

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

GENEL ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN
BAKIŞ AÇISINDAN ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
SORUNLARIN VE BU SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(MERSİN İLİ MERKEZİ ÖRNEĞİ)

Serpil ÇULHA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2008

T.C.
Mersin Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

GENEL ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLERİN
BAKIŞ AÇISINDAN ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM SÜRECİNDE YAŞADIKLARI
SORUNLARIN VE BU SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA YOLLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ
(MERSİN İLİ MERKEZİ ÖRNEĞİ)

Serpil ÇULHA

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Sıdıka GİZİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2008

ÖNSÖZ

Dilsel bir varlık olan insan, iletişimiyle kendisine bir olanaklar alanı yaratır. Bu olanakların gerçekleşmesi veya gerçekleşmemesi bireyin ya da örgüt çalışanlarının sergilediği iletişimin niteliğiyle büyük ölçüde ilgilidir.

Bu çalışmada, genel orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları, bu okullarda görev yapan yöneticilerin kendi perspektiflerinden anlaşılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmanın her aşamasında zamanını ve bilgisini benimle paylaşan, nerede duracağımı, nasıl bakacağımı öğreten başta tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Sıdika Gizir olmak üzere, bölümdeki diğer hocalarıma ve Doç. Dr. Ayşe Balcı ve Yrd. Doç. Dr. Ayşe Azman'a da içtenlikle teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans programına başladığım günden itibaren bana her konuda yardımcı olan sevgili arkadaşım, Araştırma Görevlisi Müge Baştürk Büte'ye teşekkür ediyorum.

Ayrıca, araştırmanın gerçekleşmesinde gerekli verilere ulaşmamı sağlayan, zamanlarını ayırarak içtenlikle görüşme sorularını yanıtlayan katılımcılara teşekkür ediyorum.

Son olarak en büyük teşekkürü, çalışmalarına yıllardır büyük bir sabırla katlanan, kendisine ayırmam gereken zamandan çaldığım biricik oğlum Mert'e ayırıyorum.

Serpil ÇULHA

**GENEL ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN
YÖNETİCİLERİN BAKIŞ AÇISINDAN ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM SÜRECİNDE
YAŞADIKLARI SORUNLARIN VE BU SORUNLARLA BAŞA ÇIKMA
YOLLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
(MERSİN İLİ MERKEZİ ÖRNEĞİ)**

Serpil ÇULHA

MEÜ Eğitim Bilimleri Bölümü

Ocak, 2008, Mersin

ÖZET

Bu nitel çalışmanın amacı, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerin bakış açısından örgüt içi iletişim sorunlarının ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesidir.

Araştırmanın örneklemi, 7 genel lisede görev yapan 14 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 16 soruyu kapsayan yarı yapılandırılmış soru formu yardımıyla görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, başlıca örüntüleri belirleme, kodlama ve kategorilere ayırma işlemlerini kapsayan içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Veri analizi sonucunda, okul yöneticilerinin öğretmen, öğrenci ve veli ile olan iletişimlerinde önemli sorunlar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yönetici-yönetici iletişiminde *ekip çalışması*, *informal iletişim*, *yönetmelik ve kurallara uyma* ve *işbölümü* okul içindeki iletişimi olumlu yönde etkileyen faktörler olarak

sıklıkla belirtilirken, yönetici-öğretmen iletişiminde *informal iletişim, iletişim tarzı, kişilik özelliği* ve *dinleme becerisi* okul içindeki iletişimi olumlu yönde etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir. Buna karşın *görevlerin aksatılması, aidiyet duygusu eksikliği* ve *motivasyon eksikliği* okul içindeki yönetici-öğretmen iletişimini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak belirtilmiştir.

Yönetici-öğrenci iletişimi açısından ise, *yöneticiden korkmama, yöneticiden korkma ve çekinme, yaş, empatik olma, zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* okul içindeki iletişimi olumlu yönde etkileyen faktörler olarak belirlenirken; *makam, kuralcılık, disiplin sağlama* ve *öğretmen-öğrenci ilişkisi* okul içindeki yönetici-öğrenci iletişimini olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, yönetici-öğrenci velisi iletişiminde *savunuculuk, ilgisizlik, öğretmen tutumu, not kaygısı* ve *özel ilgi beklemenin* okul içindeki iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Bununla birlikte, bu iletişim problemlerine önerilen çözüm yolları ise yöneticiler tarafından, *iletişimi başlatma, uyarma, ikna etme* ve *müdüre yönlendirme* olarak belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra, veri analizleri örgüt içi iletişim problemleri ve bu örgüt içi iletişim problemlerine önerilen çözümler anlamında, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında bazı farklılıklar olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Genel lise, örgüt içi iletişim, okul yöneticisi.

**AN ASSESSMENT OF ORGANIZATION COMMUNICATION PROBLEMS AND
THE WAYS OF SOLVING THESE PROBLEMS FROM THE VIEWS OF
SCHOOL ADMINISTRATORS WORKING AT SECONDARY SCHOOLS
(MERSIN SAMPLE)**

Serpil ÇULHA

MEU Department of Educational Sciences

January, 2008, Mersin

ABSTRACT

The purpose of this qualitative study is to determine organizational communication problems and the ways of solving these problems from the views of school administrators working at secondary school.

