlar kazanabilmesi, davranışlarını geliştirmesi ve bir bütün olarak çevresini daha iyi kavrayabilmesi sürecidir. Öğrenme, kişinin yaşamının bir bölümünde gerçekleştirip daha sonra vazgeçebileceği bir davranış da değil; kişiyi çevresine sürekli bir merak, ilgi ve anlama duyarlılığıyla yaklaştıran bir yaşama biçimidir (Göçmen, 2003, s.9-10).

Öğrenme; eylem-sonuç ilişkisi konusunda bilginin içinde bulunduğu süreç ve bu ilişkiler üzerine çevre etkisinin gelişmesi olup hayatta kalabilmek ve süreklilik için fonksiyonel bir kavramdır. J. A. Michael, öğrenmeyi geleceğin ihtiyacı olarak, T. W. Malone, bilgi çağında koordine uygulama ve teorileri olarak, Peter Senge ise; örgütlerin sanat ve uygulaması olarak tanımlarlar. Barbara J. Braham' a göre, nasıl ki veri ile bilgi aynı şey değilse, öğrenme de bilgi edinme ile aynı şey değildir. Öğrenme ancak davranışlar değiştiğinde gerçekleşir. İyi bir dinleyici olmanın iletişim sürecini daha başarılı yaptığını bilebilirsiniz, ancak öğrenme, bunun günlük yaşamınız içinde alışkanlık halini almasından sonra gerçekleşir (Töremen, 2001, s. 1-2).

Öğrenme bilgi edinme olmadığı gibi aynı zamanda talim etme de değildir. Talim etme insanların önüne bilgiyi koymak ve onları kullanmaya teşvik etmektir. Öğrenme insanları örgütlerinin etkililiğini artırmak için düşüncelerini ve kendilerini kritize etmelerini ve çaba içerisinde olmalarını gerektirir (Töremen, 2001, s. 1-2).

Kısaca öğrenme, bir etkinliğe bir yaşantıya dayanan bir davranış oluşturma sürecidir. Davranışın oluşumu bilinçli yaşamanın, yaşayarak öğrenmenin bir sonucudur (Başaran, 1982, s.190).

2.6.2. Öğrenmenin Aşamaları

Öğrenmeyi hayatın her alanına yayılmış bir faaliyet olarak değerlendirdiğimizde, bir çok farklı alanda ve farklı içeriklerde bilgilerle karşılaştığımızı görürüz. Bu farklı alan ve derinlikteki bilgiler karşısında hepimizin gösterdiği öğrenme tepkisi farklıdır. Bazı konuları kolayca, kapsamlı bir şekilde öğrenip, hayata geçirirken bazı konuları ise yalnızca anımsarız (Göçmen, 2003, s.15).

Barbara J. Braham, öğrenmenin beş aşamasının olduğundan bahsetmektedir (Töremen, 2001, s.1-2):

- Bilinçsiz yetersizlik: Bu aşamada birey bilmediğini bilmeme durumuyla karşı karşıyadır. Bilmediğini bilmediğinizi için bilmemekten dolayı huzursuzluk söz konusu değildir.
- Bilinçli yetersizlik: Bu aşamada bilmediğinin farkındadır. Bu durum bazen hayal kırıklığı, bazen de “bilmiyorum” kelimesini oldukça sık kullanılması zamanıdır. Birey, huzurlu bir cahillik aşamasından bir rahatsızlık-huzursuzluk aşamasına gelmiştir.
- Bilinçli yeterlilik: Huzursuzluğun, yerini huzura bırakmaya başladığı bu durumda birey az stres, daha fazla keyif ve yeni öğrenilen bilgi ve becerilerden dolayı artan bir gurur sahibidir.
- Bilinçsiz yeterlilik: Sürekli deneme, öğrenen bireyi bu aşamaya getirir. Bu aşamada ne zaman hangi yöntemlerin kullanılacağı netlik kazanmış, beceri oldukça tanıdık hale gelmiştir.
- Ustalık: Bu aşamada bireyin öğrenme sürecinde ara sıra ani iniş çıkışlar olabilir. Yeni projelere başlar ve öğrenme başarısının getirdiği heyecanı duyar

2.6.3. Öğrenme Düzeyleri

Öğrenme konusunda gerçekleştirilen çalışmalar, öğrenme ve bilgiyi hayata geçirme ile ilgili dört düzey olduğunu belirtmektedir (Göçmen, 2003, s.16):

- Konu hakkında temel bilgi edinmeye yönelik bilgilenme düzeyi.
- Bir becerinin kazanılması, bir kavramın detaylı olarak anlaşılmasına yönelik anlama düzeyi.
- Bir beceri ya da kavramın temelinde yatan amacın ve nedenin anlaşılmasına yönelik bilgiyi kullanma düzeyi.
- İçselleştirmeye yönelik bilgiyi davranışa geçirme düzeyi.

2.6.3.1. Bilgilenme Düzeyi

Öğrenmenin, en temel düzeyi, bir konu hakkında fikir sahibi olma, genel düzeyde bilgilenmedir. Gazetelerde okuyarak, televizyonda izleyerek bilgi dağarcığımıza kattığımız konular, ansiklopedik bir yaklaşımla bir fikir sahibi olduğumuz ancak detaylı olarak kavramadığımız konular bu sınıfa girer. Bu bilgiler genellikle herhangi bir konudaki temel referans bilgilerinden oluşur. Başka bir deyişle, bu bilgiler konunun “ne olduğunu” genel hatları ile açıklamaktan ibarettir (Göçmen, 2003, s.17).

Bu düzeyde bir öğrenme, kişinin davranış, tutum veya alışkanlıklarında bir değişiklik yaratmaz; kişinin değer sistemini değiştirmez. Ancak “genel kültür bilgisi” olarak da adlandırdığımız bu tür bilgiler dolaylı olarak kişinin değer, inanç ve düşünce sisteminin niteliğini arttırlar, daha kavramsal ve tutarlı düşünmesine ve davranmasına yardımcı olabilirler (Göçmen, 2003, s.17).

2.6.3.2. Anlama Düzeyi

Bilgilenme düzeyindeki öğrenmeden sonra, beceri kazanma ve konuyu anlama düzeyindeki öğrenme gelir.

Bu düzeyde öğrenme:

- Kişinin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar,
- Seçilen konuyla ilgili anlama, kavrama düzeyini geliştirir,
- “Neden ?” sorusunu yanıtlar.

Bu düzeydeki öğrenme daha zordur, kişinin öğrenmeye daha istekli, ilgili ve dikkatli olması gerekir. Anlama düzeyinde öğrenme, kişinin kendi bilgi, beceri düzeyi ile ilgili olarak kendi eksiklerini de tespit etmeye başladığı, bir başka deyişle kendi bilgisini fark ettiği ilk düzeydir. Bu düzeyde öğrenme kişinin değer ve inanç sisteminden, sosyal çevresinden, deneyimlerinden etkilenebilir (Göçmen, 2003, s.17).

2.6.3.3. Bilgiyi Kullanma Düzeyi

Öğrenmenin üçüncü düzeyinde kişi konu ile ilgili öğrenme düzeyini geliştirip “Nasıl?” sorusunu yanıtlayacak düzeye gelir. İlk iki düzey daha kısa sürede ve birisini dinlemek veya kitap okumak gibi pasif çabalarla edinilirken, davranışa geçirmek için kişinin bu konuda doğrudan sorumluluk üstlenmesi, uygulamalar yapmayı da içeren uzun vadeli ve sürekli bir çaba içerisine girmesi gerekir (Göçmen, 2003, s.18).

Bu düzeyde öğrenme:

- Öğrenme uygulama amaçlıdır.
- Konu ve kavramlar derinlemesine öğrenilir.
- Soru sorma, araştırma, uygulama denemeleri vardır.
- Sorunlar, nedenleri ve çözüm yolları üzerinde düşünülür.

Bu düzeydeki öğrenmede öğrenen kişi kendisine sunulan bilginin yanı sıra, bu bilginin kaynağını, uygulama hedeflerini, bu konunun benzeri konular ile ilişkisini ve bilginin uygulanmasının olası sonuçlarını değerlendirir. Bu düzeydeki öğrenme ilk iki düzeyde sağlanan öğrenme temellerinin üstüne inşa edilebilecek ve öğrenen

kişinin daha çok zaman ve emek vermesi ile gerçekleşebilecek bir öğrenmedir. Daha da önemlisi bu bilgi davranışa geçirilmiştir (Göçmen, 2003, s.18).

2.6.3.4. Bilgiyi Davranışa Geçirme Düzeyi

Bu düzey öğrenmede, bilgi kullanımını en üst düzeydedir. Kişi, öğrendiği bilgi ile ilgili “neden”, “nasıl” sorularını yanıtlamış, bilgiyi kendi değer, davranış ve tutumları açısından değerlendirilmiş ve benimsemiştir. Bu basamakta, kişi öğrendiği bilgiyi doğallıkla, içtenlikle, hatta bilgiyi kullandığının farkında bile olmadan uygulayabilir. Kavramları karşılaştırmak, sonuçlar çıkarmak, teorik ve pratik deneyimleri ortak paydalarda eriterek sentezler yapmak bu düzeyde öğrenmenin bir sonucudur. Kişi bu düzeyde, karşılaştığı yeni durumlara çözümler üretir, yaratıcı yaklaşımlar geliştirir, yeni sistem ve süreçlerle ilgili uygulamalar ortaya atar. Bu düzey öğrenme bilgi kullanımının en olgun düzeyidir. Bu düzeyde öğrenmede (Göçmen, 2003, s.19):

- Konular, kavramlar hakkında kişisel bir yorum geliştirilir.
- Karşılaştırmalar, yapılır.
- Çözüm yolları ve farklı uygulamalar,.
- Yeni süreç ve sistemler.
- Sorgulayıcı yaklaşımlar, eleştirel düşünce gelişir.
- Üretim, geliştirme ve yaratıcılık başlar.

2.6.4. Öğrenme Kuramları

İnsanlar yaşamları boyunca çevre ile etkileşimlerin sonucu bilgi, beceri, tutum ve değerler kazanırlar. Öğrenmenin temelini bu yaşantılar oluşturur. Bundan dolayı öğrenme, kişilerde oluşan kalıcı değişimler olarak tanımlanabilir. Kişinin çevre ile etkileşimi, onun sürekli olarak çevresinden bir şeyler alıp-vermesi demektir. Kişi, çevresinden sürekli olarak kendisine ulaşan verileri değerlendirir ve bunun sonucu olarak düşünsel, duyuşsal veya davranışsal tepkide bulunur (Özden, 1998, s. 21).

Bu şekliyle bakıldığında öğrenme, dinamik bir süreçtir. İnsan yaşadığı müddetçe sürekli bilgiler öğrenir. Bir konuyu öğrenen insan artık öncekinden farklı biri olmuştur. Bu farklılaşma insanın “davranış ve tavırlarını, belki de kişiliğini bile değiştiren” bir farklılaşmadır. Yeni öğrenmeler ile kişinin kapasitesi gelişir., önceden yapamadığı bir işi yapabilir hale gelir. Daha geniş anlamda, öğrenme sonucu birey, içinde bulunduğu evrene yeni bir anlam yükler ve evrendeki konumunu yeniden tanımlar (Özden, 1998, s. 21).

Genel anlamda öğrenme, çevresi ile etkileşimi sonucu kişide oluşan düşünce, duyuş ve davranış değişikliğidir. Ancak bu değişikliğin nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır. Öğrenmenin doğasını ve sonuçlarını açıklamaya çalışan bu kuramlar (Özden, 1998, s. 21):

- Davranışçı,
 - Bilişsel,
 - Duyuşsal ve
 - Nörofizyolojik
- temelli öğrenme kuramları olmak üzere dört grupta toplanabilir

2.6.4.1. Davranışçı Kuramlar

Davranışçı kuramlar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değiştirmenin gerçekleştiğini kabul eder (Özden, 1998, s.22-24). Davranışçı kurama göre iki türlü öğrenme bulunmaktadır. Bunlardan ilki olan klasik koşullanma; nötr bir uyarıcının koşulsuz olarak bir uyarıcıyla eşleştirilmesi demektir. İkincisi ise sosyal öğrenme olup dikkat, hatırlama, uygulama ve pekiştirme olmak üzere dört basamaktan oluşmaktadır (Bacanlı, 2004, s.175-176).

Davranışçı yaklaşımların daha çok psikomotor davranışların öğrenilmesini açıkladığı kabul edilir. Bu kuramların öğretim ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Özden, 1998, s. 22-24):

- Yapararak öğrenme esastır. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olmalıdır. Öğrenmede, öğrencinin yapararak öğrenmesi esastır. Çünkü, öğrenci kendi yaptığı ile öğrenir.
- Öğrenmede, pekiştirme önemli bir yer tutar. Pekiştirme, davranışların tekrar edilme sıklığını arttıran uyarıcıların verilmesi işlemidir. Davranışlar, onları izleyen sonuçlardan etkilenir ve onlarla değiştirilir.
- Becerilerin kazanılmasında ve öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanmasında tekrar önemlidir. İnsan konuşma, müzik aleti çalma, yabancı dili konuşma vb. becerileri tekrar yapmadan öğrenemez. Tekrar, öğrenmede gelişmeyi sağladığı sürece yararlıdır.
- Öğrenmede güdülenmenin çok önemli bir yeri vardır. Öğrencinin bir davranışı öğrenebilmesi için o davranışı yapmaya istekli olması lazımdır. Bu nedenle, olumlu pekiştirme güdüleyici bir etkiye sahiptir

2.6.4.2. Bilişsel Kuramlar

Bilişsel kuramlara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Bu akımın temsilcileri olan Gestalt Okulu psikologları, Jean Piaget ve Jerome Bruner' e göre öğrenme, kişinin davranışında bulunma kapasitenin gelişmesidir. Bilişsel kuramlara göre davranışçuların, davranışta değişme olarak tanımladıkları olay, gerçekte kişinin zihninde meydana gelen öğrenmenin dışa yansımadır. Bilişsel kuramcılar daha çok anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde dururlar (Özden, 1998, s.25-26).

Davranışçı akım eğitimin amaçlarını davranış yönünden tanımlar ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiğini belirler. Onlara göre okuldaki eğitimin dış dünyaya transfer edilebilmesi için her ikisi arasındaki benzerliklerin artırılması gerekir. Bilişsel akımın öncüleri ise öğrencilerin zihinlerinde durumlara ilişkin ilkeler kazandırmayı tercih ederler (Özden, 1998, s.25-26).

Zihne ulaşan verilere anlam yükleme işlemi, yani algı üzerine yaptıkları çalışmalarla öğrenmenin bilişsel yönüne işaret eden Gestalt psikologları, algılama ile ilgili aşağıdaki ilkeleri ileri sürmektedirler (Özden, 1998, s. 25-26):

- İnsanlar gördüklerini bir bütün olarak algırlar. Bütünü oluşturan parçaların, bütünle ve birbirleriyle olan ilişkisi önemlidir. Bir parçanın veya nesnenin algılanışı, onun bütünle ve diğer parçalarla olan ilişkisine göre değişir.
- İnsanlar çevrelerini bir ahenk içerisinde görme eğilimindedirler. Eşya ve olaylar, parçası oldukları bütün içerisinde anlam kazanırlar.
- İnsanların davranışı, içinde buldukları durumu algılamalarına bağlı olarak değişir. Öğrenme, kişinin çevresini algılama ve yorumlama sürecidir. Bundan dolayı, öğrenmede önemli olan kişinin olayları ve durumları anlaması, diğer bir deyişle eşyaya ve olaylara anlam yüklemesidir.
- Bütün, onu meydana getiren parçaların toplamından daha farklı ve büyüktür. Bundan dolayı bir konuyu oluşturan parçaların ayrı ayrı incelenmesi bütünü ortaya koyamaz, dahası, bütünün kaybolmasına yol açar.

2.6.4.3. Duyuşsal Kuramlar

Duyuşsal kuramlar, öğrenmenin doğasından çok sonuçlarıyla ilgilidirler. Bu kuramlar sağlıklı benlik ve ahlâk gelişimini vurgularlar. Davranışçı kuramlar, öğrenmenin edimsel sonuçları, bilişsel kuramlar da zihinsel sonuçlarıyla ilgilenirken, duyuşsal kuramlar, öğrenmenin benlik ve ahlâk gelişimi gibi duyuşsal sonuçlarıyla ilgilenirler (Özden, 1998, s. 29).

2.6.5. Öğrenmenin Türleri

Bu öğrenme türlerinden hangisinin kullanılacağı, çalışanın yeterliği ile öğreneceği konunun niteliğine göre çalışan – eğitmen işbirliği ile kararlaştırılabilir (Başaran, 1982, s.190).

2.6.5.1. Simgesel Öğrenme

Bireyin bir ime (cue), bir simge ya da bir simgeye (symbol) karşı yaptığı yaygın, geneleşmiş bir tepkidir. Bu tür öğrenme daha çok klâsik koşullanmaya dayanır, başka deyişle değişik uyarılara bireyin aynı tepkiyi yapmasını öğrenmesidir (Başaran, 1982, s.190).

2.6.5.2. İşlemsel Öğrenme

Bireyin ayırtılabildiği bir uyarana karşı belli bir tepkiyi öğrenmesidir. Klâsik koşullanmada görülen doğal bir uyarının yerine, bir ödül yada ceza işe koşularak öğrenme sağlanmaktadır. Böylece birey, daha önce bir gereksinmesini doyuran veren bir uyarana karşı belli bir tepkiyi yaparak doyuma ulaşmaya yada elemenden kaçmaya çalışır (Başaran, 1982, s.190-191).

2.6.5.3. Ulamalı Öğrenme

Daha önce uyarın tepki yoluyla kazanılan zincirleme birbirine bağlanmasından oluşan öğrenmedir. Birey bir dizi sına yanılmalarla kazandıklarını birbirine uyararak sorunu çözmeye çalışır. Sınama yanılma süresince işe yaramayan tepkiler atılır, sorunu çözmeye götüren tepkiler ise çözüm olacak biçimde bütünleştirilir (Başaran, 1982, s.191).

2.6.5.4. Sözel Çağırışım

Uyarın tepki, sına yanılma bağlantısının sözel olmasıdır. Bir sözcüğün anılmasının, özdeş, benzer, zıt olan diğer sözcükleri yansıtması ile bir düşünce zinciri oluşur. Bir konudaki bilgilerin öğrenilmesi, sözel anlatımı bu yolla öğrenilir (Başaran, 1982, s.191).

2.6.5.5. oğul Ayrımlama

Bireyine çevresinden aynı anda gelen pek çok uyararı birbirinden ayrımlaması, bu uyarıların niteliğine göre bunlara tepkide bulunmasıdır. Bireye çevresinden gelen pek çok etkiler olabilir. Bunların ayrımlanması güç olabilir. Bunlar derece, yeğinlik, süreklilik yönünden ayrı yada birbirine çok benzer olabilir. Bunları ayrımlamada ustalaşma bu tür öğrenmeyi gerektirir. Örgütte karmaşık makine, bilgisayar, araç ve benzerlerini kullananlar bu tür öğrenmeyle işlerini yapabilirler (Başaran, 1982, s.191).

2.6.5.6. Kavramsal ğrenme

Bireyin bir konunun anlaşılması için gerekli kavramları öğrenmesi, öğrendiği kavramları geliştirmesi, gerektiğinde bunları değiştirmesidir. Kavram bir olayın bir nesnenin öğelerini kısa yoldan anlatan soyut bir sözcük, bir simgedir. Kavramlarla birey daha çabuk, daha kapsamlı ve soyut düşünebilir. Örgütün yönetimsel, teknik konularında kavramsal öğrenmeye gereklilik vardır (Başaran, 1982, s.191-192).

2.6.5.7. İlke ğrenme

Birden fazla kavramın birbirine ulanarak, birbirini tamamlayarak bir kural, ölçüt, yargı oluşturacak biçimde bütünleştirilmesidir bir ilke birden çok kavramdan oluşur. İlkeler bir sorunu çözmeye yarayacak temel kuralları, ltleri, yargıları verirler. Bir örgütte, yönetim, teknik, bilimsel ve uygulama alanında kullanılan pek çok ilke vardır. Örgütün etkililiğini yükseltmek için bu ilkelerin öğrenilmesi gereklidir (Başaran, 1982, s.192).

2.6.5.8. Sorun çözmeyi ğrenme

Bireyin tüm bilgi, beceri ve tutumlarını birleştirip bütünleyerek karşı karşıya kaldığı bir sorunu çözmeyi öğrenmesidir. Sorun çözmede, kazanılmış kavramlar ile bunların oluşturduğu yeni düşünceler, insanın yaratıcı düşünmesini oluşturur. Yaratıcı düşünmenin düzeyi ne oranda yükselirse sorunu çözme de o oranda kolaylaşır. Sorun çözmeyi öğrenme en yüksek düzeyde bir öğrenmedir. Örgütte her iş gören kendi düzeyinde sorunları çözmede yeterli olmak zorundadır (Başaran, 1982, s.192).

2.7. ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Bireyler buldukları örgüt içinde ya da oluşturdukları gruplarda bilinçli ya da bilinçsiz olarak, devamlı öğrenme süreci içinde bulunmaktadır. Buldukları bu ortamda olayları yaşar, görür ve hissederler. Bu durum doğal bir öğrenme sürecini meydana getirmektedir. Bunun yanı sıra çeşitli eğitim ortamlarının yaratılmasıyla da bilinçli bir öğrenme başlar. Bunların sonucunda bilgi, düşünce, duygu ve davranışlarda değişiklikler meydana gelmektedir. Öğrenen örgütün temeli öğrenen bireydir. Öğrenen takımları ve sonuçta öğrenen örgütü yaratacak olanda odur (Bozkurt, 2000, 43). Senge'de (2002, s.155) organizasyonların sadece öğrenen bireyler aracılığıyla öğrendiğini, bireysel öğrenmenin organizasyonun öğrenmesini garanti etmeyeceğini, ancak, bireysel öğrenme olmadan da organizasyonel (örgütsel) öğrenme meydana gelmeyeceğini açıklar (Barutçugil, 2002, s. 52).

Değişimin hızı ve rekabetin acımasızlığı, organizasyonlarda çalışanlara yönelik eğitim ve geliştirme etkinliklerinin sürekliliğini zorunlu kılmaktadır. Bunun sonucu olarak, günümüzün organizasyonları, pazarda kalabilmek ve rekabette başarılı olmak için kaçınılmaz olarak öğrenen organizasyonlar olmak durumundadırlar (Barutçugil, 2002, s. 52).

Örgütsel öğrenme, örgütlerin öğrenebilme yeteneklerini ve deneyimlerini geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Örgütsel öğrenmede, grup halinde öğrenme esastır. Sanayi toplumu eğitim modelinde bireysel çalışmayla öğrenme, bilişim toplumu eğitim modelinde ise yerini takım çalışmasıyla öğrenmeye bırakmıştır (Aytaç, 1999, s. 75).

Takım halinde öğrenme, insan gruplarının bireysel perspektiflerinin arkasında yatan büyük resmi görebilme becerilerini geliştirir. Örgütlerde takım halinde öğrenmenin üç önemli boyutu vardır (Senge, 2002, 21):

- Karmaşık sorunlarda iç görüsel bir düşünmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Takımların, birçok zihnin tek bir zihinden daha zeki olma potansiyelinden nasıl yararlanacaklarını öğrenmeleridir.
- Yenilikçi, eşgüdümlü eylem gerekmektedir. Örgütlere temayüz eden takımlar aynı türden ilişkiyi geliştirirler ve ortada karşılıklı bir güven

vardır. Takımın her mensubu diğer üyelerle ortak bir amaçta dırlar ve birbirlerinin eylemlerini tamamlayacak şekillerde davranacaklarından emindirler.

- Takım mensuplarının diğer takımlar üzerinde de önemli etkileyici rolleri bulunabilir. Öğrenen bir takım, diğer takımları sürekli olarak geliştirir ve bunu takım halinde öğrenme, pratik ve becerilerini daha geniş şekilde telkin ederek yaparlar (Töremen, 2001, 7-8).