The sample of this study consists of 14 school administrators in 7 secondary schools in Mersin. The data were gathered by utilizing interview technique through a semi-structured interview from including 16 questions which were developed by the researcher. The data collected through interviews were content-analysed including the process of identifying, coding, and categorising the primary patterns of data.

The results of this study provide evidence that school administrators have a number of significant organizational communication problems regarding administrator-teacher, administrator-student, and administrator-parent communication. Regarding administrator-administrator communication, *teamwork*, *informal communication*, *regulations and obeying the rules*, and *division of labor* are frequently mentioned as factors

positively influencing communication within the school. When administrator-teacher communication was regarded, results indicated that *informal communication, communication style, personality, and listening skills* were mentioned factors positively influencing communication within the school. However, *neglecting duties, lack of belongingness and lack of motivation* are noted as factors negatively influencing administrator-teacher communication within the school.

Regarding administrator-student communication, results indicated that *not being afraid of administrator, being afraid of administrator, age, being emphatic, time allocation, and giving priority to student* are mentioned factors positively influencing communication within the school. Moreover, *position, normativeness, disciplining, and teacher-student relations* are appeared as factors negatively influencing administrator-student communication within the school. In addition, administrator-parent communication, results indicated that *defensiveness, indifference, teacher attitudes, anxiety for mark, and expecting of special care* are factors negatively influencing administrator-student communication.

Furthermore, *initiating communication, warning, persuasion, and directing parents to administrator* were proposed as the ways of solving the communication problems by administrators interviewed.

In addition, analysis of data revealed that there are some differences among female and male school administrators in defining organizational communication problems and proposing solutions to these organizational communication- related problems.

Key Words: Secondary school, organizational communication, school administrator.

Oğlum Mert'e

İÇİNDEKİLER

	SAYFA NO
ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
GİRİŞ	1
I. BÖLÜM ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM	8
I.1 Örgüt İçi İletişim Kavramı	8
I.2 Örgüt İçi İletişimin Temel Unsurları	10
I.3 Örgüt İçi İletişim Çeşitleri	12
I.3.1 Yazılı İletişim	12
I.3.2 Sözel İletişim	12
I.3.3 Sözel Olmayan İletişim	13
I.3.4 Dedikodu	14
I.4 Örgüt İçi İletişimin Yönleri	15
I.4.1 Dikey İletişim	15
I.4.2 Yatay İletişim	16
I.4.3 Çapraz İletişim	16
I.5 İletişim Engelleri	16
I.6 Örgüt İçi İletişime İlişkin Perspektifler	18
I.6.1 Mekanistik Perspektif	18

I.6.2 Psikolojik Perspektif	19
I.6.3 Yorumlayıcı-Sembolik Perspektif.....	19
I.6.4 Sistem-Etkileşimi Perspektifi	20
II. BÖLÜM EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM	21
II.1 Eğitim Örgütlerinin Diğer Örgütlerden Farklılığı.....	21
II.2 Eğitim Örgütlerinde Örgüt İçi İletişimin Önemi.....	23
II.3 İletişimci Olarak Okul Yöneticisi.....	24
II.4 İlgili Araştırmalar	28
III. BÖLÜM İLETİŞİMDE CİNSİYET FARKLILIKLARI	35
III.1 İletişimde Cinsiyet Farklılıklarını Açıklamaya Yönelik Kuramlar.....	38
III.1.1 İki Kültür Yaklaşımı	39
III.1.2 Feminist Yaklaşım.....	43
III.2 Kadın ve Erkek Yöneticilerin Örgüt İçi İletişimleri	44
III.3 İlgili Araştırmalar.....	52
IV. BÖLÜM ARAŞTIRMA PROBLEMİ	58
IV.1 Araştırmanın Önemi	58
IV.2 Araştırmanın Amacı.....	63
IV.3 Sınırlılıklar	64
IV.4 Tanımlar.....	65
V. BÖLÜM YÖNTEM	66

V.1 Araştırmanın Evren ve Örneklemi	67
V.2 Veri Toplama Aracı.....	72
V.3 Verilerin Toplanması	75
V.4 Verilerin Analizi.....	75
V.4.1 Geçerlik ve Güvenirlik	77
VI.BÖLÜM BULGULAR ve TARTIŞMA	79
VI.1 Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimle İlgili Yaşadıkları Sorunlar.....	79
VI.1.1 Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular	79
VI.1.2 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular	84
VI.1.3 Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular.	96
VI.1.4 Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular	107
VI.2 Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimle İlgili Sorunlarla Başa Çıkma Yolları	114
VI.2.1 Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular.....	114
VI.2.2 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular	114
VI.2.3 Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular	117
VI.2.4 Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular.....	120

VI.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklar	121
VI.3.1 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular.....	122
VI.3.2 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular.....	125
VI.3.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular.....	129
VI.3.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular.....	135
VI.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklar.....	137
VI.4.1 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular	137
VI.4.2 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular	137
VI.4.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular.....	138

VI.4.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular	140
VII.BÖLÜM SONUÇ ve ÖNERİLER	142
VII.1 Sonuç	142
VII.2 Öneriler.....	149
VII.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	149
VII.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler	154
KAYNAKÇA.....	157

EKLER

Ek 1 Görüşme Formu

TABLOLAR LİSTESİ

SAYFA NO

Tablo I.1 Eğitim Kurumlarının Kademelerine Göre Kadın ve Erkek Öğretmen Sayıları.....	5
Tablo I.2 Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Unvanlarına Göre Cinsiyet Dağılımı.....	6
Tablo V.1.1 Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yaş Dağılımı.....	70
Tablo V.1.2 Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı	71
Tablo V.1.3 Katılımcıların Kıdem Süresi.....	72
Tablo VI.1.1.1 Yöneticilerin Kendi Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler	80
Tablo VI.1.2.1 Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler	85
Tablo VI.1.2.2 Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler	90
Tablo VI.1.3.1 Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler	97
Tablo VI.1.3.2 Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler	102
Tablo VI.1.4.1 Yöneticilerin Öğrenci Velileriyle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler	108
Tablo VI.2.2.1 Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları.....	115

Tablo VI.2.3.1 Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları.....	117
Tablo VI.2.4.1 Yöneticilerin Öğrenci Velileriyle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları	120

GİRİŞ

Toplumsal yaşam, bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişim aracılığıyla oluşmaktadır. Kişisel, örgütsel ve toplumsal pek çok sorun yetersiz ya da yanlış iletişimden kaynaklanmaktadır. Bir örgütte görevler ne denli belirlenmiş olursa olsun, kararlar ne kadar doğru olursa olsun, yanlış ya da yetersiz bir iletişim örgütün amaçlarının gerçekleşmesini engelleyecektir (Bolat, 1996).

Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için örgüt çalışanlarının kendi aralarında bir uyum içerisinde çalışmaları gerekmektedir. Bu uyumun en önemli ölçütlerinden birisi ise, örgüt içinde kurulan iletişimin niteliğidir. Örgüt içi iletişimin yetersiz olması örgütte kişiler arası ilişkilerin bozulmasına, örgütsel amaçların gerçekleştirilememesine, kaynak ve zaman israfına neden olmaktadır. Diğer yandan, bir örgütte iletişimin iyi ve yeterli düzeyde olması örgüt çalışanları arasında karşılıklı anlayış ve uyumun gerçekleşmesine, bireysel ve örgütsel amaçların başarılmasına neden olmakta (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000; Zorn ve Violanti, 1996) ve örgüt çalışanlarının iş tatminini ve motivasyonlarını yükseltmektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Goris, Pettit ve Vaught, 2002; Muchinsky, 1977; Selçuk, 1998; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989).

1970'lerden sonra yönetim anlayışı katı, bürokratik ve mekanik yapısından uzaklaşarak yeni boyutlar kazanmaya başlamıştır. Modern yönetim anlayışı örgütlenme ve işleyiş yapısında kaliteyi, verimliliği, esnekliği, yaratıcılığı ve demokratikleşmeyi esas alan yeni yaklaşımları gündeme getirmiştir (Saran, 2005).

Modern yönetim anlayışı yalnızca verimliliği ve mevcut durumu korumayı temele alan mesafeli, korkutucu, otoriter, çalışanlarıyla mümkün olduğunca az iletişim kuran klasik yönetici anlayışını değiştirmiş, yeni bir yönetici profili ortaya çıkarmıştır. Bu

yeni yöneticiden çalışanlarını motive edebilmesi, onlarla etkili iletişim kurabilmesi, empatik olabilmesi, sinerji oluşturup örgütsel etkinliği sağlayabilmesi beklenilmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Günümüzde örgütlerin daha karmaşık hale gelmesi ve örgüt çalışanlarının niteliklerinin yükselmesi, örgütsel yaşamda özellikle yöneticinin rolü bakımından iletişimin daha merkezi bir konuma gelmesine neden olmuştur (Hargie, Tourish ve Hargie, 1994). Yönetimsel işin yaşamsal kaynağı olan iletişim, farklı tarzlarda konuşan farklı insanlarla etkili bir iletişim kurabilmeye ve onları anlayabilmeye dayanmaktadır (Tannen, 1995). Özkan (2006) bir yöneticinin iletişim becerisi ne kadar yüksek ise örgütün başarısının o oranda arttığını belirtmektedir.