Örgütsel öğrenme konusunun ilk araştırmacılarından Chris Argyris ve Donald Schon (1978), örgütsel öğrenmeyi, hataların belirlenerek ortaya çıkarılması ve düzeltilme süreci olarak tanımlamıştır. Bu araştırmacılara göre örgütler, bireylerin aktiviteleri sırasında öğrenmelerini gerçekleştirmektedirler. B. Hedberg (1981), tarafından yeni bilgi ya da anlayışların belirlenmesi, Barbara Levitt ve James G. March (1988), mevcut alternatifler arasında seçim yapmada kullanılan eski deneyimlerin geri dönütü, Mark Dodgson, örgütün işgücü becerisini kullanma yollarını geliştirerek, etkililik, bilgi ve kültür etrafında günlük işleri organize etme şeklinde, Barbara J. Braham (1998), öğrenmeye öncelik veren örgütlerdeki süreç, Weiss (1978), Meyer (1982), yeni etki-sonuç haritalarının benimsenmesi ve Herbert A. Simon (1971), tarafından örgütsel problemlerin başarılı olarak ortaya konması olarak tanımlamışlardır (Töremen, 2002, s. 41-42).

Örgütsel öğrenme daha çok bilgi edinme ve edinilen bilgileri kavrayarak artırma sürecidir. George P. Huber (1991), örgütlerin bilgi gelişim süreçleri ve potansiyel davranış düzeyleri gelişip değiştikçe öğrenmenin oluşacağını belirtmektedir (Töremen, 2002, s.41-42).

Örgütler öğretmenin nasıl gerçekleştirileceğini öğrenmek için kendilerini, hizmetlerini, çıktısını tüm yönleriyle sürekli olarak iyileştirmeye çalışmaktadırlar. Örgüt ve birey geliştikçe, çalışanlar işlerine karşı yenilenmiş ve bir bağlılık hissedecekler ve örgüt kendisine daha iyi bir gelecek hazırlayacaktır (Töremen, 2002, s.41-42).

Örgütsel öğrenme, örgüt kültürünü öğrenme sürecidir. Örgüt üyelerinin amaçlarını, normlarını, değer sistemlerini davranış örüntülerini inceler. Arzu edilen durum ve davranışlar bazı güçlendirme şekillerinin geriden gelmemesi durumunda tekrarlanmamaktadır. Bu bakış açısıyla örgütsel öğrenme bisiklet sürmesini öğrenmekten farklı değildir. Hatırlatmalar, güçlendiriciler devam etmezse öğrenme muhafaza edilemez (Töremen, 2002, s.41-42).

Örgütün sahip olduğu değer ve inançlar, örgütsel öğrenme açısından büyük önem arz etmektedir. Örgütsel öğrenme süreci doğal olarak hiyerarşik yapıdan, formal sistemlerden ve diğer süreçlerden etkilenir. Öğrenme sayesinde örgütler, çevreleri hakkında bir anlayış ve yorum geliştirme yeteneğine sahip olarak, güçlü stratejiler oluşturmaya başlamaktadırlar (Senge, 1992, s. 30-38).

“Öğrenmek” daha fazla bilgi edinmek değildir, hayatta gerçekten istenilen sonuçları üretme yeteneğini geliştirmektir. Bu, hayat boyu üretici öğrenmedir. Her seviyede bunu uygulayan insanlara sahip olmak gerekmektedir bunu uygulayan insanlara sahip olmadıkça öğrenen örgütler de mümkün olmaz (Senge, 1992, s.30-38).

Senge’ye (1992) göre “Yöneticilerin karşılaştıkları temel bilgilene sorun” çok az bilgiye sahip olmak değil, çok fazla bilgiye sahip olmaktan kaynaklanmaktadır. Bu konu da en çok ihtiyaç duyulan şey, hangi bilginin konu üzerinde önemsiz hangi bilginin konu üzerinde önemli olduğunu, hangi değişkenler üzerinde yoğunlaşmanın gerekli olduğu bilgileridir” (Kale, 2003, s.11-12).

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılın bu ilk yıllarında kurumlar için “öğrenme” hayatta kalmakla aynı anlamdadır. Öğrenme sayesinde kurumlar, değişime uyum sağlar, geçmişteki hataları tekrarlamaz, hayatî bilgilerin kaybolmasına göz yummaz ve bu bilgileri muhafaza ederek geliştirirler. Bir kurumda, kararların alınması için belli bir alt yapı olması gerektiği gibi, öğrenmenin sistemli ve kalıcı bir şekilde gerçekleşmesi için de belli bir alt yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için önce bu ihtiyacı belirlemek gerektirmektedir (Kale, 2003, s.11-12).

Peter Senge (1992), örgütsel öğrenme açısından gelişmiş öğrenen örgütlerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Kişisel ustalık,
- Zihni modeller,
- Paylaşılan vizyon,
- Takım halinde öğrenme,
- Sistem düşüncesi.

Örgütlerin gelişmesinde ve rekabetlerdeki üstünlüklerini korumak için çalışanların öğrenme potansiyellerini kullanmalarının önemini fark edilmesi, örgütsel öğrenmenin önemini daha da artırmıştır.

Hemen hemen her şeyin müthiş bir hızla değiştiği günümüzde, yönetici ve çalışanların düşünce kalıplarında ve örgütsel yapılarında bir değişiklik yapmadan bugünün problemlerini dünün örgüt biçimleri ve yönetim anlayışlarıyla çözmeye çalışmak doğru bir yaklaşım olarak kabul edilmez (Argyris, 1993, s.59).

Örgütsel öğrenme, organizasyon teorisi, endüstri ekonomisi, işletme, yönetim, kalite ve yenilik alanlarını kapsayan geniş bir yelpazede başvurulan bir kavram olmakla beraber pek çok farklı disiplinin odak noktası da olmaktadır. Örgütsel öğrenmenin en belirgin ayırt edici özelliği, karmaşık problemlerin çözümünde yeni düşünce yöntemleri önermektir (Arat, 1998, s.23).

Örgütsel öğrenme çeşitli yönlerden bir gelişim çizgisi göstermektedir. Senge'nin savunduğu örgütsel öğrenme tipinde odak nokta uyum sağlama ve yaşamı sürdürme süreci oluşturmaktadır. Bu örgütlerin uygulamadaki başarısı, öğrenme kapasitesini geliştirmesiyle ilgilidir (Çelik, 1997, s.216).

2.7.1. Örgütsel Öğrenmenin Örgüt açısından Yararları

Örgütsel öğrenme genel anlamıyla örgüte; kolektif zekâyı aktif hale getirmek, işgücünü birleştirerek yenilik kabiliyetini artırmak ve hür bir çevre oluşturmak

yoluyla önemli katkılar sağlamaktadır. R. Karash (1995), öğrenen örgütlerin çalışanlara sunduğu yararları şu şekilde sıralamıştır (Töremen, 2001, s. 46):

- Öğrenen bir örgütte çalışanlar, hayatlarından daha fazla memnundurlar.
- Öğrenen örgütler, çalışanlara her hususun iyiye gideceği umidini verir.
- Öğrenen örgütler, üretici düşünceler için uygun bir alan sunar.
- Öğrenen örgütler, yeni fikirlerle riske atılmada güvenli bir zemin sağlar.
- Öğrenen örgütte her bireyin görüşü, değerlendirmeye alınır.
- Sistem düşüncesini ortaya koyar.

2.7.2. Örgütsel Öğrenme Şekilleri

Öğrenme, tüm canlılarda olduğu gibi, örgütlerde de bilgi artışı, değişim ve gelişim meydana getirmektedir. Bu öğrenme süreci, bilgi ve davranış çeşitlerini değişik boyutlarda etkilemektedir.

Genel olarak örgütler için üç değişik öğrenmeden söz edilebilir. Bunlar (Töremen, 2001, s. 46):

- Tek aşamalı öğrenme,
- Çift aşamalı öğrenme,
- Öğrenmeyi öğrenme.

2.7.2.1. Tek Aşamalı Öğrenme

Örgüt çalışanları, örgütün dengesini korumak için iç ve dış çevrelerindeki değişimlerde, hataları bulup düzeltmektedirler.. Yani çalışanlar karşılaşılan problemde beklenen sonuç ile gerçekleşen sonucu kıyaslar farklılıkla karşılaştıklarında beklenen sonucu elde edebilmek için gerekli düzeltmeleri yaparlar. Tek aşamalı öğrenme, örgüt içindeki bozuklukların ve yanlışlıkların, mevcut politika ve değerlerde değişiklik yapmadan, bulunması ve düzeltilmesidir (Erdil, 1996, s.62). Bu öğrenme süreci, örgütün iç ve dış çevresine verdiği bir tepki olarak da değerlendirilebilir. Çünkü örgüt hatalarını düzelterek mevcut normlarını standart olarak belirlediği normlara ulaştırmaya çalışır.

Tek aşamalı öğrenme de bir problemle karşılaşıldığında herhangi bir düşünme modeli ya da sorgulamaya yönlendirilmez. Tek aşamalı öğrenmede sadece var olan problemlerin çözümü üzerine odaklanılır. Problemleri ortaya çıkaran davranış ya da anlayış biçimleri incelenmeden bırakılır. Bu sebeple tek aşamalı öğrenme C. M. Fiol ve M. A. Lyles tarafından alt seviyede bir öğrenme olarak, Peter Senge tarafından adapte olmayı öğrenme olarak ifade edilmiştir (Töremen, 2001, s. 46).

2.7.2.2. Çift aşamalı Öğrenme

Tek aşamalı öğrenmede çoğu zaman, çözülmüş gibi görünen problemler, bir süre sonra tekrar ortaya çıkar. Çünkü bu problemleri çözmede problemlerin sebepleri ve nerden kaynaklandığı hakkında kökleri üzerinde durulmamıştır. Problemlerin çözümü düşünülmeden önce, problemin ne olduğu hakkında düşünmek gerekir. Çünkü problemler, insanların olaylara bakış açıları doğrultusunda şekillenir.

Çift aşamalı öğrenme örgütün normlarını, politikalarını ve amaçlarını incelemek ve sorgulamak suretiyle hataların belirlenmesidir. Mevcut uygulamaların yeniden incelenmesi ve değiştirilmesini gerektirir (Yazıcı, 2001, s.113).

Çift aşamalı öğrenme daha fazla yaratıcılık gerektirir. Sadece mevcut süreçleri incelemekle kalmaz, örgüt kültürünün, politikalarının, amaçlarının, stratejilerinin ve yapısının da düzeltilmesini gerektirir. Bu yüzden çift aşamalı öğrenme C. M. Fiol ve M. A. Lyles tarafından yüksek seviyeli öğrenme olarak, Balasubramanian tarafından stratejik öğrenme olarak, Peter Senge tarafından üretici öğrenme olarak ifade edilmiştir (Töremen, 2001, s.46).

Tek aşamalı öğrenme örgütün hedefleri belirlemesi ve öğrenme davranışlarıyla bütünleşmesini gerektirirken; çift aşamalı öğrenme örgüt kültürünün değişmesini gerektirir. Tek aşamalı öğrenmede önemli bir değişime gereksinim yoktur. Çift aşamalı öğrenme nasıl öğrenileceğinin öğrenilmesidir (Töremen, 2001, s.42).

2.7.2.3. Öğrenmeyi Öğrenme

Öğrenmeyi öğrenmenin temeli, örgütün öğrenme yeteneğini geliştirmektir. Yani örgütlerin, tek aşamalı ve çift aşamalı öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiklerini veya öğrenmeyi nasıl öğrendiklerini anlamalarına yönelik bir zaman dilimidir. Öğrenmeyi öğrenmede, örgüt üyeleri, öğrenmenin veya öğrenme başarısızlıklarının önceki örnekleri üzerinde düşünür ve onları sorgular. Öğrenme süreci üzerinde odaklanarak, öğrenmeyi neyin kolaylaştırdığı veya engellediğini bulurlar. Yeni öğrenme stratejileri üretirler (Yazıcı, 2001, s. 115).

Yazıcı (2001)'ya göre öğrenmeyi öğrenmek, öğrenme sürecinin en üst noktasını oluşturur. Amaç, sadece belirli şeyleri öğrenmek değil, öğrenme sürecini anlayabilmektir.

2.7.3. Örgütsel Öğrenme Süreci

2.7.3.1. Bilginin Kazanılması

Dodgson'a (1993), göre örgütsel öğrenme ancak, gündelik işlerin, bilimsel yeterliklerin ve temel örgütlenmelerin oluşturulmasıyla ve örgütün bilgi kazanmasıyla ortaya çıkacağını belirtmiştir. Bu süreç, örgütün bilgiyi çeşitli dış kaynaklardan alması veya örgüt içinde yeni fikirlerin yaratılmasıyla başlamaktadır. Dış kaynaklar, öğrenciler tedarikçiler, teknolojik gelişmeler ve ekonomik faktörler gibi çevresel faktörler hakkında elde edilen bilgilerden oluşmaktadır. Örgüt içi bilgi ise örgütün temel fonksiyonları ile ilgili konularda, örgüt içinde oluşturulmaktadır (Yazıcı, 2001, s.123).

Bilgi edinmek için bilgi sistemlerinin stratejik uygulamaları iki şekilde ele alınır: Dışarıdan bilgi alınarak özümlemek için yatkınlık (diğer kurumlar hakkında bilgi edinen rekabet halindeki haber sistemleri) ve kazanılan bilgilerin ve mevcut bilgilerin yeniden ele alınarak yorumlanmasından hareketle yeni bilgiler ortaya çıkarılabilme (karar sistemleri yada işlevsel bilgi). Öğrenme yalnızca örgüt dışından bilgi edinilmekle olmaz, aynı zamanda, mevcut bilginin yeniden düzenlenmesi,

önceki bilgi yapılarının ve teorilerinin gözden geçirilmesi yoluyla da ortaya çıkabilir (Töremen, 2002, s.57).

2.7.3.2. Bilginin Yayılması

Bilginin yayılması bir örgütün üyeleri ve üniteleri arasında bilgiyi yayma sürecidir (Töremen, 2002, s.58). Bilginin örgüt bazında yayılması, farklı kaynaklardan elde edilen bilgilerin, yeni bilgi üretmek amacıyla dağıtılması ve paylaşılması anlamındadır (Yazıcı, 2001, s.124).

Burada kaynak “yeni bilgilerin üretilmesi ve teşvik edici öğrenme” dir. Bilgi; mektuplar, informal görüşmeler ve raporlar yoluyla toplanır ve dağıtılır. Bilginin yayılmasının ya da dağıtılmasının büyüklüğü oranın da örgütün öğrenmesi de büyük olmaktadır (Töremen, 2002, s.58).

2.7.3.3. Bilgiyi Çözümleme

Yayılan bilgi oranında bilginin de çözümlenmesi gerekmektedir. Bu çözümlenmeden kastedilen bilginin daha geniş alanlara yayılmasıdır. Dodgson (1993), bunu kurallı (prosedüre uygun) bilgi diye adlandırır. Sadece bilginin elde edilmesi önemli değildir. Edinilen bilginin yararlı olabilmesi için bilgiyi alanın bilgiyi anlaması, yorumlaması ve çözümlenmesi gerekmektedir (Yazıcı, 2001, s.124). Huber (1991), Bilginin çözümlenmesini; bilginin ortaya çıkarılmasından önceki kanaat yapılarının belirlenmesi olarak yorumlamıştır. Bu kanaat yapıları ya temel hükümler yada profiller halinde birikir. Çözümlenen ve biriktirilen mantıki modeller arasındaki bu etkileşim, örgütün nasıl öğreneceği konusunda kritik bir önem taşımaktadır. (Töremen, 2002, s.59).

2.7.3.4. Örgütsel Hafıza

Örgütsel hafıza, sayısal olarak veri ve resimler, bilgi olarak da deneyimler, anekdotlar, kritik olaylar, hikayeler ve stratejik kavramlar konusundaki detaylardan oluşan, gelecekte bunların kullanılması için depolandığı yer olarak tanımlanmaktadır (Töremen, 2002, s.59).

Örgütsel hafıza örgütsel öğrenmede büyük rol oynamaktadır. Öğrenmenin paylaşılması etkinliklerle ilgilidir. Örgütler için en büyük değişim, bilginin çözümlenmesi ve rahatlıkla kullanılabilen örgütsel hafızanın oluşturulmasıyla ilgilidir (Töremen, 2002, s.60).

2.7.4. Örgütsel Öğrenme Engelleri

Örgüt öğrenmelerini gerçekleştirmek için öncelikle örgütün öğrenmesine engel olan nedenler ortadan kaldırılmalıdır. Peter Senge (2002, 27-33), örgütlerde öğrenme engellerini şu şekilde açıklamaktadır:

- Pozisyonum neyse ben oyum: Örgütlerde insanlar kendi pozisyonları üzerinde yoğunlaştıklarında, diğer pozisyonlardakiler ile iş görmeye de ortaya çıkan sonuç için sorumluluk alma duygusuna sahip olamamakla birlikte yapılacak en olumlu iş, birilerinin işi bozduğunu varsaymaktır.

- Düşman dışarıda: İşler ters gittiğinde bundan başkasını sorumlu tutma eğilimi vardır. Her zaman suçu üstüne atacak bir dış unsur aranır. Bu öğrenme yetersizliği, bizimle dışarıda olan arasındaki hududa oturan problemlere içeride tatbik edebileceğimiz kaldıraç gücünü keşfetmemizi olanaksız kılar.

- Sorumluluk üstlenme kuruntusu: Bununla anlatılmak istenen zor sorunları göğüslememiz, bir şeyler yapmak için başkalarını beklemeyi bırakmamız ve olumsuz olan sonuçlardan başkalarını suçlamadan problemleri çözmemizdir.

- Olaylara takılıp kalma: Hem örgütlerin, hem de toplumların hayatta kalmasına yönelik birincil tehditlerden biri de ani olaylardan değil, kademeli süreçlerden gelmektedir. İnsanların düşünmelerinde kısa dönemli olaylar ağır basıyorsa, bir örgütte üretici öğrenme devam ettirilemez. Olaylar üzerinde yoğunlaşırsak, yapabileceğimiz en iyi iş, bir olayı meydana gelmeden önce tahmin etmektir.

- Kademeli süreçleri fark etmemek: Yavaş seyreden, kademeli süreçleri görmeyi öğrenmek telaşlı hızımızı yavaşlatıp dramatik olan kadar, görülmesi zor olana da dikkat etmeyi gerektirmektedir

- Tecrübeyle öğrenme hayali: Her birimizin bir öğrenme ufku içinde etkinliğimizi ölçtüğümüz bir görüş genişliği vardır. Eğer eylemlerimizin sonuçları, öğrenme ufkumuzun ötesinde ortaya çıkarsa, doğrudan tecrübeyle öğrenme ortamı oluşmaz.. Örgütlerin karşı karşıya kaldığı öğrenme sorunu burada yatar. En iyi tecrübe ile öğreniriz ama hiçbir zaman çok önemli kararlarımızın çoğunun sonucunu doğrudan yaşayamayız.

- Yönetici takım miti: Örgütlerde yaşanan ikilem ve yetersizliklerle yönetici takımı en önde mücadele edecektir. Yönetim takımı, örgütlerinin farklı işlevlerini ve uzmanlık alanlarını temsil edebilecek sağlıklı ve deneyimli yöneticilerden oluşturulur. Bu kişiler biraya gelip örgüt için kritik öneme sahip bulunan sorunları seçip toparlayacaklardır.

2.8. OKULDA ÖRGÜTSEL ÖĞRENME

Teknolojik gelişmeler, hızlı bilgi artışı ve iletişim alanındaki baş döndürücü gelişmeler okul sistemlerini bu gelişmeler paralelinde düşünmeye zorlamaktadır. Bu durum, bir süreç olan ve ömür boyu süregelen eğitimin programlı kısmını oluşturan öğretimin ve öğrenmenin okulların sınırlarını aşmasına yol açmıştır (Töremen, 2002, s.81).

Okulun öğrenmesi (Başaran, 2000, s.58):

- Bireysel bir süreçten çok örgütsel bir süreçtir,
- Örgütün geçmişindeki deneyimlerine sıkı sıkıya bağlıdır,
- Örgütsel eylemler için paylaşımlı kılavuzluğun tümleştirilmiş sonucudur,
- Yavaş oluşu ve karar vericilerin sorunlarına bakışını temelden değiştirir,
- Okulun bütün alt sistemlerini kapsar,
- Okulun uzun erimli bilgi paylaşımına, planlamasına ve denetlemesine dayanır

Okuldaki örgütsel öğrenme etkinliklerinin alanı okulun bütününe kapsamaktadır. Okul kendisi ve personeli için öğrenme sürecini sürekli olarak şekillendirmek zorundadır. Öğrenen okullarda ebeveyn grupları, öğretmenler, okul

personeli ve öğrenciler, okul komiteleri oluşturup alternatif okul yönetim yapıları yapmaktadırlar. Öğretmenler ve diğer katılımcılar okul politikalarını şekillendirmeye ve verileri düzene koymaya çalışmalıdır. Erken bir dönemde, öğretmenler demokratik ve başarı verilerini sunup, okul planlamacıları olarak bunu yorumlamaya girişirler. Bu veri koleksiyon ve analizleri ülke çapında farklı düzeylerde yürütülebilir. Öğretmenler diğer okullarda sistemleri gezip incelerler, toplanan veriler okul personeli, öğrenciler ve öğretmenlerden oluşan bir grup tarafından çözümlenebilir (Töremen, 2002, s.85).

Öğrenen örgüt ve örgütsel öğrenme kavramı, hızlı bir değişimin yaşandığı bir ortamda eğitim kurumlarını yönetenlere yardımcı olacak yeni düşünceleri sağladığından dolayı pek çok kişinin ilgisini çekmektedir. Araştırmacılar “öğrencinin gelişmesinin anahtarı olarak öğretmenin gelişmesi olduğu” sonucuna varmıştır (Ensari, 1998, s.98).

Lumby (1997, s.32- 33) de öğrenen örgüt kavramının eğitim örgütleriyle ilişkisini şu şekilde özetlemektedir:

- Daha önce gerçekleşmemiş bir ölçekte değişimi yönetmek için yeni yollara gerek vardır,
- Eğitim örgütleri çalışanlarını geliştirme konusunda yeterince etkili olamamaktadır,
- Öğretmen gelişiminin altında yatan paradigmlar değişmektedir.
- Okul etkililiği araştırmaları, etkililik ve öğrenen örgüt oluşturma arasında bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Örgütsel öğrenmenin gerçekleşmesinde okul kültürü çok önemlidir. Çünkü okulun kültürü demek; normları, beklentileri, davranışları, inançları ve etkinlikleri demektir. Okulun kültürü durağan olmamalı, sürekli dinamik olmalıdır. Değişime kapalı olmak, öğrenmeye kapalı olmak demektir (Çelik, 1999, s.58).

2.8.1. Okulda Örgütsel Öğrenmenin Özellikleri

Örgütsel öğrenme açısından başarılı olan örgütlerin değişimi başlatma ve sürdürme konusunda üç temel özelliği vardır. Bu özellikler (Ensari, 1998, s.106):

- Yeni ürün ve hizmetler için atılım noktası olacak, iyi geliştirilmiş temel beceriler; Okullarda bu beceriler, öğretmen seçimi ve işe alımı, çalışanların geliştirilmesi, eğitim stratejileri ve öğrenci hizmetlerinin yürütülmesi gibi konuları kapsar.
- Sürekli iyileşmeyi destekleyen yaklaşımlar: Bu yaklaşımlar okulun kültürel normları ve beklentilerini, öğrencilerin desteklenmesini, eğitim programları ve iletişim yapıları gibi konuların sürekli iyileştirilmelerini amaçlayan okul kültürünün oluşturulmasına yardımcı olmaktır. Okul kültürünün aktif bir şekilde korunması ve risklerden uzak olması gerekmektedir
- Yeniden tasarım ve yenileyebilme becerisi: İyileştirme bir olay değil sürekli olarak yenilenmesi ve canlandırılması gerekli bir süreçtir. Okullarda bunu sağlayacak uygun tasarım süreçlerinin olması gerekir.

Southword (1994) örgütsel öğrenme açısından okulların beş özelliği olduğundan bahsetmektedir. Öğrenen bir okulda (Ensari, 1998, s.108):

- Öğrenciler ve öğrenci öğrenmesine odaklıdır.
- Bireysel olarak öğretmenlerin devamlı öğrenmeleri ve kendilerini geliştirmeleri desteklenir.
- Tüm okul çalışanları (öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve diğer okul personeli) birlikte ve birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye çalışmaktadır. Bilgi okuldaki bireyler arasında dağıtılır, bu yüzden okulun bilgisi kalıtsal olarak sosyaldir. Bireylerin bilgisi sadece örgütsel inançları ve hareketleri etkilediği sürece örgütsel bilgi haline gelir.

- Okul (okulu oluşturan herkes), ilerleme yolunu öğrenerek açılır yani bir örgüt olarak okul bir öğrenme sistemidir.
- Yöneticiler de iyi birer öğrencidir.