Bolat (1996) eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısının insan olması ve aynı zamanda eğitimin temelde bir iletişim etkinliği olması nedeniyle, eğitim örgütlerinin yöneticilerinin iletişim becerilerine sahip olmasının diğer örgüt türleri ile karşılaştırıldığında daha da önem kazandığını belirtmektedir. Dolayısıyla iletişim bilgi ve becerisine sahip olmak etkili bir okul yöneticisinden beklenen en önemli yeterliliklerdendir. Çünkü, bir okulda var olan iletişim süreci, o okulun başarısını veya başarısızlığını belirleyen en önemli süreçtir ve tüm iletişim araç ve becerilerinin kullanılmasını gerekli kılmaktadır (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000). Snowden ve Gorton (2002) eğitimin etkili bir iletişime ve ilişki inşa etmeye bağlı olmasından dolayı, okul yöneticilerinin örgütlerinde var olan iletişimin niteliğini incelemek, iletişim stratejileri geliştirmek ve iletişim engellerini belirlemek sorumluluğunda olduklarını vurgulamaktadırlar. Aksi takdirde, okullarda merkezi bir pozisyona sahip olan okul yöneticileri örgütlerinde olması gereken işbirliğini sağlayamamakta ve pek çok örgütsel problemin sağlıklı bir şekilde üstesinden gelememektedirler (Snowden ve Gorton, 2002).

Benzer şekilde, Bolat (1996) bir okul yöneticisinin okulda iletişimi aksatan veya engelleyen etmenleri saptaması ve bunları ortadan kaldırması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Diğer yandan, okulun yapı ve atmosferinin özellikleri nedeniyle, kişiler arası ilişkiler yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yapmaktadır. Dolayısıyla, okullarda informal iletişim formal iletişimden daha önemli bir rol oynamaktadır (Bursalıoğlu, 2002). İnfomal iletişim insan ilişkilerini geliştirici niteliktedir ve çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamaktadır (Aydın, 2000).

İlgili alanyazın incelendiğinde kadınların informal iletişime, erkeklerin de formal iletişime daha yatkın oldukları görülmektedir (De Lange, 1995). Kadınlar ilişki ve etkileşim yönelimli iletişim tarzına sahipken, erkekler yetki gösterici ve görev yönelimli iletişim tarzı sergilemektedir (Baker, 1991; Fennel, 1999).

Tannen'e göre (1992; 1995), her toplumda linguistik stil oluşturan modeller kadın ve erkek için nispeten farklıdır. Kız ve erkek çocuklarının farklı sosyalleşme sürecinden geçmeleri onların düşünce ve iletişim tarzlarına da yansımaktadır. Çocukların sosyalleşme sürecinde edindikleri iletişimlerine ilişkin kural ve varsayımlar kolay kolay değişmemekte ve yetişkinlik döneminde yaşamın her alanına taşındığı gibi, işyerlerine de taşınmaktadır.

Kadın ve erkek yöneticilerin iletişim becerileri arasındaki farklılıkları araştıran çok sayıda araştırmalar yapılmıştır (Camden ve Witt, 1983; Fichten vd., 1992; Hale, 1999; Helweg-Larsen vd., 2004; Hirokawa, Kodama ve Harper, 1990; Mills ve Chiaramonte, 1991; Shakeshaft, Nowell ve Perry, 1991; Snowden ve Gorton, 2002; Tannen, 1995; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989; Vinnicombe ve Colwill, 1995; Weisfeld ve Stack, 2002; Wheelless ve Berryman-Fink, 1985; Wilkins ve Andersen, 1991). Söz konusu araştırma

bulguları incelendiğinde genel olarak erkek iletişim stilinin egemen, saldırgan, tartışmacı, yarışmacı gibi geleneksel maskülen yönelimi yansıttığı, kadın iletişim stilinin ise işbirlikçi, arkadaşça, açık, duygusal, sezgisel, empatik gibi geleneksel feminen yönelimi yansıttığı gözlenmektedir.

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin iletişim tarzlarındaki farklılıkları araştırmak, okul örgütlerinin cinsiyet yapısını incelemeyi gerekli kılmaktadır. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yöneticilerin çoğunu erkekler oluşturmaktadır (Bridge, 2003; Bush, 2003; Coleman, 2000; 2003a; 2003b; 2004; 2005; Collinson ve Hearn, 2003; Çapar, 2004; Çelikten, 2004; Ergin ve Çınkır, 2005; Hanson, 2003; Koray, 2005; Morris, Low ve Coleman, 1999; Northouse, 2004; Özcan, 1999; Özkaya, 1998; Shakeshaft, 1999; Usluer, 2000; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989). İlgili alanyazında yöneticiliğin oldukça cinsiyetçi bir kavram olduğu belirtilmekte ve yöneticilik kültürel bağlamda erkekle özdeşleştirilerek tanımlanmaktadır (Coleman, 2003a; 2003b; Collinson ve Hearn, 2003). Örgütsel davranış direktif veren, emredici, denetleyici maskülen tarzla özdeşleştirildiği için çoğu ülkede okul yöneticiliği hâlâ erkek mesleği olarak görülmekte, maskülen bir imaja sahip olan yöneticilik, problem çözmeyi ortaklaşa hale getirmek yerine rekabete, işbirliği yerine denetlemeye vurgu yapan yarışmacı ve saldırgan davranışları içermektedir. Bu nedenle, okul yöneticiliği eğitimsel değerler, pedagoji, iletişim ve müfredatla ilgili sorunlardan daha çok hiyerarşi, denetim ve verimlilikle ilişkilendirilmektedir (Bush, 2003). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin bu ataerkil doğasının farklı iletişim tarzına sahip olan kadın yöneticiler açısından birtakım sorunlara yol açabileceği de öne sürülmektedir (Blackmore ve Sachs, 1998; Çelikten, 2004; Hanson, 2003; Mills ve Chiaramonte, 1991; Morgan, 1998; Northouse, 2004; Strachan, 1999; Tannen, 1995; Vinnicombe ve Colwill, 1995).

Okul yöneticiliğinde demografik profil incelendiğinde kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olmasına rağmen, okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir (Shakeshaft, 1999). Örneğin, “İngiltere’de ilkökul öğretmenlerinin %80’ni kadınlardan oluşurken, okul müdürlerinin %50’si erkeklerden oluşmaktadır. Ortaokul ve liselerde öğretmenlerin %50’si kadinken, müdürlerin %20’si kadındır” (Coleman, aktaran Bridge, 2003; 3).

Okullarda, kadınların yönetsel pozisyonlarda sayıca az olmaları birçok gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde görüldüğü gibi ülkemizde de görülmektedir. Tablo I.1’de görüldüğü gibi, kadın ve erkek öğretmen sayılarının birbirine yakın olmasına karşın, Tablo I.2’deki okul yöneticiliğinde demografik profil incelendiğinde bu dengenin değiştiği ortaya çıkmaktadır.

Tablo I.1:
Eğitim Kurumlarının Kademelerine Göre Kadın ve Erkek Öğretmen Sayıları

Eğitim Kademesi	Öğretmen		Toplam
	Kadın	Erkek	
İlköğretim	182.636	207.223	389.859
İlköğretim (resmi)	169.070	201.246	370.316
Orta Öğretim	77.122	108.196	185.318
Genel Orta Öğretim (resmi)	37.324	51.117	88.441
Toplam	466.152	567.782	1.033.934

Kaynak: MEB,2005-2006 Eğitim İstatistikleri

Türkiye genelinde bütün öğretim kademelerinde öğretmenlerin %44’ünü oluşturan kadın öğretmenlerin (MEB, 2003), okul yönetiminde düşük bir oranda temsil edildikleri görülmektedir (Tablo, I.2). Türkiye genelindeki ilköğretim ve orta öğretim

kurumlarında görev yapan yöneticilerin % 91'i erkek, % 9'u da kadın yöneticilerden oluşmaktadır (Tablo, I.2). Hemen hemen bütün ülkelerde genel olarak yönetici pozisyonunda olan kadın yüzdesi erkeklere oranla daha düşük olmakla birlikte, söz konusu bu düşüklük Türkiye'de, gelişmiş ülkelerden daha da belirgindir (Human Development Report, 2000). Ülkelerin gelişmişliğinin göstergelerinden olan kadın yöneticilerin oransal büyüklüğü (Aktan, 2002), evrensel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo I.2:

Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Unvanlarına Göre Cinsiyet Dağılımı

GÖREV UNVANI	İLKÖĞRETİM			ORTAÖĞRETİM			TOPLAM		
	K	E	T	K	E	T	K	E	T
	435	10.606		312	4.216		747	14.822	
Müdür	%4	%96	11.041	%7	%93	4.528	%5	%95	15.569
Müdür Baş Yard.	141	1.674		230	2.385		371	4.059	
	%8	%92	1.815	%9	%91	2.615	%8	%92	4.430
Müdür Yard.	1.830	16.271		1.460	10.210		3.290	26.481	
	%10	%90	18.101	%12	%88	11.670	%11	%89	29.771
TOPLAM	2.406	28.551	20.957	2.002	16.811	18.813	4.408	45.362	49.770
	%11	%89		%10	%90		%9	%91	

Kaynak: MEB, Personel Genel Müdürlüğü, 2006, 774/80941 Sayılı Dilekçe.

İlgili alanyazında kadın öğretmenlerin okul yöneticiliğinde sayıca az temsil edilmelerinin nedenlerine ilişkin olarak yapılan araştırma bulguları incelendiğinde, bunun nedenleri erkek egemen toplumsal yapı, toplumsal cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi, evlilik ve çocuk sorumluluğu, çalışma koşulları, kadınların kendilerine güvenmemeleri ve isteksiz olmaları şeklinde sıralanabilir (Coleman, 2001; 2003b; 2005; Cubillo ve Brown, 2003; Ergin ve Çınkır, 2005; Kowalski ve Stouder, 1999; Özcan, 1999; Özkaya, 1988; Usluer, 2000).

Yukarıdaki bilgiler ışığında, genel orta öğretim kurumlarındaki yöneticilerin bakış açılarından diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan

iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar ve söz konusu sorunlarla başa çıkma yolları ile bu sorun ve başa çıkma yollarının cinsiyetlerine göre farklılıkların neler olduğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışmanın kuramsal temelleri örgüt içi iletişim, eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişim ve örgüt içi iletişimde cinsiyet farklılıkları olmak üzere üç bölümde ele alınmıştır.