2.8.2. Okulda Örgütsel Öğrenme Süreçlerini Etkileyen Unsurlar

Okulda örgütsel öğrenme süreçlerini etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurları şu şekilde sıralamak mümkündür. Örgütsel öğrenmeyi etkileyen okul dışı şartlar ve okul içi şartlardır. Bunlar okul içinde uygulanan, örgütsel öğrenmeyi güçlendirecek yada sınırlandıracak okul şartlarıdır. Okulun misyonu ve vizyonu, kültürü, karar verme yapısı, kullanılan değişim stratejileri ve eldeki kaynaklar ve dağılımı ile ilgili politikalar güçlendirici ya da sınırlandırıcı etki taşımaktadırlar. Özellikle okul vizyonu, kültürü, yapısı, stratejileri, karar verme süreçleri ve kaynakları okulları örgütsel öğrenmeye büyük etken yaratmaktadır. Okulda örgütsel öğrenmeyi etkileyen okul içi şartlar kapsamında okul yapısı, takım çalışması ve işbirliği, politikalar ve kaynaklar, okul liderliği ile bilgi beceriler belirtilebilir (Kale, 2003, s.41).

2.9. ÖRGÜTSEL İLETİŞİM BECERİLERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENMEYE ETKİSİ

Örgütsel iletişim ve örgütsel öğrenme ile ilgili literatür incelendiğinde, söz konusu kavramların birbirinden ayrılamaz nitelikte olduklarının görülmesine rağmen, Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında örgütsel iletişim ve örgütsel öğrenme kavramlarının bir arada ele alınmadıkları ve bu kavramların birbiri ile ilişkisinin incelenmediği saptanmıştır. İleride yapılabilecek uygulamalı çalışmalara kuramsal ve kavramsal bir temel teşkil edebilmesi amacıyla bu çalışmada örgütsel iletişim ve örgütsel öğrenme kavramları ayrı ayrı ele alınmış bu konu başlığı altında da bu iki kavramın birbirleriyle ilişkilerinden bahsedilecektir.

Chester Barnard’a göre örgüt “iki ya da daha fazla bireyin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikler sistemidir”. Ortak amacın gerçekleşmesi için, öncelikle sağlıklı bir iletişim gerçekleşmelidir. İlgili bireyler tarafından amacın ne olduğu bilinmesi gerekir. İletişim, örgütün temel öğelerinden biridir. Bu anlamda iletişim

bireyler arasındaki bilginin, emirlerin, düşüncelerin, yorumların, açıklamaların, soruların bireyden bireye, gruptan gruba aktarılması sürecini kapsamaktadır. İletişim anlamaların ortak kılınmasıdır.

Bir örgüt olarak eğitim kurumlarında ise iletişim son derecede önemlidir. Okullarda örgütsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için yönetici ve öğretmenler arasında etkili bir iletişim gereklidir. Bu sayede yönetici ve öğretmenler sorumlulukları paylaşırlar bunun sonucunda okulun ulaşmak istedikleri amaçlara ulaşmayı en kısa sürede gerçekleştirirler.

Wallece (1997), öğrenen okulun temel özelliklerini şu şekilde belirtmiştir (Töremen, 2001, s.104).:

- Yansıtıcı diyalog,
- Öğretmenler arası etkileşim,
- Öğrencinin öğrenmesine ortak odaklanma,
- Eğitim personeli arasındaki işbirliği,
- Yaygınlaşmış değer ve normlar.

İşte bu özelliklere sahip öğrenen okulların oluşturulması büyük ölçüde yönetici ve öğretmenlerin sorumluluğundadır. Amaçlara birlikte karar vermek ve problem çözme konusunda gerekli çabayı göstermek öğrenen okul haline gelmek için oldukça önemli eylemlerdir.

Yönetici ve öğretmenlerin yeniliklere ve gelişmelere açık olmaları ve bu konudaki profesyonel becerileri, örgütsel öğrenme kapasitesini arttıran unsurlar arasındadır.

Öğretmenlerin yenilik ve gelişme çabalarına yöneticilerin vereceği destek ve entelektüel yardım, örgütsel öğrenmeyi olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin okul içindeki arkadaşlarından ve okul dışından gelen geri

bildirimlerden öğrenmeleri örgütsel öğrenme açısından büyük önem taşımaktadır (Kale, 2003, s.57).

Öğrenen örgüt kavramının örgütlerin bir tür kolektif zekâ gibi çalışmasını ifade ettiği düşünülebilir. Bu kuramda örgüt karmaşık, canlı organizma olarak tasarlanmakta ve bireysel öğrenmeye dönüştürülmesi arzulanmaktadır. Bunun için örgütün bireysel öğrenmeye destek olması önünü açması yeterli kabul edilmektedir. İnsan yaşamını sürdürmek için sürekli öğrenmek zorundadır. İnsan yaşadığı olaylardan bir şeyler öğrenir. Bu öğrenmeler yeni öğrenmeleri de beraberinde getirir. Dolayısıyla öğrenen birey, daha da çok öğrenme ihtiyacı duyar. Kendilerine öğrenme fırsat ve imkânı sağlandığında çalışanlar kurumlarının da öğrenme kapasitesini genişleteceklerdir. Ayrıca örgütte kişiler yaptıklarından ve birbirlerinden öğrenirler (Özden, s.148-149).

Örgütlerin daha başarılı ve öğrenen örgüt olması için örgütler takımlar kurarak sürekli iletişim de bulunurlar. Örgütte çeşitli takımların etkinliklerinin gelişmesi:

- Takımın amaçlarının geliştirilmesi ve öncelik sırasına konulmasına,
- Takım üyelerinin rol beklentilerinin ve sorumluluklarının açıklığa kavuşturulmasına,
- Takım üyelerinin aynı düzeyler arası ilişkilerinin geliştirilmesine,
- Problem çözme, karar alma, kaynak kullanımı ya da planlama etkinliklerinin kullanımında etkililiğe,
- Çatışmanın azaltılmasına,
- Örgüt ikliminin geliştirilmesine,
- Takımın özelliğinin örgütün toplam fonksiyonu içindeki rolünün daha iyi anlaşılmasına,
- Örgütteki diğer iş grupları ile çalışma yeteneğinin geliştirilmesine ve grup üyeleri arasında karşılıklı destek duygularına bağlıdır (Balcı, 1995, s.85, Çetin, s. 2-3).

Örgütün daha kaliteli bir duruma getirilmesi için takım içerisindeki bireylerin etkili bir iletişim ile öğrenilmesi gereken bazı bilgileri gerekli yerlerde kullanmaları gerekmektedir

2.9.1. Öğrenen Okulda Takım Çalışması

Günümüz yönetim anlayışının gittikçe gelişen ve yaygınlaşan olgularından biri de takım çalışmalarıdır. Bu bağlamda Takım çalışmasının 21. yüzyıl yönetim paradigmasında özel bir yeri vardır. Takım çalışması, özellikle öğrenen örgüt, toplam kalite yönetimi gibi yaklaşımların omurgasını oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra örgütlerin sosyal sermayelerinin geliştirilmesi, takım hâlinde çalışma becerileri, çalışanlarda bulunması gereken temel yeterlikler/nitelikler arasında yer almaktadır. Bu durumdan anlaşılacağı gibi takım çalışmalarına yatkın bireyler yetiştirmek bir zorunluluk haline gelmiştir. Bu noktada eğitim ve yetiştirme etkinlikleri önemli bir yer tutmaktadır. Takım çalışmasına yatkın bireyler yetiştirmek hem iş dünyası hem de birey için vazgeçilmez bir önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin temel üretim birimi olan okullar, bu işlevi yerine getirecek kurumların başında yer almaktadır. Okulun eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlarına ulaşmasını kolaylaştıracak yaklaşımların başında gerek eğitim kurumlarında çalışanların gerekse yeni yetişen/yetişme sürecinde olan neslin takım çalışması becerilerinin geliştirilmesi büyük önem arz etmektedir. Takım çalışması becerileri ile donanık bireyler yetiştirmek, iş yaşamına geçişte bireyleri diğer bireylere göre daha avantajlı bir duruma getirmektedir (Elma, 2002, s.33).

Okulun başarılı olması bireysel başarılarından ziyade takım çalışmasını gerektirmektedir. Okullar etkin bir iletişim ve öğrenmeyi gerçekleştirmek için takım çalışmalarına gereken önemi vermek durumundadırlar. Okullar birçok işi takım çalışması ile başarabilmektedir. Takımların ve takım içindeki bireylerin birbirlerine açık ve paylaştıkları bir hedeflerinin olması, sorumluluk duygularına sahip olmaları, birlikte çalışma yeteneklerinin olması, karşılıklı sorumluluğa sahip olmaları, ihtiyaç duyulan kaynak ve yeteneklere ulaşabilmeleri ve etkin takım elemanlarının olması takım çalışmasının başarılı olması için gerekmektedir (Kent, 1995, s.36).

Sözgelimi, bir sınıf okulun bir alt üretim sistemini oluşturan bölümdür. Bu bölüm bir gözedir ve bu gözede çalışanlar da bir takımdır. Bir sınıfın derslerini okutan sınıf ve dal öğretmenleri, sınıfın rehber öğretmeni ve bunlara yardım eden eğitim uzmanları ve bu sınıf takımın üyeleridir. Bu takım eğitim programında gösterilen etkinliklerde sınıfın başarısını en üst düzeye çıkarmakla görevlidirler. Bu başarıyı elde etmek için takım kendi başkanını seçmesi okulun kaynaklarını kullanma, yönetim kararlarını verme ve uygulama yetki ve sorumlulukları ile donatılmaktadır. Böylece takıma, göreceli bir özgürlük verilmiş olunur. Takım doğrudan okul yönetimine karşı sorumlu olur, takımla okul yönetimi arasındaki yönetim basamakları kaldırılır. Takımın kendi kendini yönetmesine izin verildiği için bürokratik işler en aza iner (Başaran, 2000 s.110-111).

Takım olma bilincini geliştiren bir eğitim çalışanı, kendi gücünü kendi kaynaklarından alarak, ama yönetime karşı kendi sorumluluğunu bilen bir süreç içine girer. Göze örgütlemeye olmasa bile, okulun alt yapısının oluşturacak takımların eğittiği ve yönettiği sınıflar daha başarılı olurlar (Başaran, 2000 s.111).

Okullarda kurulan disiplin kurulları, sınav komisyonları, öğretmenler kurulu ve öteki yönetim komisyonlarıyla buna ek olarak zaman zaman okul yönetimince kurulan komisyonlar, çalışma kümeleri takım olarak örgütlendiklerinde ve takım bilincine ulaştıklarında okulun etkililiği planlanan düzeye çıkabilir (Başaran, 2000 s.111).

2.9.2. Eğitim Kurumlarında Takım Çalışması

Takımın amaçları aynı zamanda takımın kurulma gerekçeleri ile örtüşmektedir.

Konuya eğitim örgütleri açısından bakıldığında takım çatışmasına olan gereksinimi ve takım kurmanın/oluşturmanın gerekçelerini şu noktalarda değerlendirmek olasıdır (Elma, 2002, s.33):

- Eğitimde (okulda) olumlu değişimi başlatma,
- Eğitimdeki değişmelere karşı olumsuz direnci kırma,
- Sorunlara yeni ve yaratıcı çözümler bulma,
- Okuldaki çalışma ilişkilerini geliştirme,
- Eğitsel, yönetsel ve örgütsel amaçlara dönük sonuçlar elde etme,
- Okulu yenileştirme ve geliştirme,
- Çalışanlar için işi daha anlamlı hâle getirme,
- Katılımcı ve paylaşımcı bir kurumsal kültür oluşturma,
- Kurumsal yaratıcılığı ön plâna çıkarma,
- Verimliliği kurumsallaştırma,
- Kaliteli eğitim ve öğretim hizmeti sunma.

Aslında takım kurma-oluşturma gerekçelerinin başında performans sorumluluğuna sahip çalışanların bulunması gerekli bir zarurettir. Diğer bir etken de bütün takım üyelerinin örgütsel amaç ve hedeflere bağlılığını sağlamak, takım içindeki farklı yeterlikteki çalışanları aynı amaç etrafında birleştirmek ve harekete geçirmek, takım içinde ortaya çıkan sorunlarla yüzleşmek ve bunları etkili biçimde çözmektir.

2.9.3. Eğitim Kurumlarında Etkili Bir Takım Oluşturabilmek İçin Gerekli Temel Koşullar

- Takım içinde amaç ve yön duygusundaki açıklık/berraklık,
- Takım içinde etkili liderlik,
- Takım içinde etkili iletişim,
- Takım içinde etkili sorun çözme,
- Takım içinde uyum,

- Takım içinde sorumlulukların paylaşımı,
- Takım içinde yaratıcılık.

Takım çalışmasının ilk varlık nedeni, takım için uygun amaç ve hedeflerin belirlenmesidir. Bir takım kurulurken amaç ve hedefler, açık, ulaşılabilir ve anlamlı biçimde tanımlanmalı ve takım üyelerince paylaşılmalı ve anlaşılmalıdır. Takım içindeki etkili liderliğin olması takım olabilmek için gerekli diğer bir noktadır.. Takım çalışmasının başarıya ulaşması bütüncül bir anlayışın ürünü olmakla birlikte, büyük ölçüde takımdaki liderin etkili olmasına bağlıdır. Bu da okul yöneticisinin takım kurma ve yönetme becerisini gerektirmektedir. Takım lideri olarak eğitim yöneticisi, takımı amaç ve hedeflerine ulaştırmayı, takım içi sorunları çözmeyi, takımı yönlendirmeyi ve yönetmeyi üstlenen kişi durumundadır. Lider, takımı yönlendiren, takım bilincinin ve ruhunun gelişmesini ve yerleşmesini sağlayan, takım üyelerinin performanslarından sinerjik bir güç elde eden ve bunu amaçlara yönlendiren bir birey olarak takımda önemli bir rol oynamaktadır. Takım içi sorunların/çatışmaların/anlaşmazlıkların çözümünde takım lideri kadar, takım üyelerinin de yaklaşımları da önem taşımaktadır. Takım bağlılığı gelişmiş, etkili bir iletişim ve etkileşim olanağı sağlanmış, takım bilinci yerleşmiş, üyeler arasında uyum ve yavaşıklığın sağlandığı bir takımda etkili, yaratıcı ve yapıcı çözümler üretilir. Bu nedenle sektör, kurum ayırımı yapmaksızın etkili ve yüksek performanslı takımlar oluşturulurken yukarıda belirtilen koşulların yerine getirilmesi gerekmektedir. Eğitim örgütlerinde takım kültürü etkili ve başarılı biçimde oluşturulduğunda, takım çalışması için yapısal ve yönetsel değişikliklere gidildiğinde, okulun etkililiği en üst düzeye çıkarılır (Elma, 2002, s.33).

Takım kurma ya da takım çalışması, okul geliştirmesini sağlamaya yönelik bir girişimdir. Bu girişimin yararları olduğu kadar taşıdığı riskleri veya sakıncaları da bulunmaktadır. Bu riskleri azaltmanın yolu, takımı etkili kılacak çalışmaları yürütmekten geçmektedir. Bu anlamla (Başaran, 2000, s.114);

- Takım içi etkileşim ya da misyonun açık olması,

- Takım üyelerinin veya takımın rolünün/rollerinin belirlenmiş olması,
- Okul bazında takımın etkili çalışması için yapısal bazı değişikliklere gidilmiş olması,
- Okuldaki herkesin takım çalışmasına inanması, güvenmesi ve destek vermesi,
- Bireysel performans kadar takım performansını güvenmesi ve destek vermesi,
- Bireysel performans kadar takım performansını ödüllendirecek bir ödül sisteminin kurulmuş olması,
- En önemlisi de takımın hedef(ler)inin belirlenmiş olması, takımı başarıya ulaştıracak etkinliklerden bazılarıdır.

Örgütte ortaya çıkan sorunun sancısını ilk duyan, eğitimi yapan takımlardır. Takımlar içinde yaşadıkları sorunların nedenlerini, boyutlarını, çoğu kez nasıl çözüleceğini de yönetmenlerden daha iyi sezebilirler. Takımların önderlerine sorunlarını çözüme yetkisi verilirse, okulun demokratlaşma düzeyi de artar. Sorunların bulunup halledilmesi için takım önderlerinin sorun çözüme yeterliklerinin eğitimle artırılması gerekmektedir (Başaran, 2000 s.114).

2.9.4. Problem Çözme Ekiplerinin Yararları

Problem çözme ekiplerinin sağladığı yararlar şu şekilde gruplandırılabilir (MEB, 2002, s.18-22):

2.9.4.1. Okul/Kuruma Yararları

- Çalışanlar arasında işbirliğini geliştirir,
- Çalışanların okul/kurumun sorunlarına karşı duyarlılıkları artar,
- Hizmet kalitesinde gelişme sağlanır,
- Devamsızlık azalır,
- Okul/kurumda şimdiye kadar hiç fark edilmemiş sorunların görülmesini ve çözümünü sağlar.

2.9.4.2. Çalışanlara Yararları

- Çalışanların düşüncelerini ifade edecekleri bir ortam yaratır.
- Çalışanların okul/kuruma karşı ait olma duygusunu geliştirir.
- Çalışanların liderlik yeteneklerini geliştirir.
- Çalışanların kendi çalışma alanları ile ilgili faaliyetlerinde etkin rol almalarını sağlar.
- İş doyumunu sağlar.

2.9.5. Problem Çözme Ekiplerinin Faaliyet Alanları

Faaliyet Konuları:

- Okul bölgesine katkı (ana-baba eğitimi, okuma-yazma öğretimi, kermes gibi),
- Çalışma ortamının geliştirilmesi,
- Okul/kurumda kazaların önlenmesi,
- Hizmet kalitesinin artırılması,
- Eğitim, öğretim ortamının, öğrenme yöntemlerinin geliştirilmesi,
- Ders araç gereçlerinin geliştirilmesi,
- Okul-aile işbirliğinin geliştirilmesi,
- Okulda yönetim (öğrenci hizmetleri, bütçe, personel, eğitim-öğretim) süreçlerinin geliştirilmesi.

2.9.6. Problem Çözme Ekiplerinin Çalışma İlkeleri

- Ekibin oluşturulmasında gönüllülük esası vardır.
- Ekibin adı, misyonu ve hedefleri belirlenir.
- Ekibin sekreter yapısı ekip üyeleri arasından belirlenir.
- Ekip üyeleri arasında adil bir görev dağılımı yapılır.
- Ekip üyelerinin düşüncelerini açıkça ifade edebilecekleri ortam yaratılır.
- İyileştirme faaliyetlerinin belirlenen süre içerisinde tamamlanmasına özen gösterilir.
- Yapılan çalışmalar raporlaştırılır.
- İyileştirme faaliyetleri sonunda ekip yönetime ve çalışanlara sunuş yapar.

2.9.7. Eğitim Örgütlerinde İşbirliği

İnsan ilişkilerinin en önemli uygulamalarından biri de, kişiler ve gruplar arasındaki ilişkinin yönetici tarafından kabul edilmesi ve onun davranışına etkilemesidir. Çok gruplu olan eğitim örgütlerinde önemli etkileşim yapıları vardır. Bunlardan en önemlisi işbirliğidir. İşbirliğinin yaşaması birbirine dayalı iki sürece bağlıdır, çevreye oranla sistemin bütünlüğüne ilişkin süreç ve okuldaki çalışanların ihtiyaçlarının karşılanmasını gerektiren süreçtir. İşbirliğin verimi bu iki sürecin başarı derecesi ile alakalıdır. Bu iki sürecin aksaması işbirliğin bozulmasına yol açar. Eğitim yöneticisi, bir yandan çevreye ve topluma ilişkin örgüt amaçlarını gerçekleştirirken diğer yandan çalışanların ihtiyaçlarını karşılayacak bir düzen sağlamak zorundadır. Okul yönetiminde rol oynayan öğretmen, öğrenci, ana-baba gibi öğelerin işbirliği yöneticilerin iyi bir organize etme gücüne bağlıdır. Böylece örgütün amaçları ile çalışanların ihtiyaçları arasında denge kurulmuş olur (Bursalıoğlu, 1978, s. 42-43).

Eğitim örgütlerinde çevreyle ve toplumla bütünleşerek çağın gereklerine uygun bir biçimde gelişmek ve değişmek zorundadır. Eğitim örgütleri diğer örgütlere göre bilgi ile iç içe olan bir kurum olduğundan özellikle yöneticilere büyük görevler düşmektedir. Okulların etkili bir eğitim gerçekleştirmesi için öğrenen örgüt haline getirilebilmesine yönelik olarak bilginin kullanılması ve stratejilerin belirlenmesi bakımından yönetici ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmaları gerekmektedir (Muratoğlu, Özmen, s.3).

2.10. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.10.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Türkiye’de örgütsel iletişim ve örgütsel öğrenme ile ilgili bir çok araştırma yapılmıştır. Bu kavramların başka kavramlarla ilişkisi ele alınarak kuramsal ve kavramsal bir çerçeve elde etmişlerdir. Bunlardan bazıları bu bölümde belirtilmiştir.

Türkmen (1992), yönetsel iletişimi etkileyen unsurları belirlemek ve etken bir iletişim modelinin oluşumuna katkıda bulunmak amacıyla Ege Bölgesindeki imalat

sanayi işletmelerinde “Etken İletişim Modeli” adlı bir çalışma yapmıştır. Çalışma sonucunda işletmelerde örgütsel iletişim kanallarının çok iyi çalışmadığı, özellikle örgütlerin üst düzey yöneticilerinin yeterli ve sağlıklı bilgi akışından yoksun oldukları belirtilmiş, bunu sebebi olarak orta düzey yöneticilerinin iletişime karşı isteksiz olması ve birim kullanımının artırılması gerektiği, etkin bir iletişim modeli oluşturabilmek için yönetim bilişim sistemlerinin kullanılması gerektiği tavsiye edilmiştir.

Kaya (1999), “Türk Eğitim Sisteminin Örgütsel ve Yönetimsel Sorunları” adlı çalışmasında eğitim yönetiminde kırtasiyeciliğin aşırı boyutlara ulaştığı, yetkinin hiyerarşinin üst basamaklarında toplandığı, iletişimin yetersiz olduğu, kararların üst düzey yöneticiler tarafından alınmakta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın sonucunda tüm bu soruların aşılması için nitelikli eğitim yöneticilerine sahip olunması gerektiği ifade edilmiştir.

Canlıer (1997), “Yönetimde İletişim ve Başarı” adlı çalışmasında yönetimde iletişimi iyileştirmek için yapılacak çalışmalar, örgütsel iletişimin aşamaları ve başarı arasındaki ilişki incelenmiş ve örgütsel iletişimin başarıya etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, örgütsel iletişimin etkin ve verimli olmasının başarıyı olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Çavdar (1999), “İşletmelerde Örgütsel İletişimin, Yönetim Kararlarında Kullanılması ve Uygulamasından Bir Örnek” adlı çalışmasında; örgütlerin ve yönetimin başarılı olmasında gerekli ilişkileri kurması gerektiği belirtilmiştir. Araştırma sonucunda örgütlerde etkinlik ve üretkenliğin yükseltmenin ve değişime ayak uydurmanın iletişim gücüne sahip bir yönetici lidere sahip olmaya bağlı olduğuna işaret etmiştir.

“İlköğretim Okulları Müdürlerinin Öğretmenlerle İletişim Sürecindeki Yeterlikleri” ne yönelik Öksüz’ün (1997) yaptığı çalışmada varılan sonuçlar şunlardır: Müdürlerin kendi iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri ile öğretmenlerin, müdürlerin iletişim yeterliklerini değerlendirmeleri arasında yüksek

düzeylede anlamlılık bulunmuştur. Müdürler kendi iletişim yeterliklerini %80'lik bir olumlulukta, yüksek olarak değerlendirirken, öğretmenler %50'lik bir oranda orta olarak değerlendirmişlerdir. Böylece müdürler, iletişim yeterliği boyutunda kendilerini değerlendirirken genel olarak, mükemmel veya mükemmele yakın kişiler oldukları inancındadırlar. Öğretmenler ise müdürleri değerlendirirken onların fazlaca mükemmel değil, ama ortalama iletişim yeteneğine sahip olduklarını kabul etmişlerdir.