Örgüt içi iletişim bölümünde, iletişim ve örgüt içi iletişim kavramları tanımlanarak, örgütlerdeki öneminden söz edilmiştir. Ayrıca örgüt içi iletişimin temel unsurları açıklanarak örgüt içi iletişimin çeşitlerine yer verilmiş ve örgüt içi iletişimin yönlerine değinilerek ardından iletişim engelleri ele alınmıştır. Son olarak örgüt içi iletişime ilişkin perspektiflere yer verilmiştir.

Eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişim bölümünde ise eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklılığı ve bu örgütlerde iletişimin öneminden söz edilerek bir iletişimci olarak okul yöneticisi ele alınmakta ve ardından ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

Son olarak, örgüt içi iletişimde cinsiyet farklılıkları bölümünde kadın ve erkeğin iletişim tarzlarındaki farklılıkları açıklamaya yönelik kuramlara yer verilerek, kadın ve erkek yöneticilerin örgüt içi iletişim davranışları üzerinde durulmaktadır. Ardından kadın ve erkek yöneticilerin iletişim stillerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalara değinilmiştir.

I. BÖLÜM: ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM

Bu bölümde örgüt içi iletişim kavramı üzerinde durularak, bu kavramın örgütlerdeki önemi, temel unsurları, çeşitleri ve yönleri ele alınmıştır. Ayrıca, iletişim engellerine ve örgüt içi iletişime ilişkin perspektiflere de yer verilmiştir.

I.1 Örgüt İçi İletişim Kavramı

Latince’de ‘ortak’ anlamına gelen ‘communis’ sözcüğünden türetilen (Gürgen, 1997; Telman ve Ünsal, 2005) iletişim kavramının tanımı üzerinde iletişim araştırmacıları arasında tam bir görüş birliği bulunmamaktadır.

Ergin ve Birol’a göre (2000; 25) iletişim “davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması sürecidir.”

Özdemir’e göre ise (2000; 102) iletişim, “anlam gönderen kişinin anlam gönderdiği kişiyi etkilemeye çalışmasıdır.”

Bursalıoğlu (2002; 113) iletişimi, “bilgi, fikir, davranış gibi kapsamın bireyler yahut gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabalar” olarak tanımlarken, Eren (2003; 449) iletişimi haberleşme olarak kavramsallaştırarak söz konusu kavramı, “bilgi, fikir ve duyguların bir kimseden diğerine geçmesi süreci” olarak tanımlamaktadır.

İletişim, Telman ve Ünsal’a göre (2005; 19), “insanların toplu halde yaşamaya başlamalarından itibaren toplumsal etkileşimlerde rol oynayan sembolik mesajların karşılıklı ulaştırılmasıyla, bazı anlamları aralarında paylaşmaları sürecidir.” Söz konusu süreç kişiler arası ilişkinin her türünü, örgütleri ve toplumları yaratıp bir arada tutan bir harç işlevi görmektedir (Gürgen, 1997).

Ortak bir amacı gerçekleştirmek için bir araya gelen bireyler, gruplar, topluluklar ve örgütler için iletişim hayati bir öneme sahiptir. Örgütteki bireyler ve gruplar arasında olması gereken uygun etkileşimi sağlayan öge ise örgüt içi iletişimdir (Vural, 2003). Örgüt içi iletişim bir örgütün varlığını sürdürmesinde merkezi bir konuma sahiptir ve tüm örgütsel süreçlerde önemli bir rol oynamaktadır (Gizir ve Şimşek, 2005; Kocabaş, 2005). Örgüt içi iletişim olmadan herhangi bir örgütsel eylemin ya da yönetim sürecinin başarılması imkânsızdır (Kaya, 1999). İletişimin yeterli olduğu bir örgütte, örgütün amaçlarının doğru olarak anlaşılmiş ve kavranılmış olması, örgüt üyelerinin bu ortak amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda işbirliği içinde eşgüdümlü olarak davranma eğilimi içinde olmaları beklenilmektedir (Aydın, 2000).

Örgüt içi iletişime ilişkin bazı tanımlamalar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

“Örgüt içi iletişim, örgütsel görevlerdir” (Poole, 1978; 493).

“Bir örgütün çeşitli birimleri ve çalışanları arasında bilgi, duygu, anlayış ve yaklaşım paylaşımını, bu paylaşım sürecindeki her türlü araç-gereç ve yöntemi, söz konusu paylaşım ile ilgili çeşitli kanalları ve mesaj şekillerini içeren süreç” (Gürgen, 1997; 33).

“İki veya daha fazla insan arasında, genellikle davranışı kasıtlı bir şekilde etkilemek ya da harekete geçirmek amacıyla bilginin anlaşılması ve değiştirilmesi sürecidir” (Daft, aktaran Kelly, 2000; 92).

20. yüzyılın sonlarına doğru bir disiplin olarak gelişmeye başlayan örgüt içi iletişim alanının geleceği ve sınırlarının tanımlanarak, alanın belirgin olarak kimliğini belirlemeye yönelik çalışmalar devam etmektedir (Jensen, 2003).