Özbek tarafından (1998) yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri” ne yönelik araştırma sonucunda elde edilen bulgular şunlardır: Okul müdürlerinin okul ile çevre arasında yeterli bir iletişim sistemi kurmadıkları, iletişimi örgütün hedeflerine ulaşmanın bir aracı olarak görmedikleri, informal iletişime önem vermedikleri, formal iletişim ağına önem verdikleri görülmüştür. Buna karşılık öğretmenlerin etkili bir iletişimde sadece formal değil, informal iletişim ağının da olmasını aşağıdan yukarıya doğru bir iletişime de yer verilmesini, çalışanların özelliklerinin dikkate alınmasını ve iyi bir iletici olmanın yanında iyi bir dinleyici olunması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Değer'in 1998'de “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmenlerle Kurdukları İletişim Yeterlikleri ve İletişime Engel Teşkil Eden Davranışlar” la ilgili yaptığı çalışmada, ilköğretim okulu müdürlerinin “iletişim sürecinde, iletişim kaynağı olarak amaç belirleme, kanal seçme ve kullanmada mesleki kıdem; mesaj düzenleme ve aktarmada öğrenim durumu boyutunda; iletişime engel teşkil eden davranışlarında ise yetkiyi güçlendirmede bilgileri öğretmenlerden gizleme, mesajların gereği yapılmadığında yetkiye baş vurma, formal kanalları kullanma ve informal kanalların önemini kavrayamama davranışlarına yönelik varyans analizi sonuçlarında okul müdürleri ve öğretmenlerin arasında manidar farklılıklar gözlenmiştir.

Dündar (2001) okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri (Eskişehir İli Örneği) ile ilgili yaptığı araştırmasında ise; okul yöneticilerinin çalışanları ikinci plana aldığı, iletişim etkinliklerinde kendilerine

güvendikleri, sözlü ve yazılı anlatımda dili iyi kullandıkları, çalışanları doğrudan ilgilendiren konuları ilgililere zamanında iletme konusunda dikkatli davranmadıkları, informal iletişim kanallarından etkilenmedikleri, cezalandırma eğiliminde olmadıkları, kararlı oldukları yapılacak çalışmayı ne pahasına olursa olsun tamamlama eğiliminde oldukları sonucuna varmıştır.

Töremen (1999), “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” adlı doktora çalışmasında, öğrenen bir okulda öğretmen ve yönetici rolleri ve örgütsel öğrenmenin engellerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma kapsamındaki okullarda, araştırma ve çalışmalara katılımın düşük olduğu, öğretmenler arasındaki iletişimin düşük olduğu, özellikle devlet liselerinde yönetici ve öğretmenlerin sistemli bir çalışma programına sahip olmadıkları, devlet liselerinde takım ruhunun zayıf olduğu, yapılan denetim ve teftişlerin öğrenmeyi güçlendirmeye hizmet etmediği, okulların politik güçlerden olumsuz etkilendiğini, okul yapılarının uygun olmadığı ve paylaşılan ortak bir vizyonun olmadığı tespit edilmiştir.

Ertan (2000)’da “İlköğretim Okullarını Öğrenen Örgüte Dönüştürmede Yönetici ve Öğretmen Algıları” adlı çalışmasında, okulları öğrenen örgüt haline getirme konusunda yönetici ve öğretmen algıları arasında fark olup olmadığını araştırmıştır. Değişik alt problemlerle ilgili yönetici ve öğretmenlerim algıları arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Öğrenen örgüt olmanın önündeki engeller şu şekilde sıralanmıştır: yetki devri tartışmaları, yeni fikir geliştirememe, bilgi saklama, ceza korkusu ve zamansızlık.

Şahin (1995)’de “Seçilmiş Özel ve Devlet Okullarında Örgütsel Öğrenme Sürecinin Nitel Bir Değerlendirmesi”ni yapmış ve bilginin elde edilmesi, paylaşılması, yorumlanması ve tekrar kullanılmak üzere saklanması süreçlerinde vakıf liselerinin diğerlerine göre daha etkin olduğu belirlenmiştir.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jablin (1987), iletişimin hiyerarşik düzey ile ilişkisi hakkındaki çalışması yapmış ve bulguları üç grupta toplamıştır. Bunlar: 1. İletişim yapılarına ilişkin olarak

örgütün yüksek düzeydeki üyelerinin mesaj alımı ve gönderimine daha aşağı üyelere göre daha fazla zaman harcamakta olduğu bulunmuştur. 2. Üst düzey yöneticilerin karar alımına astlarını katmaya alt düzey yöneticilerden daha fazla eğilimli oldukları görülmüştür ve örgütün daha aşağı düzeylerindeki üyeler üst düzey yöneticilere göre ast-üst iletişiminin açıklığının daha az olduğunu düşünmektedirler. 3. Bilginin yeterliliğine ilişkin olarak yüksek düzeyde yöneticiler aşağı düzey yöneticilere göre daha iyi bilgilendirilmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Hatch (1997), örgüt yapısının karmaşıklığını ele alan araştırmasının sonucunda, karmaşıklık ve iletişim arasındaki ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hem yatay hem de dikey farklılaşması fazla olan örgütlerde, iletişime daha fazla ihtiyaç olduğu bulunmuş ancak bununla birlikte karmaşıklığın, ihtiyaç duyulan bilgiyi alma veya gönderme hataları, bilgi bozulması, üst yönetim tarafından kontrol edilen bilginin kaybı ile de bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ellinger D.A., Yang B., Ellinger A.E. (2000) tarafından ABD’de yapılan “Is the Learning Organization for Real? Examining the Impacts of the Dimensions of the Learning Organization on Organizational Performance” adlı çalışmada ABD’de üretim sektöründe etkinlik gösteren firmalarda görev yapan 400 orta düzey yöneticiye “Örgütsel Öğrenmenin Boyutları” ölçeği uygulanmış ve sonuçta örgütsel öğrenmenin Watkins ve Marsick tarafından ortaya konan yedi boyutunun bilgi performansını ve finansal performansı yüksek oranda kestirdiği görülmüştür.

Greene, Teri Spera (2000) tarafından ABD’de yapılan “Schools As Learning Organizations” adlı çalışmada ABD’deki yüksek öğretim kurumlarının hangi dereceye kadar gerçek öğrenen örgütler olarak çalıştıkları önündeki engelleri belirleyecek bir ölçme aracı geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre, örgüt üyelerinin örgütün ortak amaçlarını paylaştıkları, sürekli öğrendikleri ve paylaşılan bir vizyonun getirdiği sonuçları üretme yeterliklerini sürekli geliştirmeye çalıştıkları görülmüşse de örgütsel vizyonu geliştirmede işgörenlerin yeterli katkıda bulunmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Jhonson, Snyder, Anderson, M. Jhonson (1996) yapmış oldukları araştırmada, örgütsel değişim üzerinde çalışmışlardır. Araştırma Florida Eyaletinin 100 ilkokulunda yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar ise şöyledir: Yönetici ve öğretmenler arasındaki işbirliği ve iletişim, takım çalışması, amaca bağlılık, verimlilik kültürün oluşumunu beslemekte ve sürekli ilerleme yönünde bir sorumluluk duygusu oluşmaktadır. Öğretmenlere, yaratıcılıklarını harekete geçiren, beceri kazandırıcı fırsatlar sağlandığında paylaşılan araştırma ve problem çözme kapasiteleri genişleyerek, okulun gelişimi sağlanmaktadır.

Ambruster Kelly, Dolores W. (2000) tarafından ABD’de yapılan “Senge’s Learning Organization Concepts Applied To One Vocational School Faculty” adlı araştırma ABD deki bir Meslek Yüksek Okulunun Senge’nin öğrenen örgüt modeli ile ne derce benzer ve farklı olduğu, işörenlerin örgütsel öğrenme sürecine alıştırma sürecini ve öğrenen örgüt olma yolunda ortaya çıkabilecek engellerin neler olduğunu ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırma sonucuna göre Senge’nin beş disiplini dikkate alındığında araştırma konusu örgütün henüz öğrene örgüt olmaktan uzak olduğu ortaya çıkmıştır. Senge’nin bazı ilkelerinin uygulanması araştırma konusu okulda mevcut olmasına rağmen, öğrenen örgüt haline gelmesi için henüz yeterli değildir.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarındaki örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin olup olmadığının öğretmen algılarıyla tespit edilmesine yöneliktir.

Araştırmada genel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2004, s.79).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın çalışma evreni ise İstanbul ilindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın örnekleme; İstanbul İli Avrupa Yakasındaki Eminönü, Beşiktaş, Sarıyer, Anadolu yakasındaki Kadıköy, Beykoz, Üsküdar ve Ümraniye İlçelerinde, random sampling (rasgele örnekleme) yoluyla seçilen 67 resmî ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 658 öğretmendir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmenler için araştırmacı tarafından örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir.

Bu araştırmada örneklem grubunun sahip oldukları çeşitli demografik özellikleri belirlemek üzere araştırmacı tarafından bir anket düzenlenmiştir. Ankette, öğretmenin; cinsiyeti, kıdemi, eğitim durumu, branşı, bu okuldaki hizmet süresi,

çalıştığı okulun türü, iletişim konusunda daha önce hizmet içi eğitim alıp almadığı, okulundaki iletişim kanalını nasıl değerlendirdikleri ve okul dışında meslektaşlarıyla sosyal aktiviteler katılma sıklığı soruları yer almaktadır. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı olarak örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin belirlenmesindeki algı ve görüşlerini almak üzere 56 madde yer almaktadır. bu anket maddelerinin tümü beşli likert tipi ile değerlendirilen bir ölçektir.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin; okul yöneticilerin çalışanlara karşı tutum ve davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının (öğretmenlerin) birbirleriyle iletişiminin öğrenmeye etkisi ve okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi ile ilgili değerlendirmeler adı altında üç ayrı boyutu bulunmaktadır. Test, üç farklı özelliği ele aldığı için er bir alt boyu bağımsız bir test olarak kabul edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi ve Yorumu

Araştırmanın bu bölümünde, verilerin analizinde kullanılan yöntemler açıklanacaktır.

Verilerin analizinde öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri, eğitim durumları, branşları, buldukları okulda çalışma süreleri, daha önce iletişim konusunda hizmet içi eğitim alıp almamış olmaları, okulun iletişim özelliği, okul dışında sosyal aktivitelere katılmalarının sıklığı, okul türü ve tipiyle ilgili bilgilerin frekans yüzdeleri alınacaktır. Bu kriterlere dayanarak öğretmenlerin, ilköğretim okullarındaki örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkinliğinin algılanması düzeyleri arasında anlamlı ilişki olup olmadığı saptanmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında, araştırmacı tarafından geliştirilen Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin geçerlik analizleri yapılmıştır. Geçerlik çalışmalarının ilk etabında KMO ve Barlet test istatistikleri yapılmıştır. KMO değerinin ,50'den büyük olması, örneklem büyüklüğünün faktör analizi yapmak için uygun olduğunu göstermektedir. Barlet test sonucunun da istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermesi, testin ölçmek istediği değişkenin evren parametresinde çok boyutlu bir değişken geldiğini göstermektedir. Araştırmada

istenilen bu düzeylere sahip olunduğu için varimax rotated yöntemi ile faktör analizi işlemlerine geçilmiştir. Yapılan işlemler sonucunda ölçeğin üç ayrı alt boyuttan oluştuğu anlaşılmıştır. Faktörlerin özdeğerleri, açıkladıkları varyans yüzdeleri ve faktörlere göre soru dağılımları ve faktör yükleri, bulgular bölümünde tablolastırılarak açıklanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçek üç ayrı alt boyuttan oluştuğu için, hem testin hem de alt boyutların ayrı ayrı güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin ve alt boyutlarının güvenilirliği, iç tutarlılık katsayılarının bulunması ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla iki ayrı yöntem ve üç ayrı güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. İlk önce her bir sorunun varyansına dayalı olarak cronbach alfa katsayısı bulunmuştur. Daha sonra ölçeği birbirine eşit iki ayrı yarıya ayırma yöntemi ile spearman.brown ve guttman katsayıları bulunmuştur. Daha sonra madde güvenilirlik katsayılarının belirlenebilmesi için madde analiz işlemleri yapılmıştır. Bu amaçla da madde-toplam, madde-kalan korelasyonları ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Araştırmanın üçüncü aşamasında, anket ile toplanan süreksiz değişkenlere ait frekans ve yüzdeler dağılımlar hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın son aşamasında ise anket ile toplanan süreksiz değişkenlere göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere hipotez testleri yapılmıştır. İlk önce alt boyut puanlarının evren parametresindeki dağılıma uygunluğunu sınamak üzere kolmogorov-smirnov testi yapılmıştır. Burada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilmemesi üzerine, hipotez testlerinde parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Süreksiz değişkenin iki kategoriden oluştuğu durumlarda, puan ortalamaları arasındaki farklılığı saptamak üzere, ilişkisiz grup "t" testi kullanılmıştır. Süreksiz değişkenin ikiden daha fazla kategoriye ayrıldığı durumlarda ise ortalamalar arası

farklılığı saptamak üzere tek yönlü varyans analizi işlemleri yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı farklılıkların elde edildiği durumlarda, total farklılığın hangi ikili gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı hesaplar (post-hoc) yapılmıştır. Varyansların homojen olması nedeni ile post-hoc tekniklerden scheffe testi kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında tüm sonuçlar çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın veri analizleri SPSS paket program ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

4.1. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin faktör analizi sürecinde Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Ölçümü 0,967 olarak gerçekleşmiştir. Bu değer, örneklemin doğru seçildiğinin ve örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunun bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna bağlı olarak, Barlett Test's of Sphericity değeri istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır ve 20317,846 olarak gerçekleşmiştir ve bu sonuç veriler arasında yüksek düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği için Yapılan KMO ve Barlett Test Sonuçları

KMO		,967
Bartlett Test	Kay Kare	20317,846
	sd	1485
	p	,000

Tablo 2. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği için Yapılan Faktör Analizi Sonuçları

Faktör	Varimax Rotated Yöntemi		
	Özdeğer	Açıklanan varyans Yüzdesi	Toplamlı Yüzde
1	10,822	19,676	19,676
2	10,278	18,688	38,364
3	5,158	9,378	47,742

Araştırma kapsamında kullanılan datalar üstünden varimax rotated yöntemi ile faktör analizi yapılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur. Tablo2’nin incelenmesinden anlaşılacağı üzere, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin üç ayrı alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Birinci alt boyutun özdeğeri 10,822’dir ve tek başına değişkenin toplam varyansının %

19,676'sını karşılamıştır. İkinci alt boyutun özdeğeri 10,278'dir ve tek başına değişkenin toplam varyansının % 18,688'sini karşılamıştır. Üçüncü alt boyutun özdeğeri 5,158 olarak bulunmuştur; bu alt boyutta değişken varyansının %9,378'ni karşılamıştır. Üç alt boyut birlikte, değişkenin toplam varyansının % 47,742'sini karşılamıştır. Bu sonuç eğitim araştırmalarında faktör analizi işlemlerinde yeterli olarak kabul edilmektedir.

Tablo 3. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Alt Boyutlara Göre Soru Dağılımları ve Faktör Yükleri

Madde No	Faktörler		
	Birinci Faktör	İkinci Faktör	Üçüncü Faktör
s46	,750		
s37	,722		
s44	,720		
s56	,705		
s48	,700		
s20	,688		
s38	,682		
s59	,658		
s54	,623		
s57	,621		
s34	,619		
s27	,610		
s13	,603		
s23	,592		
s8	,578		
s45	,561		
s53	,525		
s5	,522		
s1	,502		
s30	,311		
s4		,659	
s24		,629	
s22		,625	
s6		,623	
s3		,612	
s15		,607	
s18		,604	
s35		,602	
s42		,587	
s28		,584	
s25		,580	
s52		,580	

s21	,561	
s10	,559	
s19	,559	
s12	,547	
s43	,538	
s11	,535	
s55	,533	
s17	,529	
s58	,508	
s26	,506	
s2	,502	
s41	,487	
s31	,427	
s29	,424	
s49	,374	
s51		,656
s32		,622
s50		,585
s14		,582
s9		,581
s16		,563
s7		,554
s33		,553

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin üç ayrı alt boyutundaki madde noları ve faktör yükleri Tablo 3’de sunulmuştur. Bir maddenin alt boyut kapsamında kalabilmesi için faktör yükünün en az ,30 olması gerekmektedir. Tablo 3’ün incelenmesinden anlaşılacağı üzere tüm maddelerin alt boyuttaki faktör yükü ,30’dan daha büyüktür.

Tablo 4. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Alt Boyut İsimleri ve Soru Dağılımları

Alt Boyut	Soru No
Okul yöneticilerinin, çalışanlara karşı tutum, davranış ve Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi	1-5-8-13-20-23-27-30-34-37-38-44-45-46-48-53-54-56-57-59
Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi	2-3-4-6-10-11-12-15-17-18-19-21-22-24-25-26-28-29-31-35-41-42-43-49-52-55-58
Okul çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi.	7-9-14-16-32-33-50-51

Alt boyutu oluşturan maddeler içerik analizine tutulmuş ve bu süreçten sonra maddelerin içeriklerine uygun olarak adlandırılmışlardır. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin üç ayrı alt boyutunun adları şunlardır: Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi. Tablo 4’de ölçek alt boyutları ile bu alt boyutları oluşturan maddelerin sıralı sonuçları yer almıştır.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin geçerliğine ilişkin son işlem ölçek toplam ve alt boyutları arasındaki ilişkilerin bulunmasıdır. Geçerli bir ölçekte her bir alt boyutun, ölçek toplam puanları ile yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar göstermesi gerekmektedir. Alt boyutların birbiri ile korelasyonun da istatistiksel açıdan anlamlı ancak ortalama düzeyde ilişki göstermesi beklenmektedir.

Tablo 5. Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiler

	gentop	atop	btop	ctop
gentop	1	,890***	,940***	,782***
atop		1	,704***	,599***
btop			1	,691***
ctop				1

Sd:655 *P<,05 **p<,01 ***p<,001

Ölçek toplamı ile en yüksek ilişkiyi ,940 ile alt boyut B göstermiştir. Bunu ,890 ile A boyutu izlemiştir. Son sırada ,782 ile C alt boyutu yer almıştır. Bütün alt boyut korelasyonları istenildiği şekilde istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı ve yüksek düzeydedir. Alt boyutlar arasındaki ilişkiler de orta düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin geçerli bir ölçek olarak kabul edilmiştir. Testin geçerliği belirlendikten sonra ölçek toplam ve alt boyutlarının güvenilirlik analizlerine geçilmiştir.

4.2. Örgütsel İletişim Becerilerinin örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Güvenirlğine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
s1	657	4,05	,985
s2	657	4,05	,984
s3	657	3,67	1,058
s4	657	3,49	1,040
s5	657	3,77	1,060
s6	657	3,84	,935
s7	657	3,64	1,021
S8	657	4,33	1,043
S9	657	3,61	1,022
s10	657	3,42	1,013
S11	657	2,64	1,155
s12	657	3,34	1,000
s13	657	3,59	1,200
s14	657	4,15	,974
s15	657	2,90	1,078
s16	657	4,46	,886

s17	657	3,751	1,031
s18	657	3,555	1,030
s19	657	3,420	1,019
s20	657	4,278	1,037
s21	657	3,732	,985
s22	657	3,779	1,000
s23	657	4,418	,995
s24	657	3,012	1,004
s25	657	3,885	,986
s26	657	3,649	1,148
s27	657	4,138	1,086
s28	657	3,417	1,103
s29	657	3,834	1,014
s30	657	3,698	1,241
s31	657	3,901	,994
s32	657	3,799	,976
s33	657	3,902	1,021
s34	657	3,955	1,099
s35	657	3,265	1,049
s37	657	4,224	,966
s38	657	4,077	1,043
s41	657	3,215	1,110
s42	657	2,693	1,014
s43	657	3,598	1,180
s44	657	4,184	1,053
s45	657	4,183	1,029
s46	657	4,207	1,053
s48	657	3,916	1,128
s49	657	3,809	1,032
s50	657	3,770	1,137
s51	657	4,188	,977
s52	657	3,519	1,084
s53	657	3,756	1,109
s54	657	3,826	1,210
s55	657	3,571	1,003
s56	657	4,299	1,023
s57	657	3,858	1,134
s58	657	3,723	1,074
s59	657	4,353	,935
Toplam	657	159,289	21,394

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,770 ve varyansların ortalaması ise 1,125'dir. Test toplam 59 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 295 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 159,289 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 137,5'dan daha yüksektir. 16

nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir(4,460). 11 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (2,64).

Tablo 7. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	657	,965	,000
Spearman-Brown	657	,937	,000
Guttman	657	,937	,000

Testin güvenilirlik çalışmasının ilk etabında iç tutarlılık çalışması yapılmıştır. İç tutarlılık katsayısının bulunmasında iki ayrı yöntem kullanılmıştır. Bunlardan ilki her bir sorunun varyansına dayalı olarak cronbach alfa katsayısının bulunmasıdır. Daha sonra testi birbirine eşit iki ayrı yarıya ayırma (split-half) yöntemi kullanılmış ve bu yönteme dayalı spearman-brown ve guttman iç tutarlılık katsayıları bulunmuştur.

En yüksek güvenilirlik katsayısı ,965 ile cronbach alfadan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,937 ile hem spearman-brown hem de guttman olmuştur. Testin oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğini Oluşturan Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
s1	657	,426	P<,001	,425	P<,001	10,220	398	P<,001
s2	657	,583	P<,001	,544	P<,001	17,506	398	P<,001
s3	657	,655	P<,001	,631	P<,001	17,369	398	P<,001
s4	657	,629	P<,001	,605	P<,001	18,193	398	P<,001
s5	657	,682	P<,001	,668	P<,001	20,726	398	P<,001
s6	657	,708	P<,001	,692	P<,001	18,049	398	P<,001
s7	657	,631	P<,001	,610	P<,001	13,693	398	P<,001
s8	657	,549	P<,001	,534	P<,001	14,760	398	P<,001
s9	657	,542	P<,001	,518	P<,001	14,976	398	P<,001
s10	657	,555	P<,001	,530	P<,001	11,272	398	P<,001
s11	657	,467	P<,001	,438	P<,001	17,818	398	P<,001
s12	657	,614	P<,001	,593	P<,001	14,280	398	P<,001
s13	657	,551	P<,001	,534	P<,001	14,862	398	P<,001
s14	657	,521	P<,001	,503	P<,001	11,087	398	P<,001

s15	657	,432	P<,001	,404	P<,001	12,442	398	P<,001
s16	657	,464	P<,001	,447	P<,001	17,192	398	P<,001
s17	657	,649	P<,001	,627	P<,001	17,478	398	P<,001
s18	657	,637	P<,001	,615	P<,001	17,285	398	P<,001
s19	657	,618	P<,001	,599	P<,001	13,746	398	P<,001
s20	657	,560	P<,001	,543	P<,001	21,490	398	P<,001
s21	657	,694	P<,001	,679	P<,001	20,814	398	P<,001
s22	657	,705	P<,001	,686	P<,001	11,461	398	P<,001
s23	657	,457	P<,001	,437	P<,001	13,952	398	P<,001
s24	657	,489	P<,001	,462	P<,001	22,815	398	P<,001
s25	657	,715	P<,001	,701	P<,001	21,898	398	P<,001
s26	657	,663	P<,001	,643	P<,001	14,655	398	P<,001
s27	657	,551	P<,001	,532	P<,001	22,846	398	P<,001
s28	657	,721	P<,001	,703	P<,001	18,396	398	P<,001
s29	657	,601	P<,001	,579	P<,001	11,270	398	P<,001
s30	657	,467	P<,001	,437	P<,001	16,964	398	P<,001
s31	657	,557	P<,001	,537	P<,001	17,504	398	P<,001
s32	657	,615	P<,001	,595	P<,001	14,831	398	P<,001
s33	657	,524	P<,001	,502	P<,001	16,847	398	P<,001
s34	657	,615	P<,001	,601	P<,001	14,763	398	P<,001
s35	657	,575	P<,001	,551	P<,001	2,891	398	P<,001
s37	657	,130	P<,001	,649	P<,001	19,952	398	P<,001
s38	657	,662	P<,001	,613	P<,001	18,516	398	P<,001
s41	657	,631	P<,001	,503	P<,001	8,376	398	P<,001
s42	657	,334	P<,001	,420	P<,001	9,022	398	P<,001
s43	657	,355	P<,001	,674	P<,001	14,021	398	P<,001
s44	657	,527	P<,001	,642	P<,001	12,296	398	P<,001
s45	657	,457	P<,001	,453	P<,001	22,024	398	P<,001
s46	657	,693	P<,001	,612	P<,001	19,808	398	P<,001
s48	657	,658	P<,001	,575	P<,001	11,972	398	P<,001
s49	657	,474	P<,001	,469	P<,001	17,286	398	P<,001
s50	657	,626	P<,001	,511	P<,001	10,830	398	P<,001
s51	657	,364)	P<,001	,466	P<,001	16,587	398	P<,001
s52	657	,593	P<,001	,627	P<,001	13,810	398	P<,001
s53	657	,497	P<,001	,647	P<,001	14,403	398	P<,001
s54	657	,535	P<,001	,633	P<,001	14,401	398	P<,001
s55	657	,486	P<,001	,522	P<,001	19,408	398	P<,001
s56	657	,647	P<,001	,632	P<,001	20,109	398	P<,001
s57	657	,664	P<,001	,697	P<,001	18,770	398	P<,001
s58	657	,652	P<,001	,677	P<,001	14,666	398	P<,001
s59	657	,547	P<,001	,560	P<,001	19,085	398	P<,001

Bir testin madde analiz işlemlerinde genellikle duyuşsal testlerde iki ayrı yöntem kullanılmaktadır. Bunlardan birincisi her bir maddenin toplam ile korelasyonuna bakmaktır. Psikometrik açıdan bu yöntem ile katsayı elde edilmektedir: Madde toplam (item-total) ve madde kalan (item remainder). Her bir maddenein değeri ile toplam puan arasındaki korelasyon, madde toplam katsayısını

oluşturur. Her bir toplam değerden, o maddenin çıkarılması sonucunda kalan değer ile madde arasında hesaplanan korelasyon katsayısı ise madde kalan katsayısını vermektedir. İkinci madde analiz tekniği madde ayırt edicilik indekslerinin bulunmasıdır. Bu amaçla tüm bireylerin toplamdan aldıkları sonuçlar en yüksekten en düşüğe doğru sıralanır. En yüksek puan alan %27'lik grup ile en düşük puan alan %27'lik grubu arasında her soru bazında ortalamalar arası ilişkisiz grup “t” testine bakılır.