İlgili alanyazın incelendiğinde, örgütteki tüm ögelerin örgütsel amaçları gerçekleştirme yönünde etkileşimde bulunmasını sağlayarak örgütsel bütünleşmenin sağlanmasında son derece önemli bir işleve sahip olan (Gürgen, 1997) örgüt içi iletişimin

önemini açığa çıkarmak amacıyla çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Genel olarak bu araştırma bulgularına göre, örgüt içi iletişimin niteliği çalışanların iş doyumu ve motivasyonlarını doğrudan etkilemekte (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Goris, Pettit ve Vaught, 2002; Muchinsky, 1977; Selçuk, 1998; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989) ve sorumluluk bilincini, dolayısıyla iş performansını artırmaktadır (Becker vd., aktaran Özdemir, 2007). Bununla birlikte, örgüt içi iletişim örgütsel bütünleşme ve başarının çok önemli bir belirleyicisi olarak görülmekte (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000; Özan, 2006) ve çeşitli örgütsel problemlerin çözümünde önemli bir araç olduğu ileri sürülmektedir (Hargie, Tourish ve Hargie, 1994; Hunt, Tourish ve Hargie, 2000; Snowden ve Gorton, 2002; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989; Zorn ve Violanti, 1996). Ayrıca, örgüt içi iletişimin örgütsel değişim sürecinde de çok önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir (Cheney, Page ve Zorn, 2000; Jensen, 2003; Kowalski, 2000; Ocak, 2003; Potter, 2003; Reilly ve DiAngelo, 1990; Vural, 2003; Yılmaz ve Aslan, 2002).

I.2 Örgüt İçi İletişimin Temel Unsurları

Örgüt içi iletişim sürecinin sekiz temel unsuru bulunmaktadır. Bunlar kaynak, kodlama, mesaj, kanal, kod çözme, alıcı, geribildirim ve gürültüdür.

Kaynak, iletişim sürecini başlatan kişidir (Ergin ve Birol, 2000). Mesajı iletilmek üzere veren, iletiler zinciri üreten kaynak, iletişimde bir mesajı iletme amacını gerçekleştirmeyi hedeflemektedir (Telman ve Ünsal, 2005). Kodlama ise, bilginin, düşüncenin, duygunun iletme uygun hazır bir mesaj biçimine dönüştürülmesidir. Kaynağın aklından geçirdiği ya da oluşturduğu düşünceler, alıcıların anlayabileceği simgelerle kodlanarak mesaja dönüştürülmektedir (Gürgen, 1997). Kodlama olmadan, bilgilerin bir insandan diğerine nakledilmesi mümkün değildir (Telman ve Ünsal, 2005). Üçüncü temel

unsur olan mesaj, kaynak kodlayıcısının fiziksel ürünüdür. Konuşulan kelimeler, yazılı kelimeler, grafik ve çizimler ile jest ve mimikler, örneğin yüzün aldığı bir ifade şekli, kolun bir hareketi kodlanmış ve alıcıya gönderilecek bir mesajı oluşturmaktadır (Eren, 2003). Kanal ise, ışık dalgaları, radyo dalgaları, ses dalgaları, telefon kabloları, sinir sistemi gibi mesajı taşıyan fiziki araçlardır. İletişim kanalları, duyu organlarını uyarabilen ve belli fiziksel özellikleri olan araçlardır. Dolayısıyla iletişim kanalları, uyardıkları duyular açısından işitsel, görsel, dokunma, koklama, tat alma ile ilgili kanallar olarak sınıflandırılmaktadır. İletişimin etkili olabilmesinde kanal seçimi çok büyük önem teşkil etmektedir (Gürgen, 1997).

Diğer temel unsur olan kod çözme, kaynaktan kanalı geçerek alıcıya gelen mesajların içerdiği sembollerdeki kodun çözümlenmesidir. Alıcı, kendisine ulaşan mesajı hafızasında bulunan sembollerin anlamlarına göre yorumlamaktadır. Her bireyin kaynak olarak sahip olduğu semboller aile, sokak, okullar, sosyal çevre gibi farklı kültürlerden gelmiş olan uyaranlarla oluşmaktadır. Bu nedenle kod çözme her bireyin kendi şablonlarına göre olmaktadır. Ayrıca, kaynaktan gelen mesajın her bir detayı alıcıya tam ulaşmamışsa, alıcının beyninde o boşluklar kendi hafızasındaki kalıplara göre tamamlanmaktadır (Telman ve Ünsal, 2005). Gönderilen mesaja hedef olan kişi ya da kişiler ise, alıcıdır (Ergin ve Birol, 2000). İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, alıcının örgüt ya da grup içindeki yerinin, düşüncelerinin, inanç ve tutumlarının, toplumsal-ekonomik konumuna ilişkin bilginin bilinmesine bağlıdır (Gürgen, 1997). Bir alıcı, bir mesajın kodlarını çözdükten ve ona bir anlam verdikten sonra bir kaynak durumuna dönüşmektedir. Diğer bir ifadeyle, almış olduğu mesajı cevaplandırmak üzere kaynak olarak bir mesajı hazırlayıp, bunu bir kanal vasıtasıyla eski göndericiye iletmesine geribildirim denir.