Bir sorunun test kapsamında kalabilmesi için, bu üç teknikten hiç olmazsa birinde istatistiksel açıdan anlamlı bir sonuç vermesi beklenmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 9. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı Tutum, Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyutunu Oluşturan Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
S1	657	4,05	,985
s5	657	3,77	1,060
s8	657	4,33	1,043
s13	657	3,59	1,200
s20	657	4,28	1,037
s23	657	4,42	,995
s27	657	4,14	1,086
s30	657	3,70	1,241
s34	657	3,96	1,099
s37	657	4,22	,966
s38	657	4,08	1,043
s44	657	4,18	1,053
s45	657	4,18	1,029
s46	657	4,21	1,053
s48	657	3,92	1,128
s53	657	3,76	1,109
s54	657	3,83	1,210
s56	657	4,30	1,023
s57	657	3,86	1,134
s59	657	4,35	,935
Toplam	657	81,130	14,330

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 4,056 ve varyansların ortalaması ise 1,154'dir. Alt boyut 20 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 100 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 81,130 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 50'den daha yüksektir. 56 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (4,30). 13 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (3,59).

Tablo 10. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı Tutum, Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyut Toplam Puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	657	,935	,000
Spearman-Brown	657	,921	,000
Guttman	657	,918	,000

En yüksek güvenilirlik katsayısı ,935 ile cronbach alfadan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,918'dir ve guttman tekniğinden elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisine ilişkin alt boyutun yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Okul Yöneticilerinin; Çalışanlara Karşı Tutum, Davranış ve Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
S1	657	,496	P<,001	,441	P<,001	13,432	398	P<,001
s5	657	,674	P<,001	,631	P<,001	18,234	398	P<,001
s8	657	,636	P<,001	,590	P<,001	16,970	398	P<,001
s13	657	,643	P<,001	,590	P<,001	18,907	398	P<,001
s20	657	,692	P<,001	,652	P<,001	18,099	398	P<,001
s23	657	,579	P<,001	,530	P<,001	13,549	398	P<,001
s27	657	,643	P<,001	,595	P<,001	19,521	398	P<,001
s30	657	,479	P<,001	,408	P<,001	11,400	398	P<,001
s34	657	,687	P<,001	,643	P<,001	21,052	398	P<,001
s37	657	,764	P<,001	,734	P<,001	22,717	398	P<,001
s38	657	,726	P<,001	,689	P<,001	21,887	398	P<,001
s44	657	,762	P<,001	,728	P<,001	21,870	398	P<,001
s45	657	,580	P<,001	,530	P<,001	15,445	398	P<,001
s46	657	,765	P<,001	,731	P<,001	23,112	398	P<,001
s48	657	,715	P<,001	,674	P<,001	23,988	398	P<,001
s53	657	,658	P<,001	,611	P<,001	21,136	398	P<,001
s54	657	,721	P<,001	,676	P<,001	24,634	398	P<,001
s56	657	,754	P<,001	,720	P<,001	20,393	398	P<,001
s57	657	,736	P<,001	,697	P<,001	23,821	398	P<,001
s59	657	,678	P<,001	,640	P<,001	17,865	398	P<,001

Tablo 11 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 12. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
s2	658	4,05	,984
s3	658	3,67	1,058
s4	658	3,49	1,040
s6	658	3,84	,935
s10	658	3,42	1,013
s11	658	2,64	1,155
s12	658	3,34	1,000
s15	658	2,90	1,078
s17	658	3,75	1,031
s18	658	3,55	1,030
s19	658	3,42	1,019
s21	658	3,73	,985
s22	658	3,78	1,000
s24	658	3,01	1,094
s25	658	3,89	,986
s26	658	3,65	1,148
s28	658	3,42	1,103
s29	658	3,83	1,014
s31	658	3,90	,994
s35	658	3,27	1,049
s41	658	3,21	1,110
s42	658	2,69	1,344
s43	658	3,60	1,160
s49	658	3,81	1,082
s52	658	3,52	1,084
s55	658	3,57	1,003
s58	658	3,72	1,074
Toplam	658	94,690	18,302

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,507 ve varyansların ortalaması ise 1,126'dır. Alt boyut 27 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 135 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 94,690 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 67,5'dan daha yüksektir. 2 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (4,050). 11nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (2,640).

Tablo 13. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Toplam puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	658	,945	P<,001
Spearman-Brown	658	,924	P<,001
Guttman	658	,923	P<,001

En yüksek güvenirlik katsayısı ,945 ile cronbach alfadan elde edilmiştir. En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,923'dür ve guttman tekniğinden elde edilmiştir. Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisine ilişkin alt boyutun yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 14. Okulun Genel Çerçevesinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
s2	658	,594	P<,001	,557	P<,001	16,202	398	P<,001
s3	658	,696	P<,001	,665	P<,001	20,596	398	P<,001
s4	658	,687	P<,001	,656	P<,001	20,092	398	P<,001
s6	658	,721	P<,001	,695	P<,001	22,287	398	P<,001
s10	658	,631	P<,001	,596	P<,001	17,903	398	P<,001
s11	658	,534	P<,001	,486	P<,001	13,255	398	P<,001
s12	658	,660	P<,001	,627	P<,001	18,473	398	P<,001
s15	658	,544	P<,001	,501	P<,001	14,275	398	P<,001
s17	658	,663	P<,001	,629	P<,001	18,266	398	P<,001
s18	658	,675	P<,001	,643	P<,001	19,606	398	P<,001
s19	658	,637	P<,001	,602	P<,001	17,942	398	P<,001
s21	658	,720	P<,001	,693	P<,001	23,375	398	P<,001
s22	658	,730	P<,001	,702	P<,001	21,905	398	P<,001
s24	658	,593	P<,001	,552	P<,001	17,172	398	P<,001
s25	658	,711	P<,001	,683	P<,001	23,133	398	P<,001
s26	658	,651	P<,001	,612	P<,001	20,345	398	P<,001
s28	658	,752	P<,001	,724	P<,001	24,458	398	P<,001
s29	658	,605	P<,001	,569	P<,001	18,716	398	P<,001
s31	658	,577	P<,001	,539	P<,001	16,607	398	P<,001
s35	658	,655	P<,001	,620	P<,001	18,170	398	P<,001
s41	658	,560	P<,001	,516	P<,001	14,992	398	P<,001
s42	658	,570	P<,001	,517	P<,001	16,194	398	P<,001
s43	658	,689	P<,001	,654	P<,001	21,097	398	P<,001
s49	658	,508	P<,001	,462	P<,001	13,246	398	P<,001
s52	658	,682	P<,001	,649	P<,001	21,737	398	P<,001
s55	658	,615	P<,001	,579	P<,001	17,441	398	P<,001
s58	658	,680	P<,001	,646	P<,001	20,432	398	P<,001

Tablo 14 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 15. Okul Çalışanlarının (veya Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Soru No	n	Art.Ort	Std.sapma
s7	658	3,64	1,021
s9	658	3,61	1,022
s14	658	4,15	,974
s16	658	4,46	,886
s32	658	3,80	,976
s33	658	3,90	1,021
s50	658	3,77	1,137
s51	658	4,19	,977
Toplam	658	48,820	21,394

Tüm maddelerin ortalamasının ortalaması 3,938 ve varyansların ortalaması ise 1,008'dir. Alt boyut 8 sorudan oluşmaktadır. Likert tipi ölçek standartlarına göre testten alınacak maksimum puan 40 olmaktadır. Test toplam puanlarının ortalaması 31,51 olmuştur. Bu sonuç maksimum ortalama değer 20'den daha yüksektir. 16 nolu soru en yüksek ortalama değerine sahiptir (4,46). 9 nolu soru ise en düşük ortalama değerine sahip olmuştur (3,610) (Tablo 15).

Tablo 16. Okul Çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Toplam puanların Güvenirlik Katsayıları

Güvenirlik Katsayıları	n	r	p
Cronbach alfa	658	,845	P<,001
Spearman-Brown	658	,824	P<,001
Guttman	658	,823	P<,001

En yüksek güvenirlik katsayısı ,845 ile cronbach alfadan elde edilmiştir(Tablo16). En düşük iç tutarlılık katsayısı ise ,823'dür ve guttman tekniğinden elde edilmiştir. Okul çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) Örgütsel

iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ilişkin alt boyutun yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 17. Okul Çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine İlişkin Alt Boyut Maddelerin Madde Analiz İşlem Sonuçları

Soru No	n	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
		r	p	r	p	t	sd	p
s7	658	,730	P<,001	,624	P<,001	23,029	398	P<,001
s9	658	,681	P<,001	,562	P<,001	20,937	398	P<,001
s14	658	,691	P<,001	,580	P<,001	23,793	398	P<,001
s16	658	,631	P<,001	,520	P<,001	16,759	398	P<,001
s32	658	,734	P<,001	,634	P<,001	22,181	398	P<,001
s33	658	,661	P<,001	,536	P<,001	19,827	398	P<,001
s50	658	,710	P<,001	,583	P<,001	20,263	398	P<,001
s51	658	,697	P<,001	,587	P<,001	21,479	398	P<,001

Tablo 17 incelendiğinde tüm maddelerin üç ayrı teknikte de istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle bütün maddelerin test kapsamında kalmasına karar verilmiştir.

Tablo 18. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik	Toplam	Alt Boyut 1	Alt Boyut 2	Alt Boyut 3
N	658	658	658	658
Art.Ort	207,3379	81,1294	94,6930	31,5061
Art.Ort'nın Standart Hatası	1,33832	,55906	,71350	,21644
Medyan	210,0000	84,0000	95,0000	32,0000
Mod	226,00(a)	95,00	99,00	32,00
Std. sapma	34,30386	14,32985	18,30230	5,55209
Varyans	1176,755	205,345	334,974	30,826
Skewness	-,312	-,960	-,090	-,613
Skewness Std.Hata	,095	,095	,095	,095
Kurtosis	-,585	,504	-,575	,162
Kurtosis Std.Hata	,190	,190	,190	,190
Ranj	162,00	73,00	88,00	32,00
Minimum puan	113,00	27,00	47,00	8,00
Maksimum puan	275,00	100,00	135,00	40,00
Yüzdeler puan				
	25	184,0000	73,0000	81,0000
	50	210,0000	84,0000	95,0000
	75	234,0000	92,0000	108,2500

Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam puanlarının tanımlayıcı istatistik değerleri Tablo 18’de sunulmuştur. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisine ilişkin toplam puan sonuçlarında 234 ham puanın üstündeki sonuçlar, bu ölçeğe ilişkin çok olumlu bir değerlendirme yapıldığını göstermektedir. 234-184 arasındaki sonuçlar orta dereceli bir değerlendirmeyi açıklamaktadır. 184’den daha düşük sonuçlar ise bu ölçeğe ilişkin olumsuz değerlendirmeyi açıklamaktadır.

Tablo 19. Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanları İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

	Toplam	Alt Boyut 1	Alt Boyut 2	Alt Boyut 3
N	658	658	658	658
Kolmogorov-Smirnov Z	1,124	1,712	,977	1,235
p	,236	,085	,295	,124

Tablo 18 ve 19’da Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Toplam Puanları için yapılan tanımlayıcı istatistik değerleri ile Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına yer verilmiştir. Hem ölçek toplam hem de alt boyut toplam puanlarının dağılımı normal dağılım eğrisine uygundur ve evren parametresindeki dağılıma eşdeğer bir dağılım ortaya koymuştur. Elde edilen bu sonuca dayalı olarak test sonuçlarına dayalı olarak yapılacak hipotez testlerinde parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Anketteki Soruların Frekans ve Yüzdeler Dağılımına İlişkin Bulgular

Tablo 20. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	426	64,7
Erkek	232	35,3
Toplam	658	100,0

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 64,7’i kadın, % 35,3’ü erkektir (Tablo 20).

Tablo 21. Örneklem Grubunun Kıdem Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Hizmet Süresi	f	%
1-5 yıl	168	25,5
6-10 yıl	225	34,2
11-15 yıl	128	19,5
16-20 yıl	54	8,2
21 yıl ve üstü	83	12,6
Toplam	658	100,0

Kıdem değişkenine göre örneklem grubu öğretmenlerin frekans ve yüzdelerik dağılımları Tablo 21’de sunulmuştur. 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenler ilk sırada bulunmaktadır (%34,2). Bunu % 25,5 ile 1-5 yıl arasında kıdemi olanlar izlemiştir. Son sırada % 8,2 ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler yer almaktadır.

Tablo 22. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Eğitim	f	%
Yüksek Öğretmen Okulu	11	1,7
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	50	7,6
Eğitim Fakültesi	342	52,0
Diğer Fakülteler	173	26,3
Yüksek Lisans/Doktora	82	12,5
Toplam	658	100,0

Örneklem grubunun en son bitirdiği okul değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %52 ile eğitim fakültesi mezunlarının aldığı görülmektedir. Bunu % 26,3 ile eğitim fakültesi dışında her hangi bir bölümden mezun lisans mezunu olanlar almıştır. % 1,7 ile yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenler son sırada bulunmaktadır (Tablo 22).

Tablo 23. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Branş	f	%
Sosyal Bilimler	106	16,1
Türkçe / Edebiyat	105	16,0
Matematik	80	12,2
Fen Bilimleri	75	11,4
Uygulamalı Dersler	292	44,4
Toplam	658	100,0

Örneklem grubunun branş değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %44,4 ile uygulamalı derslerin aldığı görülmektedir. Bunu % 16,1 ile sosyal bilgiler branşında olanlar almıştır. % 11,4 ile fen bölümü öğretmenleri son sırada bulunmaktadır (Tablo 23).

Tablo 24. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Okul Hizmet Süresi	f	%
1-2 yıl	276	41,9
3-4 yıl	142	21,6
5-6 yıl	89	13,5
7 yıl ve üstü	150	23,0
Toplam	658	100,0

Örneklem grubunun şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre frekans ve yüzdelerik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %41,9 ile 1-2 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 23 ile okuldaki hizmet süresi 7 yıl ve üstü olan öğretmenler almıştır. % 13,5 ile okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmenler son sırada bulunmaktadır (Tablo 24).

Tablo 25. Örneklem Grubunun Görev Yaptıkları Okul Türü Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar

Okul Türü	f	%
Resmî Okul	518	78,7
Özel Okul	140	21,3
Toplam	658	100,0

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 78,7'si resmî ilköğretim okullarında; % 21,3'ü ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır (Tablo 25).

Tablo 26. Örnekleme Grubunun İletişim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	289	43,9
Hayır	369	56,1
Toplam	658	100,0

Örnekleme grubunu oluşturan öğretmenlerin % 56,1'i iletişim konusunda hizmet içi eğitim almamıştır. İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler % 43,9 olmuştur (Tablo 26).

Tablo 27. Örnekleme Grubunun Okullarındaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okuldaki İletişim Kanalını Değerlendirme	f	%
Çok İyi	111	16,9
İyi	369	56,1
Orta	155	23,6
Kötü	23	3,5
Toplam	658	100,0

Örnekleme grubunun okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde ilk sırayı %56,1 ile okullarındaki iletişim kanalını iyi olarak tanımlayan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 23,6 ile okullarındaki iletişim kanalını orta düzey olarak değerlendiren öğretmenler almıştır. % 3,5 ile okuldaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendirmiş öğretmenler son sırada bulunmaktadır (Tablo 27).

Tablo 28. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Ait Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı	f	%
Her zaman	45	6,8
Çoğu zaman	120	18,2
Bazen	304	46,2
Çok nadir	150	22,8
Hiçbir zaman	39	5,9
Toplam	658	100,0

Örneklem grubunun meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımları incelendiğinde ilk sırayı %46,2 ile bazen katılan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 22,8 ile sosyal aktivitelere çok nadir katıldığını ifade eden öğretmenler almıştır. % 5,9 ile hiçbir zaman sosyal aktivitelere katılmayan öğretmenler son sırada bulunmaktadır (Tablo 28).

4.4. Anket ile Toplanan Süreksiz Değişkenlere Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Hipotez Testleri Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Tablo 29. Örneklem Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	cins	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
1. Alt Boyut	Kadın	426	81,8871	13,69294	,66421	1,838	655	,067
	Erkek	232	79,7414	15,36236	1,00859			
2. Alt Boyut	Kadın	426	94,3732	18,10841	,87736	-,607	656	,544
	Erkek	232	95,2802	18,67827	1,22629			
3. Alt Boyut	Kadın	426	31,7606	5,44612	,26387	1,595	656	,111
	Erkek	232	31,0388	5,72405	,37580			
Ölçek Toplam	Kadın	426	208,0353	33,79623	1,63936	,705	655	,481
	Erkek	232	206,0603	35,25290	2,31447			

Örnekleme grubunun cinsiyet değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 29’da sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri (toplam ve alt boyutların tümünde) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 30. Örnekleme Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Hizmet süresi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Alt Boyut					
1. Alt Boyut	1-5 yıl	167	82,5389	13,56899	1,05000
	6-10 yıl	225	80,4800	14,49294	,96620
	11-15 yıl	128	80,8516	14,70663	1,29989
	16-20 yıl	54	79,5370	15,68524	2,13449
	21 yıl ve üstü	83	81,5181	13,96805	1,53319
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	1-5 yıl	168	96,0774	17,48703	1,34915
	6-10 yıl	225	93,0889	18,33837	1,22256
	11-15 yıl	128	95,6094	18,52312	1,63723
	16-20 yıl	54	92,8519	19,80128	2,69461
	21 yıl ve üstü	83	96,0241	18,47409	2,02780
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	1-5 yıl	168	32,1845	5,36638	,41403
	6-10 yıl	225	31,1022	5,30105	,35340
	11-15 yıl	128	31,2813	5,91932	,52320
	16-20 yıl	54	30,6481	7,12200	,96918
	21 yıl ve üstü	83	32,1325	4,70799	,51677
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644
Ölçek Toplam	1-5 yıl	167	210,8503	32,16929	2,48933
	6-10 yıl	225	204,6711	34,78298	2,31887
	11-15 yıl	128	207,7422	35,89338	3,17256
	16-20 yıl	54	203,0370	37,49715	5,10272
	21 yıl ve üstü	83	209,6747	32,36307	3,55231
	Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832
Levene İstatistik(1) : 1,688 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(2) : ,810 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(3) : 1,502 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(T) : 1,950 sd: 4;652 p>,05					

Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler olmuştur (82,538). Bu yöntemi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerdir (79,537) (Tablo 30). Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler hizmet süresi 1-5 yıl olan öğretmenler olmuştur (96,077). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 16-20 yıl arasında olan öğretmenlerdir (92,851). Öğretmenlerin hizmet süresi değişkenine göre okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler olmuştur (32,185). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerdir (30,648). Öğretmenlerin kıdem süresi değişkenine okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler kıdem yılı 1-5 yıl olan öğretmenler olmuştur (210,850). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise kıdem yılı 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerdir (203,037). Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 31. Örneklem Grubunun Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	586,018	4	146,504	,712	,584
	Gruplarıçi	134119,986	652	205,705		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	1338,536	4	334,634	,999	,407
	Gruplarıçi	218739,452	653	334,976		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	192,815	4	48,204	1,569	,181
	Gruplarıçi	20059,661	653	30,719		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	5133,432	4	1283,358	1,091	,360
	Gruplarıçi	766817,555	652	1176,101		
	Toplam	771950,986	656			

Örneklem grubunun hizmet süresi değişkenine göre Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 30'da sunulmuştur. Hem Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam hem de alt boyutlarında hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri değiştikçe buna bağlı olarak okullarındaki Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 32. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Alt Boyut					
1. Alt Boyut	Yüksek Öğretmen Okulu	11	80,5455	16,19484	4,88293
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	50	81,5000	14,40274	2,03685
	Eğitim Fakültesi	341	79,6569	13,78350	,74642
	Diğer Fakülteler	173	83,6532	14,82087	1,12681
	Yüksek Lisans/Doktora	82	81,7805	14,76401	1,63041
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	Yüksek Öğretmen Okulu	11	93,5455	23,42376	7,06253
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	50	95,8000	18,91118	2,67444
	Eğitim Fakültesi	342	93,3216	16,85514	,91142
	Diğer Fakülteler	173	97,6647	19,89048	1,51225
	Yüksek Lisans/Doktora	82	93,6220	19,18116	2,11821
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	Yüksek Öğretmen Okulu	11	32,2727	4,77684	1,44027
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	50	32,5600	4,32440	,61156
	Eğitim Fakültesi	342	30,8070	5,33710	,28860
	Diğer Fakülteler	173	32,5202	5,88414	,44736
	Yüksek Lisans/Doktora	82	31,5366	6,11857	,67568
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644
Ölçek Toplam	Yüksek Öğretmen Okulu	11	206,3636	41,22444	12,42964
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	50	209,8600	33,75301	4,77340
	Eğitim Fakültesi	341	203,7977	31,93500	1,72938
	Diğer Fakülteler	173	213,8382	37,07672	2,81889
	Yüksek Lisans/Doktora	82	206,9390	35,83479	3,95729
	Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832

Levene İstatistik(1) : ,356 sd: 4;652 p>,05

Levene İstatistik(2) : 2,418 sd: 4;652 p>,05

Levene İstatistik(3) : 2,087 sd: 4;652 p>,05,

Levene İstatistik(T) : 2,065 sd: 4;652 p>,05

Okul Yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim fakültesi dışındaki bir fakülteden mezun olan öğretmenler olmuştur (83,653). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise yüksek öğretmen okulundan mezun olan öğretmenlerdir (80,545) (Tablo 32). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim fakültesi dışındaki bir fakülteden mezun olan öğretmenler olmuştur (97,664). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerdir (93,321). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel Öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler olmuştur (32,560). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerdir (30,807). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre okul çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler eğitim enstitüsünden mezun olan öğretmenler olmuştur (209,860). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerdir (203,797). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 33. Örneklem Grubunun Mezun Oldukları Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	1886,680	4	471,670	2,415	,048*
	Gruplarıçi	132819,323	652	203,711		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	2340,805	4	585,201	1,755	,136
	Gruplarıçi	217737,183	653	333,441		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	407,141	4	101,785	3,349	,010**
	Gruplarıçi	19845,334	653	30,391		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	11925,219	4	2981,305	2,558	,038*
	Gruplarıçi	760025,767	652	1165,684		
	Toplam	771950,986	656			

*p<,05 **p<,01

Örneklem grubunun eğitim değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 33’de sunulmuştur. Hem örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam hem de alt boyutlarında (ikinci alt boyut dışında) eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 1,4’nü eğitim değişkeni karşılamaktadır (eta kare). Okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansının da %2’sini yine eğitim değişkeni karşılamaktadır. örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam puanlarının varyansının % 1,5’nun eğitim değişkeni tarafından karşılandığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ancak eğitim değişkenine göre öğretmenlerin okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe testi seçilmiştir.

Tablo 34. Örneklem Grubunun Eğitim Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim	Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
1.Alt Boyut	Yüksek Öğretmen Okulu	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-,95455	4,75325	1,000
		Eğitim Fakültesi	,88856	4,37225	1,000
		Diğer Fakülteler	-3,10772	4,43809	,974
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	Yüksek Lisans/Doktora	-1,23503	4,58295	,999
		Yüksek Öğretmen Okulu	,95455	4,75325	1,000
		Eğitim Fakültesi	1,84311	2,16139	,948
	Eğitim Fakültesi	Diğer Fakülteler	-2,15318	2,29167	,927
		Yüksek Lisans/Doktora	-,28049	2,56095	1,000
		Yüksek Öğretmen Okulu	-,88856	4,37225	1,000
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-1,84311	2,16139	,948
		Diğer Fakülteler	-3,99629	1,33226	,062
		Yüksek Lisans/Doktora	-2,12360	1,75547	,833

	Diğer Fakülteler	Yüksek Öğretmen Okulu	3,10772	4,43809	,974
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	2,15318	2,29167	,927
		Eğitim Fakültesi	3,99629	1,33226	,062
		Yüksek Lisans/Doktora	1,87269	1,91358	,916
	Yüksek Lisans/Doktora	Yüksek Öğretmen Okulu	1,23503	4,58295	,999
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	,28049	2,56095	1,000
		Eğitim Fakültesi	2,12360	1,75547	,833
		Diğer Fakülteler	-1,87269	1,91358	,916
3.Alt Boyut	Yüksek Öğretmen Okulu	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-,28727	1,83593	1,000
		Eğitim Fakültesi	1,46571	1,68869	,944
		Diğer Fakülteler	-,24750	1,71420	1,000
		Yüksek Lisans/Doktora	,73614	1,77015	,996
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	Yüksek Öğretmen Okulu	,28727	1,83593	1,000
		Eğitim Fakültesi	1,75298	,83468	,354
		Diğer Fakülteler	,03977	,88515	1,000
		Yüksek Lisans/Doktora	1,02341	,98916	,899
	Eğitim Fakültesi	Yüksek Öğretmen Okulu	-1,46571	1,68869	,944
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-1,75298	,83468	,354
		Diğer Fakülteler	-1,71321(*)	,51433	,026*
		Yüksek Lisans/Doktora	-,72957	,67785	,885
	Diğer Fakülteler	Yüksek Öğretmen Okulu	,24750	1,71420	1,000
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-,03977	,88515	1,000
		Eğitim Fakültesi	1,71321(*)	,51433	,026*
		Yüksek Lisans/Doktora	,98365	,73912	,778
	Yüksek Lisans/Doktora	Yüksek Öğretmen Okulu	-,73614	1,77015	,996
		Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-1,02341	,98916	,899
		Eğitim Fakültesi	,72957	,67785	,885
		Diğer Fakülteler	-,98365	,73912	,778
Ölçek Toplam	Yüksek Öğretmen	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-3,49636	11,37035	,999

Okulu				
Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	2,56598	10,45895	1,000
	Diğer Fakülteler	-7,47451	10,61646	,974
	Yüksek Lisans/Doktora	-,57539	10,96298	1,000
	Yüksek Öğretmen Okulu	3,49636	11,37035	,999
	Eğitim Fakültesi	6,06235	5,17031	,848
	Diğer Fakülteler	-3,97815	5,48195	,971
	Yüksek Lisans/Doktora	2,92098	6,12612	,994
	Yüksek Öğretmen Okulu	-2,56598	10,45895	1,000
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-6,06235	5,17031	,848
	Diğer Fakülteler	-	3,18692	,043*
Diğer Fakülteler	Yüksek Lisans/Doktora	10,04050(*)	4,19930	,967
	Yüksek Öğretmen Okulu	-3,14137	4,19930	,967
	Yüksek Lisans/Doktora	7,47451	10,61646	,974
	Yüksek Öğretmen Okulu	3,97815	5,48195	,971
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	3,97815	5,48195	,971
	Eğitim Fakültesi	10,04050(*)	3,18692	,043*
	Yüksek Lisans/Doktora	6,89913	4,57752	,686
	Yüksek Öğretmen Okulu	,57539	10,96298	1,000
	Üç Yıllık Eğitim Enstitüsü	-2,92098	6,12612	,994
	Eğitim Fakültesi	3,14137	4,19930	,967
Diğer Fakülteler	-6,89913	4,57752	,686	

Eğitim düzeyi değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puan ortalamaları için yapılan scheffe testinde, hiçbir ikili karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 34).

Eğitim fakültesi dışında bir başka fakülteden mezun olan öğretmenlerin; okul çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme düzeyleri, eğitim fakültesinden mezun olan

öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu alt boyutta diğer ikili karşılaştırmalar arasında scheffe testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Eğitim fakültesi dışında bir başka fakülteden mezun olan öğretmenlerin; okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme düzeyleri, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Bu alt boyutta diğer ikili karşılaştırmalar arasında scheffe testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Eğitim fakültesi dışında bir başka fakülteden mezun olan öğretmenlerin; örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) değerlendirme düzeyleri, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerden anlamlı derecede daha yüksektir. Genel ölçek toplamda; diğer ikili karşılaştırmalar arasında scheffe testinde anlamlı sonuçlar bulunamamıştır.

Tablo 35. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Alt Boyut					
1. Alt Boyut	Sosyal Bilimler	106	80,3019	13,27738	1,28961
	Türkçe / Edebiyat	105	81,2952	14,71454	1,43599
	Matematik	80	83,4500	13,24253	1,48056
	Fen Bilimleri	74	83,4054	14,54226	1,69050
	Uygulamalı Dersler	292	80,1575	14,73952	,86257
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	Sosyal Bilimler	106	92,2075	17,08228	1,65918
	Türkçe / Edebiyat	105	94,6571	20,32137	1,98316
	Matematik	80	95,8750	18,81783	2,10390
	Fen Bilimleri	75	99,1200	17,09193	1,97361
	Uygulamalı Dersler	292	94,1473	18,02772	1,05499
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	Sosyal Bilimler	106	30,9245	5,49406	,53363
	Türkçe / Edebiyat	105	31,7333	5,80661	,56667
	Matematik	80	32,5125	4,91444	,54945
	Fen Bilimleri	75	33,0133	5,19223	,59955
	Uygulamalı Dersler	292	30,9726	5,65253	,33079
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644

Ölçek	Sosyal Bilimler	106	203,4340	31,74332	3,08318
Toplam	Türkçe / Edebiyat	105	207,6857	37,68833	3,67800
	Matematik	80	211,8375	32,45189	3,62823
	Fen Bilimleri	74	215,7027	32,51880	3,78023
	Uygulamalı Dersler	292	205,2774	34,59975	2,02480
	Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832
Levene İstatistik(1) : ,967 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(2) : 1,953 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(3) : 1,440 sd: 4;652 p>,05					
Levene İstatistik(T) : 1,834 sd: 4;652 p>,05					

Okul Yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler matematik öğretmenleri olmuştur (83, 45). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise uygulamalı dersler öğretmenleridir (80,157) (Tablo 35). Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler fen bilimleri öğretmenleri olmuştur (99,120). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise sosyal bilimler öğretmenleridir (92,207). Öğretmenlerin branş değişkenine göre okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler fen bilimleri öğretmenleri olmuştur (33,03). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise sosyal bilimler öğretmenleridir (30,924). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler fen bilgisi öğretmenleri olmuştur (215,712).

Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise sosyal bilimler öğretmenlerdir (203,430). Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 36. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	1165,425	4	291,356	1,423	,225
	Gruplarıçi	133540,579	652	204,817		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	2323,559	4	580,890	1,742	,139
	Gruplarıçi	217754,429	653	333,468		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	375,791	4	93,948	3,086	,016*
	Gruplarıçi	19876,685	653	30,439		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	9665,442	4	2416,361	2,067	,084
	Gruplarıçi	762285,544	652	1169,150		
	Toplam	771950,986	656			

*p<,05

Örneklem grubunun branş değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 36’da sunulmuştur. örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin ; sadece okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutunda, branş değişkenine göre istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin)

örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansının %1,9'unu branş değişkeni karşılamaktadır.

Öğretmenlerin branşları değiştikçe buna bağlı olarak okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam ve diğer alt boyutlarında, branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe testi seçilmiştir.

Tablo 37. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Eğitim	Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
1.Alt Boyut	Sosyal Bilimler	Türkçe / Edebiyat	-,80881	,75964	,889
		Matematik	-1,58797	,81710	,438
		Fen Bilimleri	-2,08881	,83247	,180
		Uygulamalı Dersler	-,04807	,62562	1,000
	Türkçe / Edebiyat	Sosyal Bilimler	,80881	,75964	,889
		Matematik	-,77917	,81877	,924
		Fen Bilimleri	-1,28000	,83412	,671
		Uygulamalı Dersler	,76073	,62780	,832
	Matematik	Sosyal Bilimler	1,58797	,81710	,438
		Türkçe / Edebiyat	,77917	,81877	,924
		Fen Bilimleri	-,50083	,88676	,989
		Uygulamalı	1,53990	,69623	,300

		Dersler			
	Fen Bilimleri	Sosyal Bilimler	2,08881	,83247	,180
		Türkçe / Edebiyat	1,28000	,83412	,671
		Matematik	,50083	,88676	,989
		Uygulamalı Dersler	2,04073	,71421	,087
	Uygulamalı Dersler	Sosyal Bilimler	,04807	,62562	1,000
		Türkçe / Edebiyat	-,76073	,62780	,832
		Matematik	-1,53990	,69623	,300
		Fen Bilimleri	-2,04073	,71421	,087

Branş değişkenine göre Okul Çalışanlarının (ya da Öğretmenlerin) Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Alt Boyutu puan ortalamaları için yapılan scheffe testi sonuçlarında , hiçbir ikili karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir (Tablo 37).

Tablo 38. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
Alt Boyut					
1. Alt Boyut	1-2 yıl	275	81,7455	14,14293	,85285
	3-4 yıl	142	79,9577	14,41034	1,20929
	5-6 yıl	89	80,9775	15,06952	1,59737
	7 yıl ve üstü	151	81,1987	14,22065	1,15726
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	1-2 yıl	276	94,8696	18,08760	1,08875
	3-4 yıl	142	94,6268	17,41590	1,46151
	5-6 yıl	89	93,8876	18,16993	1,92601
	7 yıl ve üstü	151	94,9073	19,70020	1,60318
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	1-2 yıl	276	31,3841	5,66177	,34080
	3-4 yıl	142	31,0915	5,61395	,47111
	5-6 yıl	89	32,0787	5,62103	,59583
	7 yıl ve üstü	151	31,7815	5,25597	,42773
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644
Ölçek	1-2 yıl	275	208,0218	33,99634	2,05006
Toplam	3-4 yıl	142	205,6761	32,95054	2,76515

5-6 yıl	89	206,9438	34,95301	3,70501
7 yıl ve üstü	151	207,8874	35,97176	2,92734
Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832
Levene İstatistik(1) : ,650	sd: 3;654	p>,05		
Levene İstatistik(2) : ,726	sd: 3;654	p>,05		
Levene İstatistik(3) : ,426	sd: 3;654	p>,05		
Levene İstatistik(T) : ,738	sd: 3;654	p>,05		

Okul Yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl arasında olan öğretmenler olmuştur (81, 745). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl arasında olan öğretmenlerdir (79,957) (Tablo 38). Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 7 yıl ve üstü olan öğretmenler olmuştur (94,907). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl arasında olan öğretmenlerdir (93,887). Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 5-7 yıl arasında olan öğretmenler olmuştur (32,078). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl arasında olan öğretmenlerdir (31,091). Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 1-2 yıl arasında olan öğretmenler olmuştur (208,021). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 3-4 yıl arasında olan öğretmenlerdir(205,676). Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 39. Örneklem Grubunun Şu Anda Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	302,080	3	100,693	,489	,690
	Gruplariçi	134403,923	653	205,825		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	73,887	3	24,629	,073	,974
	Gruplariçi	220004,101	654	336,398		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	69,138	3	23,046	,747	,524
	Gruplariçi	20183,337	654	30,861		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	580,213	3	193,404	,164	,921
	Gruplariçi	771370,773	653	1181,272		
	Toplam	771950,986	656			

Örneklem grubunun şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur. Hem Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeği Toplam hem de alt boyutlarında şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir.

Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri değiştikçe buna bağlı olarak okullarındaki Örgütsel iletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır.

Tablo 40. Örneklem Grubunun Okul Türü Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
1. Alt Boyut	Resmî	517	79,6364	14,98356	,65898	-5,234	655	,000** *
	Özel	140	86,6429	9,83758	,83143			
2. Alt Boyut	Resmî	518	91,3456	17,75424	,78008	-9,635	656	,000** *
	Özel	140	107,0786	14,64990	1,23814			
3. Alt Boyut	Resmî	518	30,6795	5,64570	,24806	-7,661	656	,000** *
	Özel	140	34,5643	3,89652	,32932			
Ölçek Toplam	Resmî	517	201,6654	34,04913	1,49748	-8,585	655	,000** *
	Özel	140	228,2857	26,23367	2,21715			

***p<,001

Örneklem grubunun okul türü değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 40’da sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda resmî ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri (toplam ve alt boyutların tümünde) arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıkların tümü özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Özel eğitim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini olumlu yönde değerlendirmeleri, resmî okullarda çalışan meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir.

Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 4'nü okul türü değişkeni karşılamaktadır (Eta kare).

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının %12,4'nü okul türü değişkeni karşılamaktadır. Okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının %8,2'sini ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam ölçek puanlarının varyansının %10,4'ü de okul türü değişkeni tarafından karşılanmaktadır.

Tablo 41. Örneklem Grubunun İletişim Konusunda Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup “t” Testi Sonuçları

Alt Boyut	Hizmet İçi Alma	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
1. Alt Boyut	Evet	289	82,8685	13,65587	,80329	2,770	655	,006**
	Hayır	368	79,7602	14,73230	,76902			
2. Alt Boyut	Evet	289	99,8754	17,48348	1,02844	6,644	655	,000** *
	Hayır	368	90,6114	17,94128	,93525			
3. Alt Boyut	Evet	289	32,5986	5,37337	,31608	4,511	655	,000** *
	Hayır	368	30,6576	5,55254	,28945			
Ölçek Toplam	Evet	289	215,3426	33,15332	1,95020	5,414	655	,000** *
	Hayır	368	201,0327	33,96758	1,77309			

p<,01 *p<,001

Örneklem grubunun iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeğinin toplam ve Alt Boyutlar puan ortalamaları için yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları Tablo 41’de sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda iletişim konusunda hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenlerin; örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri (toplam ve alt boyutların tümünde) arasında istatistiksel açıdan en

az ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıkların tümü iletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini olumlu yönde değerlendirmeleri, almamış meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir.

Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 1,2'sini iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkeni karşılamaktadır (Eta kare).

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının %6,3'nü iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkeni karşılamaktadır. Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının %3,1'ni ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam ölçek puanlarının varyansının %4,3'nü de iletişim konusunda hizmet içi eğitim alma değişkeni tarafından karşılanmaktadır.

Tablo 42. Örneklem Grubunun Okullarındaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	İletişim Kanalını Değerlendirme	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
1. Alt Boyut	Çok İyi	111	89,6847	11,38339	1,08046
	İyi	368	83,4783	11,60027	,60471
	Orta	155	71,5548	15,04890	1,20876
	Kötü	23	66,7826	17,95438	3,74375
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	Çok İyi	111	112,3153	13,74639	1,30475
	İyi	369	96,0244	15,10118	,78614
	Orta	155	82,0581	15,78230	1,26766

	Kötü	23	73,4348	17,51577	3,65229
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	Çok İyi	111	35,4955	4,34192	,41212
	İyi	369	32,0461	4,90348	,25526
	Orta	155	28,4839	4,89149	,39289
	Kötü	23	23,9565	6,89188	1,43706
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644
Ölçek Toplam	Çok İyi	111	237,4955	25,87167	2,45563
	İyi	368	211,5707	27,89657	1,45421
	Orta	155	182,0968	29,82084	2,39527
	Kötü	23	164,1739	34,78329	7,25282
	Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832

Levene İstatistik(1) : 1,063 sd: 3;652 p>,05

Levene İstatistik(2) : ,702 sd: 4;652 p>,05

Levene İstatistik(3) : 2,063 sd: 4;652 p>,05

Levene İstatistik(T) : 2,390 sd: 4;652 p>,05

Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler okullarındaki iletişim kanalını çok iyi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur (89,684). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise okullarındaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendiren öğretmenlerdir (66,782) (Tablo 42). Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel Öğrenmeye Etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler okullarındaki iletişim kanalını çok iyi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur (112,315). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise okullarındaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendiren öğretmenlerdir (73,434). Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler

okullarındaki iletişim kanalını çok iyi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur (35,495). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise okullarındaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendiren öğretmenlerdir (23,956). Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler okullarındaki iletişim kanalını çok iyi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur (237,495). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise okullarındaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendiren öğretmenlerdir (164,173). Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 43. Örneklem Grubunun Okullarındaki İletişim Kanalını Değerlendirme Derecesi Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	29098,016	3	9699,339	59,973	,000***
	Gruplarıçi	105607,987	653	161,727		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	70263,114	3	23421,038	102,242	,000***
	Gruplarıçi	149814,874	654	229,075		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	4600,845	3	1533,615	64,082	,000***
	Gruplarıçi	15651,631	654	23,932		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	249150,223	3	83050,074	103,733	,000***
	Gruplarıçi	522800,764	653	800,614		
	Toplam	771950,986	656			

***p<,001

Örneklem grubunun okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği Toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Sonuçları Tablo 43’de sunulmuştur. Hem örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam hem de alt boyutlarında okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 21,6’nı okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkeni karşılamaktadır (Eta kare). Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 31,9’nu okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkeni karşılamaktadır okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansının da %22,7’ni yine okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkeni karşılamaktadır. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam puanlarının varyansının % 32,3’nü okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkeni tarafından karşılandığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme dereceleri değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe testi seçilmiştir.

Tablo 44. Örneklem Grubunun Branş Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	İletişim Kanalı Değerlendirme	Eğitim	Ortalama r Farkı	Std. Hata	p
1.Alt Boyut	Çok iyi	İyi	6,20642(*)	1,37713	,000***
		Orta	18,12985(*)	1,58127	,000***
		Kötü	22,90208(*)	2,91353	,000***
	İyi	Çok iyi	-6,20642(*)	1,37713	,000***
		Orta	11,92342(*)	1,21774	,000***
		Kötü	16,69565(*)	2,73333	,000***
	Orta	Çok iyi	-	1,58127	,000***
		İyi	-	1,21774	,000***
		Kötü	4,77223	2,84166	,421
	Kötü	Çok iyi	-	2,91353	,000***
		İyi	-	2,73333	,000***
		Orta	-4,77223	2,84166	,421
2.Alt Boyut	Çok iyi	İyi	16,29093(*)	1,63846	,000***
		Orta	30,25725(*)	1,88192	,000***
		Kötü	38,88053(*)	3,46749	,000***
	İyi	Çok iyi	-	1,63846	,000***
		Orta	13,96633(*)	1,44869	,000***
		Kötü	22,58961(*)	3,25278	,000***
	Orta	Çok iyi	-	1,88192	,000***
		İyi	-	1,44869	,000***
		Kötü	8,62328	3,38196	,091
	Kötü	Çok iyi	-	3,46749	,000***
		İyi	-	3,25278	,000***
		Orta	-8,62328	3,38196	,091
3.Alt Boyut	Çok iyi	İyi	3,44943(*)	,52959	,000***
		Orta	7,01162(*)	,60828	,000***
		Kötü	11,53897(*)	1,12077	,000***
	İyi	Çok iyi	-3,44943(*)	,52959	,000***
		Orta	3,56220(*)	,46825	,000***
		Kötü	8,08955(*)	1,05137	,000***
	Orta	Çok iyi	-7,01162(*)	,60828	,000***
		İyi	-3,56220(*)	,46825	,000***

		Kötü	4,52735(*)	1,09313	,001***
	Kötü	Çok iyi	-	1,12077	,000***
		İyi	11,53897(*)	1,05137	,000***
		Orta	-8,08955(*)	1,09313	,001***
Ölçek toplam	Çok iyi	İyi	-4,52735(*)	3,06404	,000***
		Orta	25,92484(*)	3,51824	,000***
		Kötü	55,39872(*)	6,48244	,000***
		Çok iyi	73,32158(*)	3,06404	,000***
		İyi	25,92484(*)	2,70940	,000***
		Orta	29,47388(*)	6,08152	,000***
	Orta	Kötü	47,39674(*)	3,51824	,000***
		Çok iyi	-	2,70940	,000***
		İyi	29,47388(*)	6,32254	,046*
		Kötü	17,92286(*)	6,48244	,000***
		Çok iyi	-	6,08152	,000***
		İyi	47,39674(*)	6,32254	,046*
Kötü	Orta	-	17,92286(*)		

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puan ortalamaları için yapılan scheffe testinde, orta ile kötü dışında tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi arttıkça, yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları artış göstermiştir.

Okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini alt boyut puan ortalamaları için yapılan scheffe testinde, orta ile kötü dışında tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi arttıkça, okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları artış göstermiştir.

Okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini alt boyut puan ortalamaları için yapılan scheffe testinde, tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi arttıkça, okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini alt boyut puanları artış göstermiştir.

Okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi genel toplam puan ortalamaları için yapılan scheffe testinde, tüm ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi arttıkça, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanları artış göstermiştir.

Tablo 45. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Alt Boyut	Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata
1. Alt Boyut	Her zaman	45	83,6667	14,80018	2,20628
	Çoğu zaman	120	82,8417	14,39771	1,31433
	Bazen	304	81,2500	14,31782	,82118
	Çok nadir	149	79,0604	14,21658	1,16467
	Hiçbirzaman	39	79,8974	13,60107	2,17791
	Toplam	657	81,1294	14,32985	,55906
2. Alt Boyut	Her zaman	45	103,2667	18,94897	2,82475
	Çoğu zaman	120	98,9167	17,21324	1,57135
	Bazen	304	94,3158	18,50659	1,06143
	Çok nadir	150	90,8667	16,89751	1,37968
	Hiçbirzaman	39	89,4615	19,15703	3,06758
	Toplam	658	94,6930	18,30230	,71350
3. Alt Boyut	Her zaman	45	32,6222	5,38638	,80295
	Çoğu zaman	120	32,8417	5,35150	,48852
	Bazen	304	31,9309	5,12405	,29388
	Çok nadir	150	30,1733	5,58130	,45571

	Hiçbirzaman	39	27,9231	7,03145	1,12593
	Toplam	658	31,5061	5,55209	,21644
Ölçek	Her zaman	45	219,5556	36,02559	5,37038
Topla	Çoğu zaman	120	214,6000	33,26956	3,03708
m	Bazen	304	207,4967	34,43854	1,97519
	Çok nadir	149	200,1074	31,94635	2,61715
	Hiçbirzaman	39	197,2821	35,51719	5,68730
	Toplam	657	207,3379	34,30386	1,33832
<hr/>					
	Levene İstatistik(1) : ,056	sd: 4;652	p>,05		
	Levene İstatistik(2) : 1,054	sd: 4;652	p>,05		
	Levene İstatistik(3) : 2,047	sd: 4;652	p>,05		
	Levene İstatistik(T) : ,502	sd: 4;652	p>,05		

Okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere her zaman katılan öğretmenler olmuştur (83,666). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere çok nadir katılan öğretmenlerdir (79,060) (Tablo 45). Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere her zaman katılan öğretmenler olmuştur (103,266). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere hiçbir zaman katılmayan öğretmenlerdir (89,461). Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirme alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler okul dışında sosyal aktivitelere çoğu zaman katılan öğretmenler olmuştur (32,841). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise meslektaşları ile okul dışında sosyal

aktivitelere hiçbir zaman katılmayan öğretmenlerdir (27,923). Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini (genel toplam) en yüksek olumlu düzeyde değerlendirenler okul dışında sosyal aktivitelere her zaman katılan öğretmenler olmuştur (219,555). Bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirenler ise meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere hiçbir zaman katılmayan öğretmenlerdir (197,282). Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi toplam puanlarının varyansları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 46. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
1.Alt Boyut	Gruplararası	1342,965	4	335,741	1,641	,162
	Gruplarıçi	133363,038	652	204,545		
	Toplam	134706,003	656			
2.Alt Boyut	Gruplararası	8755,311	4	2188,828	6,764	,000***
	Gruplarıçi	211322,677	653	323,618		
	Toplam	220077,988	657			
3.Alt Boyut	Gruplararası	1092,094	4	273,024	9,305	,000***
	Gruplarıçi	19160,381	653	29,342		
	Toplam	20252,476	657			
Ölçek Toplam	Gruplararası	24786,899	4	6196,725	5,407	,000***
	Gruplarıçi	747164,087	652	1145,957		
	Toplam	771950,986	656			

***p<,001

Örneklem grubunun meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam ve alt boyutlar puan ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 46’da sunulmuştur. Hem örgütsel iletişim Becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam hem de alt boyutlarında (okul yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu dışında) meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyutu puanlarının toplam varyansının % 4’nü meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkeni karşılamaktadır okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanlarının varyansının da %5,4’nü yine meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkeni karşılamaktadır. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam puanlarının varyansının % 3,2’ni meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkeni tarafından karşılandığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değiştikçe buna bağlı olarak okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara(post hoc) geçilmiştir. Her iki boyutta da varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe testi seçilmiştir.

Tablo 47. Örneklem Grubunun Meslektaşları İle Okul Dışında Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı Değişkenine Göre Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisi Ölçeğinin Toplam ve Alt Boyutlar Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sosyal Aktivitelere Katılma Sıklığı	Eğitim	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
2.Alt Boyut	Her zaman	Çoğu zaman	4,35000	3,14457	,752
		Bazen	8,95088(*)	2,87333	,047*
		Çok nadir	12,40000(*)	3,05761	,003**
		Hiçbirzaman	13,80513(*)	3,93566	,016*
	Çoğu zaman	Her zaman	-4,35000	3,14457	,752
		Bazen	4,60088	1,93942	,230
		Çok nadir	8,05000(*)	2,20324	,010**
		Hiçbirzaman	9,45513	3,31583	,088
	Bazen	Her zaman	-8,95088(*)	2,87333	,047*
		Çoğu zaman	-4,60088	1,93942	,230
		Çok nadir	3,44912	1,79499	,450
		Hiçbirzaman	4,85425	3,05981	,642
	Çok nadir	Her zaman	-12,40000(*)	3,05761	,003**
		Çoğu zaman	-8,05000(*)	2,20324	,010**
		Bazen	-3,44912	1,79499	,450
		Hiçbirzaman	1,40513	3,23347	,996
	Hiçbirzaman	Her zaman	-13,80513(*)	3,93566	,016*
		Çoğu zaman	-9,45513	3,31583	,088
		Bazen	-4,85425	3,05981	,642
		Çok nadir	-1,40513	3,23347	,996
	3.Alt Boyut	Her zaman	Çoğu zaman	-,21944	,94687
Bazen			,69130	,86520	,959
Çok nadir			2,44889	,92068	,133
Hiçbirzaman			4,69915(*)	1,18508	,004**
Çoğu zaman		Her zaman	,21944	,94687	1,000
		Bazen	,91075	,58398	,657
		Çok nadir	2,66833(*)	,66342	,003**
		Hiçbirzaman	4,91859(*)	,99844	,000***
Bazen		Her zaman	-,69130	,86520	,959
		Çoğu zaman	-,91075	,58398	,657
		Çok nadir	1,75759(*)	,54049	,033*
		Hiçbirzaman	4,00784(*)	,92135	,001***
Çok nadir		Her zaman	-2,44889	,92068	,133
		Çoğu zaman	-2,66833(*)	,66342	,003**
		Bazen	-1,75759(*)	,54049	,033*
		Hiçbirzaman	2,25026	,97364	,255

Ölçek toplam	Hiçbirzaman	Her zaman	-4,69915(*)	1,18508	,004**
		Çoğu zaman	-4,91859(*)	,99844	,000***
		Bazen	-4,00784(*)	,92135	,001***
		Çok nadir	-2,25026	,97364	,255
	Her zaman	Çoğu zaman	4,95556	5,91738	,951
		Bazen	12,05885	5,40697	,291
		Çok nadir	19,44817(*)	5,75819	,023*
		Hiçbirzaman	22,27350	7,40603	,061
	Çoğu zaman	Her zaman	-4,95556	5,91738	,951
		Bazen	7,10329	3,64955	,436
		Çok nadir	14,49262(*)	4,15218	,017*
		Hiçbirzaman	17,31795	6,23964	,104
	Bazen	Her zaman	-12,05885	5,40697	,291
		Çoğu zaman	-7,10329	3,64955	,436
		Çok nadir	7,38933	3,38535	,313
		Hiçbirzaman	10,21466	5,75787	,534
	Çok nadir	Her zaman	-19,44817(*)	5,75819	,023*
		Çoğu zaman	-14,49262(*)	4,15218	,017*
		Bazen	-7,38933	3,38535	,313
		Hiçbirzaman	2,82533	6,08888	,995
Hiçbirzaman	Her zaman	-22,27350	7,40603	,061	
	Çoğu zaman	-17,31795	6,23964	,104	
	Bazen	-10,21466	5,75787	,534	
	Çok nadir	-2,82533	6,08888	,995	

Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı her zaman olan öğretmenlerle; bu soruya bazen, çok nadir ve hiçbir zaman yanıtı verenler arasında; her zaman sosyal aktivitelere katılanlar lehine olmak üzere Okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları farklılaşmaktadır. Okul dışında sosyal aktivitelere çoğu zaman katılan öğretmenlerin, okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları, sosyal aktivitelere çok nadir katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. İkinci alt boyutta diğer ikili karşılaştırmalarda anlamlı farklılıklar bulunamamıştır.

Okul dışında sosyal aktivitelere her zaman katılan öğretmenlerin, okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel Öğrenmeye Etkisi alt boyut puanları, sosyal aktivitelere hiçbir zaman katılmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Yine okul dışında sosyal aktivitelere çoğu zaman katılan öğretmenlerin, okul çalışanlarının (veya

öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları, sosyal aktivitelere çok nadir katılanlardan ve hiçbir zaman katılmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir. Okul dışında sosyal aktivitelere bazen katılan öğretmenlerin, okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi alt boyut puanları; sosyal aktivitelere çok nadir katılanlardan ve hiçbir zaman katılmayanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

Okul dışında sosyal aktivitelere bazen her zaman ve çoğu zaman katılan öğretmenlerin, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini olumlu yönde değerlendirmeleri; sosyal aktivitelere çok nadir katılanlardan anlamlı derecede daha yüksektir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 64,7'i kadın, % 35,3'ü erkektir.

Araştırma kapsamında 6-10 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenler ilk sırada bulunmaktadır(%34,2). Bunu % 25,5 ile 1-5 yıl arasında kıdemi olanlar izlemiştir. Son sırada % 8,2 ile kıdemi 16-20 yıl olan öğretmenler yer almaktadır.

Örneklem grubunda ilk sırayı %52 ile eğitim fakültesi mezunlarının aldığı görülmektedir. Bunu % 26,3 ile eğitim fakültesi dışında her hangi bir bölümden mezun lisans mezunu olanlar almıştır. % 1,7 ile yüksek öğretmen okulu mezunu öğretmenler son sırada bulunmaktadır.

Örneklem grubunun branş değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %44,4 ile uygulamalı derslerin aldığı görülmektedir. Bunu % 16,1 ile sosyal bilgiler branşında olanlar almıştır. % 11,4 ile fen bölümü öğretmenleri son sırada bulunmaktadır.

Örneklem grubunun şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre frekans ve yüzdeler dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %41,9 ile 1-2 yıl hizmet süresi olan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 23 ile okuldaki hizmet süresi 7 yıl ve üstü olan öğretmenler almıştır. % 13,5 ile okuldaki hizmet süresi 5-6 yıl olan öğretmenler son sırada bulunmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 78,7'si resmî ilköğretim okullarında; % 21,3'ü ise özel ilköğretim okullarında görev yapmaktadır.

Örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin % 56,1'i iletişim konusunda hizmet içi eğitim almamıştır. İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler % 43,9 olmuştur.

Örneklem grubunun okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme derecesi değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %56,1 ile okullarındaki iletişim kanalını iyi olarak tanımlayan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 23,6 ile okullarındaki iletişim kanalını orta düzey olarak değerlendiren öğretmenler almıştır. % 3,5 ile okuldaki iletişim kanalını kötü olarak değerlendirmiş öğretmenler son sırada bulunmaktadır.

Örneklem grubunun meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değişkenine göre frekans ve yüzdelik dağılımlar incelendiğinde ilk sırayı %46,2 ile bazen katılan öğretmenlerin aldığı görülmektedir. Bunu % 22,8 ile sosyal aktivitelere çok nadir katıldığını ifade eden öğretmenler almıştır. % 5,9 ile hiçbir zaman sosyal aktivitelere katılmayan öğretmenler son sırada bulunmaktadır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri (toplam ve alt boyutların tümünde) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu bağlamda öğretmen algıları ışığında, örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin (toplam ve alt boyutları tümünde) algılanmasında cinsiyet betimsel değişkeninin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Bu sonuç, eğitim çalışanlarının cinsiyetlerinin etkisi altında kalmadan örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi (toplam ve alt boyutları tümünde) ile ilgili değerlendirme yapabileceklerine ilişkin bir fikir oluşturmuş ve okullarda cinsiyet ögesinin bu araştırmada önemli bir belirleyici olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Töremen tarafından (1999) yapılan “Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri” ne yönelik araştırması üç alt boyutta ele alınmıştır. Birinci alt boyutta ele alınan öğrenen okulda rollere ilişkin sonuçlarda öğretmenlerin bildiklerini diğer öğretmenlerle paylaşmaktan hoşlanmaları, kendilerini salt deneyimle ve gözlem yoluyla geliştirmeleri, eleştirileri dinleme ve ciddiye alma,

okul başarısının öğretmenler arasındaki işbirliğine dayandığı, okulda yeni eğitim teknolojilerinin etkin olarak kullanılması, kendimi konunun uzmanlarıyla görüşerek geliştiririm, her işi ben bilirim anlayışından çok bildiğini paylaşma ve diğer öğretmenlerden yararlanmaya çalışma, öğretmen olarak sadece bilgi verici değil aynı zamanda katılımcı ve gerektiğinde öğrenci olmayı benimserim, okulda eğitimle ilgili sorumluluk almaktan kaçınmam ve okulun amaçlarına ulaşması için yeterli çaba gösteririm, öğrenme fırsatlarının değerlendirilmesi ile ilgili görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. İkinci alt boyutta ise öğrenen okulda örgütsel engellere ilişkin sonuçlarda kaynakların eksikliğiyle çalışmaların kısıtlanması, okulda sorunlar görmezlikten gelinmez, sorunların çözümü için herkesin katkısı istenir ile ilgili görüşlerde cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Son olarak okulda öğrenme kültürü alt boyut incelenmiş ve bu alt boyuta göre okulda bürokratik kurallar ön plandadır görüşü, yönetici ve öğretmenler arasında iletişim kopukluğu vardır, okulumuzun diğer okullarla iletişimi yeterlidir, bilgi kaynakları verimli bir şekilde kullanılmaktadır, politik güçler ve çevrenin güç yapısı okuldaki öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir, okulla ilgili herhangi bir sorunun çözümünde sık sık yasa tüzük ve yönetmelik gibi yönetsel metinlere başvurulur, okulda eğitim kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır, okul ile okuldaki öğretmenler arasında açık bir öğrenme rekabeti vardır, okul çalışanları okulla özdeşleşmiş durumdadır, okulumuz teknolojik gelişmelere uyumlu değildir, okulumuzda öğrenme motivasyonunu artıracak bir yapıya sahiptir, okulumuzda iyi uygulamalar vurgulanmaktadır, okulda daha çok grup halinde öğrenme ve takım ruhu içerisinde çalışması, okulda paylaşılmış yönetim ve program anlayışının hakim olması, okula yeni başlamış bir öğretmenin okula uyum sağlanmasında yardımcı olunmaktadır görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Şimşek tarafından (2003) yapılan “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki” adlı araştırmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkinin öğretmenlerin olgusal verilerine göre farklılığın belirlendiği bölümde, öncelikle iki değişkenin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediği irdelenmiştir. Bu

amaçla gerçekleştirilen korelasyon çözümlenmesi ve korelasyon kat sayılarının karşılaştırılması sonucu iki değişkenin arasındaki ilişkinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Gürsun (2007)' un “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından Algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarındaki algılarıyla öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu sonuçlara göre erkek öğretmenler ile kadın öğretmenler müdürlerin sergiledikleri öğretimsel liderlik davranışlarını aynı şekilde algılamaktadır.

Ersoy (2006)'un “İlköğretim Okullarına Yönetici ve Öğretmenler arasındaki İletişim Sorunları” ve Ateş (2005)'in “İlköğretim okullarına Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları” Karlı (2007)'nin “İlköğretim Okullarında yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma” adlı araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları ve tarzlarına ilişkin olarak belirtilen tüm görüşler arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunamamıştır.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye Etkisi (toplam ve alt boyutların tümünde) ilköğretim öğretmenleri algılanması araştırmasındaki cinsiyet değişkeninin etkisi ile ilgili bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durumda araştırmanın literatürle tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri değiştikçe buna bağlı olarak okullarındaki Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır. Buna göre öğretmenlerin kıdemlerinin örgütsel iletişim

becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisinin (toplam ve alt boyutları tümünde) algılanmasında bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Töremen (1999)'un yaptığı araştırmaya göre politik güçler ve çevrenin güç yapısı, okuldaki öğrenmeyi olumsuz yönde etkilemektedir, okulda eğitim kalitesini artırma konusunda uygun bir ortam vardır, okulumuz girişim gücünü kullanabileceğimiz esnek bir yapıya sahiptir, okul toplantıları etkin bir düşünme ortamı sağlamaktadır, okulumuzda uygun bir araştırma ve inceleme ortamı mevcuttur, okulumuzun gelenekleri ve törenleri, okul personelini grup halinde öğretilmeye yöneliktir, okulda denetim daha çok grup halinde öğrenmeyi geliştirmeye yöneliktir, okulumuz uzmanların, ebeveynler ve öğrencilerin görüşlerini dikkate almaktadır, okulumuzda herkes bir takım ruhu içerisinde çalışmaktadır, okulumuzun gelecekle ilgili görüşü tüm okul çalışanlarıyla paylaşılmaktadır görüşleri ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Gürsun (2007)'un araştırmasına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması alt boyutlarındaki öğretmenlerin mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir fark saptanamamıştır.

Ateş (2005)'in yaptığı araştırmaya göre ilköğretim okul yöneticilerinin kıdemlerine göre öğretmenlerle iletişim tarzlarında genel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi (toplam ve alt boyutların tümünde) ilköğretim öğretmenleri algılanması araştırmasındaki mesleki kıdem ile ilişkisinde elde edilen bulgular, diğer araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermekte ve literatürle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Ancak eğitim değişkenine göre öğretmenlerin okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Buna göre öğretmenlerin mezun oldukları kurum değiştikçe buna bağlı olarak yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri açısından değişiklik göstermektedir. Eğitim Fakülteleri dışında mezun olan öğretmenler bu etkiyi en düşük düzeyde değerlendirmişlerdir. Bunun nedeni bu bölümden mezun olan öğretmenlerin pedagojik formasyon almaları ve öğretmenlik mesleğini uygulamalı olarak fakültelerinde icra etmiş olmasından dolayı diğer fakülteadaki öğretmenlerden deneyimli olduklarını düşünmeleri bu eğilimi artırıyor olabilir. Bunun için de okuldaki yöneticilerin tutum ve davranışları ile okul çalışanlarının birbirleriyle iletişim kurmalarının kendilerinde ekstra bir öğrenme davranışı göstermeyeceği görüşünde olmalarıdır diye düşünülmektedir. Bu durumda eğitim fakültesi mezunu dışındaki öğretmenlerin kendilerini yetersiz görmeleri sonucu, bu açığı kapatmak için eğitimle ilgili etkenlere daha fazla önem vermelerinden kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmaktadır.

Şimşek (2003)'in araştırmasına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlerin sahip oldukları eğitim düzeyine göre farklılaşmaktadır. Önlisans eğitime sahip öğretmenlerin, iki değişken arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri, lisans eğitime sahip olan öğretmenlerden daha yüksektir. Yüksek lisans eğitime sahip öğretmenlerin ise okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiye yönelik tüm eğitim düzeyleri içinde en yüksek olanıdır.

Bolatkıran (2006)'ın "İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında öğretmenlerin yöneticilerinin duygusal yeterliliklerini algılamada mezun olunan okul türüne göre, diğer lisans alanlarından fen edebiyat fakültesi mezunlarının, yöneticilerinin duygusal zekalarını daha yüksek düzeyde algıladıklarını ortaya koymuştur.

Ateş (2005)'in yapmış olduğu araştırmaya göre ilköğretim yöneticilerin mezuniyetlerine "küçümseyici" boyutunda iletişim tarzı puanlarının ortalamalarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Bu araştırmalara göre; yapılan araştırma eğitim durumları değişkenine göre literatürle desteklendiği görülmektedir.

Öğretmenlerin branşları değiştikçe buna bağlı olarak okul çalışanlarının (ya da öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Bu bağlamda okul içerisinde öğretmenler arasında branş farklılığından dolayı gruplaşmalar olabilmektedir. Bunun nedeni ise aynı branştan olan öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri anlamında birbirleriyle görüş alışverişinde bulunmaları daha olasıdır. Diğer branştaki öğretmenlerle daha az görüş alışverişinde bulunabileceği için bu şekilde bir farklılaşma meydana geldiği düşünülmektedir. Örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ölçeği toplam ve diğer alt boyutlarında, branş değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir.

Ateş (2005)'in araştırmasına göre ilköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim tarzlarında branşlarına göre anlamlı farklılık 'açık' boyutunda tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilgili literatür çalışması araştırmayı desteklemiştir

Öğretmenlerin şu anda görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri değiştikçe buna bağlı olarak okullarındaki örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri farklılaşmamaktadır. Bu sonuca göre aynı okulda bulunma

veya başka okullarda çalışma örgütsel iletişim becerilerini ve tüm alt boyutlarını etkilememektedir.

Gürsun (2007)'un araştırmasına göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan öğretimsel liderlik rollerinden okulun amaçlarının belirlenmesi ve paylaşılması, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetimi, öğretim süreci ve öğrencilerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesi, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi ve düzenli öğrenme-öğretme çevresinin ve ikliminin oluşturulması ve ilköğretim okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan iletişim becerilerini algılamaya yönelik alt boyutlarındaki algılarda öğretmenlerin bulunduğu okuldaki görev süreleri ve yönetici ile çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Görüldüğü gibi hizmet süresi değişkeni ile ilgili literatür araştırmayı desteklemektedir.

Resmî ve özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel İletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri (toplam ve alt boyutların tümünde) arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin okul türü değişkenine göre örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farklılıkların tümü özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Bunun nedeni ise özel okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki iletişim koşullarının devlet okullarına göre daha iyi şartlarda olmasıdır diye düşünülebilir.

İletişim konusunda hizmet içi eğitim almış olan öğretmenlerin örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini olumlu yönde değerlendirmeleri (hem toplam hem de alt boyutlar için), almamış meslektaşlarından daha yüksek düzeydedir.

Şaşı (2008)'nın “Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Diğer Personelin Okul Müdürleriyle İletişimlerinde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar” adlı araştırmasına göre deneklere yöneltilen ‘Gelecek endişesi oluşturan mesajlarla

öğretmen ve personelini huzursuz eder' maddesine göre MEB hizmet içi eğitimine katılmış olanlar ile eğitim almamış olanlar arasındaki farklılık hizmet içi eğitimi almış olanlar lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durum araştırmayı destekler niteliktedir.

Öğretmenlerin okullarındaki iletişim kanalını değerlendirme dereceleri değiştikçe buna bağlı olarak Yöneticilerinin; çalışanlara karşı tutum, davranış ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi; okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye Etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Okuldaki iletişim kanalının iyi olmasıyla okul başarısının artırılmasında önemli bir etken olduğu söylenilebilir

Öğretmenlerin meslektaşları ile okul dışında sosyal aktivitelere katılma sıklığı değiştikçe buna bağlı olarak okulun genel çerçevesinin örgütsel öğrenmeye etkisi, okul çalışanlarının (veya öğretmenlerin) örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisi ve örgütsel iletişim becerilerinin örgütsel öğrenmeye etkisini değerlendirmeleri de farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin okul dışında da meslektaşlarıyla sosyal aktiviteler katılması okul içine de yansıtacağından dolayı iletişim kanallarının daha etkin bir biçimde işlemesine sebep olacaktır.

5.2. Öneriler

Okul içerisinde etkili iletişime başta öğrenmenin gerçekleşmesi için başta okul yöneticilerine olmak öğretmenlerimize de bazı görevler düşmektedir. Bunları şöyle sıralayabiliriz.

- Öğretmenlerin sorun ve önerileri yöneticiler tarafından dinlenmeli ve okulun karar verme sürecinde öğretmenlerin de katılımı sağlanmalıdır. Gerektiğinde alınan kararların sorgulanmasına fırsat tanınmalıdır. Alınan kararların tüm gerekçeleriyle birlikte gerektiğinde öğretmenlere zamanında haberdar olmaları sağlanmalıdır.

- Okulda bilgi akışını sağlayan etkili bir sistemi oluşturmak gerekir bu görev de en başta okul yöneticilerine düşmektedir.
- Okulun ulaşmayı amaçladığı vizyon ve misyon sık sık dile getirilmeli ve bunun için okulun tüm personelin elinden gelen tüm gayreti göstermelidir.
- Bilindiği üzere okullar sosyal, ekonomik, politik, kültürel bir çevre tarafından kuşatılmış durumdadır. Okul çevrenin bir parçasıdır. Okul ile çevre arasında etkili bir iletişim sistemi oluşturulmalı bu sayede çevreden okula gelebilecek maddi ve manevi katkıda bulunmaları sağlanmış olur.
- Okulun hedeflerine ulaşabilmesi için geliştirilen stratejiler, herkesin anlayabileceği dilde ifade edilmeli ve bu hedeflere ulaşabilmek ve eğitim – öğretimin kalitesini arttırmak için tüm yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınmalı, işbirliği ve takım ruhu içerisinde çalışmalıdırlar.
- Okul yöneticisi, öğretmenlere eşit bir şekilde ilgi göstermeli, okulda alınan kararların tüm öğretmenlerin haberdar olmaları sağlanmalıdır.
- Öğretmenler, mesleki konularda karşılaştıkları sorunları öğrenme fırsatı olarak görmeli, kendilerini geliştirmek ve meslektaşlarını geliştirmek için birbirlerine yardımcı olmalılar ve çalışmalarını hakkında doğru açık geribildirim vermelidirler.
- Okulda yöneticiler, okulun gelişimine katkıda bulunan ve okul için başarıyı gerçekleştiren öğretmenleri güdülemeli, bunu için de ödüllendirmelidirler.
- Okulda öğretmenler, eğitim konusundaki düşüncelerini meslektaşlarıyla paylaşmaları için etkili, samimi, ortamlar oluşturulmalıdır.

- Okulda çalışanlar birbirlerine karşı din, dil, ırk ayrımı yapmaksızın saygılı davranmalı, çalışanlar dışlanmamalıdır.
- Okul içerisinde gerekli olan bilgiye ulaşmak için sistemler kurulmalı, ayrıca mutlaka çalışanların ve öğrencilerin yararlanabileceği bir kütüphanenin oluşturulmalıdır.
- Okul yöneticisi çalışanların eğitim ve öğretim konusundaki davranışları konusunda geribildirim vermelidirler.
- Okulda görev dağılımı yapılırken öncelik olarak çalışanların ilgileri doğrultusunda yönlendirilmeli, eğer istekli olan olmadığı zaman eşit olarak paylaştırılmalı, sürekli aynı kişiye görev yüklemesi yapılmamalıdır.
- Okul yöneticisi öğretmenlerin hizmet içi taleplerini değerlendirmeli, onların mesleğinde ilerlemeleri için yüksek lisans doktora gibi benzer çalışmalarını desteklemelidirler.
- Eğitim alanındaki gelişmelerle ilgili çevre okullardan örnek alınmalı, çevre okullarda çalışanlarla etkili bir iletişim sistemi kurulmalıdır.
- Okul yöneticileri bilgi, beceri ve tecrübelerini okuldaki öğretmenlerin öğrenmeleri amacıyla paylaşmalı, kararlar alınırken toplantı veya bireysel görüşmelerle görüşmeleri alınmalıdır.
- Okula yeni başlayan öğretmenin okula uyum konusunda yardımcı olunmalı, mesleğinde yeterli tecrübeye sahip olmayan yeni öğretmen olmuş kişilerle de okulun kalitesini arttırmak amacıyla yapılması gerekenler paylaşılmalıdır.
- Öğrencilerin velileriyle sık sık görüşülmeli ve öğrencinin durumu ile ilgili konuşmalar yapılmalı, başarısını arttıracak yönde yapılması gerekenler

velilere bildirilmelidir. Bu amaçla başarısı düşük öğrencilerin velileri ile görüşme teklifleri sunulmalı, başarısı yüksek olan öğrencilerin velileri tebrik edilmelidir.

- Okul yöneticileri ve öğretmenler gerektiğinde bazı bilgi ve becerileri edinmek amacıyla uzmanlardan yardım istenmeli, okul içerisinde uzman yönetiminde seminerler sunulmalı, kendilerini aşan öğrenci problemleri ile ilgili gerektiğinde Rehberlik araştırma Merkezine başvurmalarıdır.
- Okul çalışanları her türlü yapıcı eleştirileri olumlu olarak kabul etmeli ve herhangi bir konu hakkındaki görüşlerini sunarken başkalarını incitici şekilde olmamasına dikkat etmelidirler.
- Okulda çeşitli sosyal gruplar kurulmalı, bu grupların birbirleriyle iletişim halinde olmaları sağlanmalıdır.
- Okuldaki öğretmenler çalışmalarını daha etkin gerçekleşmesi için gruplar halinde çalışmalı, grup lideri grup içerisindeki diğer öğretmenlerin fikirlerini almadan okul yöneticisine sorun, öneri ve görüşleri dile getirmemelidir.
- Okulda, öğrencilerinde katılımıyla dergi, gazete gibi bazı yayınlar çıkartılarak iletişim ortamları sağlanmalıdır.
- Okul yöneticisi, öğretmenler arasında meydana gelebilecek herhangi bir çatışmayı yönetme becerisine sahip olmalıdır.
- Okul yöneticisi gerektiğinde okul müdür yardımcılarına yetki devrini gerçekleştirmeli, “her şeyi ben biliyorum” gibi bir duruma girerek aşırı görev yüküyle baş edemeyecek bir duruma girmemelidir.

- Okulun yeterli bir teknolojik donanıma sahip olması gerekir. Okul yöneticisi gerektiğinde bu donanımlar için uzman kişilerden yardım almalıdırlar.
- Okulda, çalışanların özel günlerini (doğum günü, evlilik, doğum yapması vb.) kutlanması ve küçük de olsa hediye alınması, hem okulun iletişim sisteminin etkili olmasına katkıda bulunulur hem de bu kişinin kendini mutlu hissetmesi sağlanır.
- Okulda bazı zamanlarda öğretmenler, okul dışında sosyal aktivitelere katılmaları iletişim ortamının samimi olmasına katkı sağlar.
- Okulda öğrencilerin de katıldığı çeşitli sosyal aktiviteler düzenlenmelidir
- Okulda çalışanların kendilerini geliştirmeleri için fırsat tanınmalı, hatta gerekli ortamlar sağlanmalıdır.
- Okul yöneticisi gerektiğinde öğretmenlerin özel durumlarıyla ilgilenerek ders programlarını bu özel durumun ciddiyetine bağlı olarak öğretmenlerin isteklerine göre düzenlemelidirler.
- Okul yöneticisi öğretmenlerin performanslarını değerlendirirken objektif olmalıdırlar.
- Okul yöneticisi, okul içerisinde gösterdiği tutum ve davranışlarla çalışanlara örnek olmalı; çalışanlara karşı, anlayış, hoşgörü içerisinde davranmalıdırlar.
- Okul yöneticisi çalışanların özlükleri ile ilgili bilgilere ulaşmak istediğinde bürokratik engeller yaratmamalı, gerektiğinde bilgileri doğrltusunda bu konuda çalışanlara yardımda bulunmalıdırlar.

KAYNAKÇA

- Akıncı, Z.B. (1998). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*, İletişim Yayınları, Ankara..
- Alıcıgüzel, İ. (1998). *Çağdaş Okulda Eğitim Öğretim*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Arat, M. (1998).*Öğrenen Organizasyon*, Kalder Yayınları, İstanbul.
- Arygris C. (1993). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell,
- Aşıkoğlu, M. (1986). *İşgören yönetiminde İletişim ve Şişe- Cam Endüstrisinde Bir Uygulama Örneği*. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Aytaç, T. (2000). *Eğitim Yönetiminde Yeni Paradigmalar: Okul Merkezli Yönetim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bacanlı, H.(2004). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bakan, İ. (2004). Büyükbeşe T., *Örgüt Kültürü*, Alfa Basın Yayım, İstanbul
- Balcı, A. (1993). *Etkili Okul*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Barutçugil, İ. (2002).*Eğitimcinin Eğitimi*, Kariyer Yayıncılık, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1982).*Örgütsel Davranışın Yönetimi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Umut Yayın Dağıtım, Ankara.
- Başaran, İ.E. (2006).*Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Siyasal Basın Yayın Dağıtım, Ankara.

- Berberoğlu, G. (1997).“Yönetmel Başarıda İletişim Davranışının Önemi”, Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, C.7, S.1, Eskişehir.
- Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve Halkla İlişkile: Eleştirel Bir Yaklaşım*, Media Cat Kitapları, İstanbul.
- Bolat, S. (1996).Eğitim Örgütlerinde İletişim H. Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 75 – 80*, Ankara.
- Bolatkıran, M.A. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Duygusal Yeterlilikleriyle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin Öğretmen Algılarına Göre İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Bozkurt, A. (2000). Öğrenen Örgütler *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar Uygulamalar ve Sorunlar* , (Editör:Cevat Elma ve Kamile Demir), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1978). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Celep, C. (1992). *İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi*, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi-Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu, Ankara.
- Celep, C. (2000).*Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Cihangir, Z. (2004). *Kişiler Arası Dinleme Becerisi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Cüceloğlu, D. (2002). *Keşke'siz Bir yaşam İçin İletişim*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Çelik, V. (1997). *Okulların Kalitesini Artırmada yeni Bir Yaklaşım: Örgütsel Öğrenme*, 3. Verimlilik Kongresi Bildiriler Kitabı, Milli Produktivite Merkezi Yayınları. s. 214-224. Ankara.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi.*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çelikkaya, H. (1999). *Fonksiyonel Eğitim Sosyoloji*, Alfa Basın Yayım Dağıtım, İstanbul.
- Çetin, M.Ö. (1998). *İlköğretim Okullarında Takım Çalışması*, Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Çetin, M.Ö. (2004). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Çubukçu, Z., Döndar, İ. (2003). *Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*, Milli Eğitim Dergisi Sayı: 157.
- Demiray U. (1994). *İletişim Ötesi İletişim*, Turkuaz Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, H. İşgörenlerin Adalet Algılamalarında Örgüt İçi İletişim ve Prosedürel Bilgilendirmenin Rolü, Gazi Üniversitesi, http://eab.ege.edu.tr/pdf/2_2/C2-S2-%20M7.pdf [21.06.2008].
- Doğan O., Doğan S. (1997). *Toplum Tanıma ve İletişim*, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Durđun, S. (2006). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel İletişim*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 3. Sayı 2: 112- 132.
- Durmaz, M. (2004). *Kişiler Arası İletişim ve Motivasyon*, Ege Üniversitesi Basın Evi, İzmir.

- Elma, C. (2002)*Eğitim Kurumlarında Takım alışması*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl:3, Sayı:33.
- Elma, C., Demir, K. (2003).*Yönetimde ağdaş Yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Elmacıoğlu, T. (2003).*Hayatın Bütününde Başarı*, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Ensari, H. (1998).*21. yy Okullar İçin Toplam Kalite Yönetimi*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdil, O. (1996).*Öğrenen Örgütte Davranış ve Örgütlerde Öğrenme Süreçleri*. Öneri Dergisi, Cilt:5.s.61-70. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınları, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (1997). *İletişim Egemenlik Mücadeleye Giriş.*: İmge Kitabevi, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2004). *Öğrenmek Gelişme Özgürleşmek*, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Erdoğan, İ. (2005). *İletişimi Anlama*, Pozitif Matbaacılık, Ankara.
- Ergeneli, A. (2006).*Örgüt ve İnsan*, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Ersoy, S. (2006). İlköğretim Okullarına Yönetici ve Öğretmenler arasındaki İletişim Sorunları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Fiske, J. (2003). *İletişim alışmalarına Giriş*, S. İrvan (çev.), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Gerbner, G. (2005). *Kitle İletişim araçları ve İletişim Kuramları*, E. Mutlu (der), Ütopya Yüksek Öğretim, Yayınevi, Ankara.

- Gökçe, O. (2002). *İletişim Bilimine Giriş: İnsanlararası İlişkilerin Sosyolojik Bir Analizi*.: Turhan Kitabevi, Ankara.
- Gürgen, H. (1997). *Örgütlerde iletişim Kalitesi*, Der Yayınları, İstanbul.
- Gürsel M. (2003). *Okul Yönetimi*, Eğitim Kitabevi, Konya.
- Gürsun, Y. (2007). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmenler Tarafından algılanan Öğretimsel Liderlik Rollerini İle İletişim Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M., Bakioğlu, A., Baltacı, R. (2001) *Öğretmen Eğitiminde Sorumluluk ve Akreditasyon*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri-1.
- İlal E. (1991). *İletişim, Yıgınsal İletişim Araçları ve Toplum*, Der Yayınları, İstanbul.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karlı, C. (2007). İlköğretim Okullarında yönetici Öğretmen İletişimi: Öğretmen Algılarına Göre İstanbul İli Tuzla İlçesi Örneğinde Bir Araştırma, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, A. (2006). *Yönetimde İnsan İlişkilerinin Sırları*, Eğitim Kitabevi Yayınları, Konya.
- Kaya B. (2003). *Yönetimsel ve İş İletişimi*,:Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Köknel, Ö. (1997). *İnsanı Anlamak*, Altın Kitaplar Yayın Evi, İstanbul.

McQuail, D., Windahl S. (2003). *İletişim Modelleri*, K. Yumlu (çev), İmge kitabevi, Ankara.

MEB. (2002). *Taşra Teşkilatı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Projesi Kılavuzu*, Ankara.

Muratoğlu, V., Özmen, F. *Eğitim Örgütlerinde Bilgi Yönetimi Stratejileri*, <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/85.pdf> [Erişim: 22.06.2008].

Nazik, M.H., Bayazıt, A. (2005). *İnsan İlişkiler ve İletişim*, Yapa Yayınları, İstanbul.

Oktay, A. (1991). *Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi-3, İstanbul.

Özden, Y. (2002). *Eğitimde Dönüşüm: Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Senge, M. P. (1992). *Beşinci Disiplin.: Yapı Kredi Yayınları*, A. İldeniz, A. Doğukan (çev), İstanbul.

Şahin, A. (2007). *Türk Kamu Yönetiminde Yönetimsel İletişim ve Bu Konuda Düzenlenen Bir anket Çalışmasının Sonuçları*, Maliye Dergisi, Konya http://portal1.sgb.gov.tr/calismalar/yayinlar/md/152/ali_sahin.pdf [22.06.2008].

Şahin, A. (2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Kişiler Arası İletişim Becerilerine Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şaşı, M. (2008). *Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğretmen ve Diğer Personelin Okul Müdürleriyle İletişimlerinde Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar*,

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şimşek Y. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Şişman M. (2002). *Öğretim Liderliği*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Müdürleri İçin Okul Yönetimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

Tekinalp, Ş, Uzun R., (2004). *İletişim Araştırmaları ve Kuramları*, Der'in Yayınları, İstanbul.

Telman, N., Ünsal, P. (2005). İnsan İlişkilerinde İletişim, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.

Tengilimoğlu, D., Öztürk, Y. (2004). *İşletmelerde Halkla İlişkiler*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Tınaz., P. (2000). *Organizasyonlarda Etkili Öğrenme Stratejileri*. MESS (Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası) Yayınları., İstanbul,.

Töremen, F. (1999). Devlet Liselerinde ve Özel Liselerde Örgütsel Öğrenme ve Engelleri, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Töremen, F. (2001). Öğrenen Okul, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Tulunay Ateş, Ö. (2005). İlköğretim okullarına Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Tutar, H., (2003). *Örgütsel İletişim*,:Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Tutar, H., Yılmaz M.K. (2003). *Genel İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Türkmen, İ. (1992). *Etken İletişim Modeli (Yöneticiler İçin)*,: Milli Prodüktivite Merkez Yayınları., Ankara.
- Ünal, S., Ada S. (1999).*Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Varış, F. (1991). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- Yatkın, A. (2003) *Toplam Kalite Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yazıcı, S. (2001). *Öğrenen Organizasyonlar*, Alfa Basın Yayın Dağıtım, İstanbul.
- Zıllıoğlu, M. (1996). *İletişim Nedir*, Cem Yayınevi, İstanbul.

EKLER

T.C.
BEŞİKTAŞ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.07.18.580/ 5456
Konu : Anket (Meltem DUYAR)

20 Şubat 2008

..... MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) Meltem DUYAR' ın 20/02/2008 tarihli dilekçesi.
c) Valilik Makamının 18/12/2007 tarih ve 18.580/3154 sayılı oluru.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi Meltem DUYAR' ın ilimizde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konusunda anket uygulaması yapmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının İlgi (b) Olur'u ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Serpil ÇAKMAK
Müdürü,
Şube Müdürü

EKİ:
1-1 Adet Valilik Olur'u ve ekleri

DAĞITIM:
Resmi-Özel İlköğretim Okulu Müdürlüklerine

TC
İSTANBUL VALİLİĞİ
Eminönü İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.54.10.18.580/ 1630
KONU : Anket (Meltem DUYAR)

26.02/2008


.....MÜDÜRLÜĞÜNE
EMİNÖNÜ

İLGİ : a) İl Milli Eğitim Müd.'nün 18/12/2007 tarih ve 18.580/3165 sayılı emri.
b) Valilik Makamı'nın 18/12/2007 tarih ve 18.580/3154 sayılı Onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi"
Yüksek Lisans öğrencisi Meltem DUYAR' ın İlçemiz Resmi ve Özel İlköğretim Okullarında
öğretmenlere "İlköğretim Okullarında İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye
Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması" konulu Anket uygulaması yapma isteğinin
uygun görüldüğü ile ilgili İlgili (b) Valilik Oluru ve Anket formu yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğinin İlgili (b) Valilik Oluru doğrultusunda yapılmasını rica ederim.

26.02/2008 Memur A.DİNÇOĞLU
26.02/2008 Şef Ş.BİBER


Yusuf KOROĞLU
Müdür a.
Şube Müdürü

Eki : Form (boş)

DAĞITIM:

Gereği :

Tüm Resmi ve Özel
İ.Ö.Okulu Mtd.

T.C.
SARIYER KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.M.E.M.34.23.16/
Konu : Anket (Meltem DUYAR)

20/02/2008

KAYMAKAMLIK MAKAMINA
SARIYER

- İlgi: a)Marmara Üniversitesi'nin 29/11/2007 tarih ve 4928 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi
c)Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nun 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d)Milli Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 12/12/2007 tarihli Tutanağı.
e)Marmara Üniversitesi EYD Y.Lisans Öğrencisi Matematik Öğretmeni Adayı Meltem DUYAR'ın 19.02.2008 tarihli Gelen Evrak Kayıtlı Dilekçesi.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi Meltem DUYAR'ın İlçemiz İlköğretim Okullarında öğretmenlere uygulanmak üzere "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması" konulu anket çalışmalarının, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

Abdullah NURKAN
Müdür

O L U R
20/02/2008
Meltem ERSOY
Sarıyer Kaymakamı

E K İ : 1 Adet Dilekçe.
İlgi Yazı ve Ekleri.

T.C.
BEYKOZ KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI: B.08.4.MEM.4.34.08.18.379 /2462
Konu: Anket (Meltem DUYAR)

21/02/2008

RESMİ-ÖZEL İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLÜKLERİNE
BEYKOZ

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi"
Yüksek Lisans öğrencisi Meltem DUYAR tarafından resmi ve özel ilköğretim okullarında
öğretmenlere "İlköğretim Okullarında İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye
Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konulu anket uygulaması yapma isteği ile
ilgili Valilik onayı ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve Valilik olurunda belirtilen esaslar doğrultusunda gereğini rica ederim.


Nesat YAYLA
Müdür

Ek : Onay
5 sayfa anket

T.C.
KADIKÖY KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

26/2/2008

Sayı : B.08.04.34.00.18.379 /4858
Konu : Anket (Meltem DUYAR)

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
KADIKÖY

İlgi: a) Valilik Makamının 18/12/2008 tarih ve 580/3154 sayılı oluru.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü " Eğitim Yönetimi ve Denetimi"
Yüksek lisans öğrencisi Meltem DUYAR'ın İlçemiz İlköğretim okullarında görevli
öğretmenlere uygulanmak üzere " İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin
Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması" konulu anket
çalışmalarının yapılmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının ilgi (a) tarih ve sayılı
onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Hasan DEMİR
Müdür a.
Şube Müdürü

EKLERİ:
Ek /-1 Valilik Oluru
Ek/- 2 4 sayfa anket formu

DAĞITIM:
GEREĞİ : Resmî ve Özel İlköğretim Okulu Müdürlüklerine

Kuzu Kestane Sok.no.7 34710 Kadıköy Ayrıntılı Bilgi için: Aytaç Asal Kültür Bölümü
Tel.216 346 25 42 : Faks: 216 450 63 60E-Posta kadikoy34@meb.gov.tr
Web: www.kadikoy-meb.gov.tr

T.C.
ÜMRANİYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

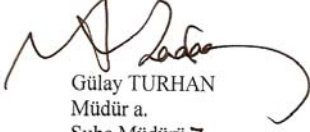
07/03/2008

SAYI : B.08.4.M.E.M.4.34.25.18.376/42350
KONU : Anket (Meltem DUYAR)

RESMİ ÖZEL TÜM OKUL MÜDÜRLÜKLERİNE

İLGİ: a) Meltem DUYAR'ın 07/03/2008 tarihli dilekçesi.
b) Valilik Makamının 18/12/2008 tarihli ve 3154 sayılı Onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi Meltem DUYAR'ın ilimizde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konusunda anket uygulaması yapmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının İlgi (b)Olur'u ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Gülay TURHAN
Müdür a.
Şube Müdürü 7

Ek:1

T.C.
ÜSKÜDAR KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4-34-31.18.379/4999
Konu : Anket(Meltem DUYAR)
Kurum Kodu:162941

28/02/2008

TÜM ÖZEL VE RESMİ İLKÖĞRETİM MÜDÜRLÜKLERİNE
ÜSKÜDAR

İlgi : Kaymakamlık Makamının 13.12.2007 gün ve 7459 sayılı onayı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisi Meltem DUYAR'ın "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konusunda anket çalışmasını 2007-2008 Eğitim Öğretim Yılında okulunuz öğrencilerine uygulanmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Makamının 18.12.2007gün ve 3154 sayılı Onayı ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Ertağrul BİLİCAN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1-)Onay
2-)Anket ve Ekleri

Kefçedede Mah.Halk Cad.Viransaray Sok.No:19 Üsküdar/İSTANBUL
Tel:0216 492 53 00 Faks: 0216 553 93 03
e-posta: kultur@uskudar-meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Elektronik ağ:
www.uskudar-meb.gov.tr



T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/ 384
KONU:

İstanbul 07.10.2008

Sayın MELTEM DUYAR

İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan 18 Aralık 2007 tarih ve 3165 sayılı yazı ekte sunulmuş olup , gereğini rica ederim.

Ek:2

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Betül Aydın'.

Prof.Dr. Betül Aydın
Müdür

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3165
Konu: Anket(Meltem DUYAR)

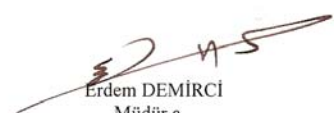
18 Aralık 2007

MARMARA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

- İlgi : a) Valilik Makamının 18Aralık 2007 tarih ve 18.580/3154 sayılı Oluru.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c) 29/11/2007 tarih ve 4928 sayılı yazınız.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Meltem DUYAR**'ın İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz, Eminönü, Beşiktaş, Sarıyer ilçelerinde bulunan resmi ve özel ilköğretim okullarında öğretmenlere "**İlköğretim Okullarında İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması**" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ(a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesini arz ederim.


Erdem DEMİRCİ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER:
Ek-1.(İLGİ(a) Valilik Oluru)
2.(EK : Anket Soruları)

*M. Gökent
an.*



e-posta : kultur34@meb.gov.tr

Tel.No:0 212 526 19 60/9 ht/135
Faks-Tel.no: 0 212 526 13 82

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
ADRES : İstanbul M.E.Md.A Blok.Ankara Cad.No:2 Cağaloğlu/İSTANBUL

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 3154
KONU: Anket(Meltem DUYAR)

18 .Aralık 07

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ : a-)Marmara Üniversitesi'nin 29/11/2007 tarih ve 4928 sayılı yazısı.
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 12/12/2007 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Meltem DUYAR**'ın İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz, Eminönü, Beşiktaş, Sarıyer İlçelerinde ekte belirtilen okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması**" konulu anket çalışmalarını yapma hakkındaki İlgî (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek Lisans öğrencisi **Meltem DUYAR**'ın İlimiz Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz, Eminönü, Beşiktaş, Sarıyer İlçelerinde ekte belirtilen okullarda öğretmenlere uygulanmak üzere "**İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin, Öğretmenler Tarafından Algılanması**" konulu anket çalışmalarını, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgî (c) bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

M.ATA ÖZER
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ (a) yazı ve ekleri

OLUR
12/12/2007

Hikmet DİNÇ
Vali Ya.
Vali Yardımcısı

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu/İSTANBUL
Tel. ve Fax : 212 526 13 82



241100220040257
Eğitim Yönetimi Ve
Denetimi
MELTEM DUYAR


T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI :B.30.02.Mar.F8.00.00/ 4928
KONU:İzin Yazısı hk.

İstanbul: 21.11/2007

T.C.
İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne
Cağaloğlu / İstanbul

Enstitümüz Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı öğrencilerinden MELTEM DUYAR Şu an tez aşamasında olup, tezi ile ilgili uygulama çalışmalarını yapabilmesi için kendisine gerekli olan izinin verilmesi hususunda müsaadelerinizi arz ederim.


Prof.dr. Betül Aydın
Müdür

EK : 1- ÖĞRENCİ DİLEKÇESİ
2-ANKET
3-TEZ ÖNERİ FORMU

Tez Konusu : İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması



Adres: M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü, Göztepe Kampüsü, Göztepe- İst.


Tel: (0216) 347 33 66

T.C İstanbul İl Millî Eğitim

Mudurluğuna,

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek
Lisans öğrencisi olan Meltem Duyar'ın
tez danışmanıyım.

Anketin uygulanması ile ilgili
gerekli izin verilmesini arz ederim.


Prof. Munever Cetin.
11-12-2007



T. C.

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

28.11.2007

Enstitümüzün Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Program danışmanım Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin yönetiminde yaptığım yüksek lisans tez çalışmamda kullanılmak üzere İstanbul İli, Anadolu Yakası ilçelerinden Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye, Beykoz ilçelerinde ve Avrupa Yakası ilçelerinden Beşiktaş, Sarıyer, Eminönü ilçelerinde uygulanacak "İlköğretim Okullarında Örgütsel İletişim Becerilerinin Örgütsel Öğrenmeye Etkisinin Öğretmenler Tarafından Algılanması" konulu anket çalışmasını yürütmek istemekteyim.

Gerekli izinin verilmesini arz ederim.

Saygılarımla


Meltem DUYAR

Ekler: Anket, 5 sayfa

Araştırma Önerisi, 12 sayfa



28.11.07

3715

M. Güneşli
Genel