Geribildirim, kaynağa mesajın alınıp alınmadığını ve doğru bir şekilde yorumlanıp yorumlanmadığını öğrenmesini sağlamaktadır. Kaynak, geribildirim ile alıcının tepkilerini algılayabilecek ve buna göre gelecekte ileticeği mesajın içeriğinde değişiklik yapmasına olanak tanıyabilecektir (Eren, 2003). Son olarak, iletişimi karıştıran ve aksatan her şey gürültü olarak adlandırılmakta ve iletişim sürecinin her aşamasında ortaya çıkabilmektedir. Örneğin, kaynağın düşüncelerini sözcüklere dökmekte beceriksiz olması veya çok kısık sesle konuşması, çevredeki başka sesler bir çeşit gürültüdür (Telman ve Ünsal, 2005). Gürültü kanaldan, alıcıdan, kaynaktan ya da mesajın kendisinden kaynaklanmış olsa da, daima kaynağın iletişim konusundaki niyetlerini alt-üst edebilmektedir (Gürgeç, 1997).

I.3 Örgüt İçi İletişim Çeşitleri

Örgüt içi iletişim çeşitleri yazılı iletişim, sözel iletişim, sözel olmayan iletişim ve dedikodu olmak üzere dört ana grupta ele alınmaktadır.

I.3.1 Yazılı İletişim

Bir örgütte yönetim kademesindekilerden çalışanlara iletilen yazılı emir ve direktifler, çalışanların hazırladıkları raporlar, dilek ve şikayetler genellikle yazılı olmakta (Kaya, 1999) ve yazılı iletişim genel bilgilerin, resmi mesajların veya geleceğe ilişkin faaliyetlerle ilgili mesajların iletilmesinde kullanılmaktadır.

I.3.2 Sözel İletişim

Sözel iletişim konuşma dili olarak da adlandırılmaktadır (Gürgeç, 1997). Yöneticilerin sözlü iletişimde en çok kullandıkları araçlar bire-bir görüşme, telefon,

toplantı ve sunumdur. Sözlü iletişim yalnızca konuşmacının mesajlarını değil, aynı zamanda ses tonundaki, vurgudaki ve hızdaki değişimleri de içerdiği ve alıcıların sözlü mesajları daha iyi anlamalarına imkân tanıdığı için etkili bir iletişim türü olarak görülmektedir. Karşılıklı soru ve cevaba da fırsat tanıyan sözlü iletişim, anlaşılmayan noktaların açıklanması ve konunun tekrar edilmesi açısından büyük yarar sağlamaktadır (Vural, 2003). Ayrıca, sözlü iletişim davranışları, inançları ve duyguları değiştirmede etkili bir araç olarak görülmekle birlikte (Kaya, 1999), bu tür iletişimde konuşma ve dinleme becerileri çok önemli bir rol oynamaktadır.

Sözel iletişimde etkili, açık, net ve ikna edici konuşma becerisinin yanı sıra, aktif ve empatik dinlemenin önemi çok büyüktür. Dinleme becerisi en az öğrenilen, ancak en çok gerek duyulan iletişim becerisidir. İnsan yaşamında doğal olarak ilk öğrenilen iletişim becerisi dinlemedir ve modern iş ortamlarındaki iletişimde %45 oranında kullanılmaktadır. İkinci öğrenilen konuşma becerisinin iletişimde ağırlığı %30 olmaktadır. Bu nedenle, konuşma ve dinlemenin iletişim içindeki payı %75'i bulmaktadır (Barutçugil, 2002). İletişim iki yönlü bir süreç olduğu halde, konuşmacı karşısındakini dinlemediği zaman iletişim tek yönlü bir süreç durumuna dönüşmektedir. Bu nedenle, karşıdakini dinlemek için yeterli zaman ayrılmalı ve görüşü öğrenilmelidir (Kaya, 1999).

I.3.3 Sözel Olmayan İletişim

Sözel olmayan iletişim, ötedil (paralanguage), vücut dili (kinetics) ve boşluk ya da uzayın kullanımı (proxemics) olmak üzere üç ana kategoriye ayrılmaktadır (Huseman ve Lahiff, aktaran Gizir, 1999). Ötedil kişinin ne söylediğini değil, nasıl söylediğini ele almaktadır. Sesin niteliğine gönderme yapan ötedil ses hızı, hacmi, ritmi ve sesin gürlüğü gibi sese ilişkin nitelikleri içermekte, aynı zamanda kişinin duygularını da iletmektedir

(Gizir, 1999). Sözel olmayan iletişimin bir diğer kategorisi olan vücut dili, bedene ilişkin hareketleri içermektedir (Adler ve Rodman, aktaran Gizir, 1999). Vücut dilinin en önemli öğelerini yüz ve gözler oluşturmaktadır. İletişimde bulunulan kişinin yüz ifadesini yorumlamak, göz kontağı kurmak ya da kurmamak karşıdaki kişiyle sürdürülen iletişime ilişkin önemli ipuçlarının vermesini sağlamaktadır. Boşluk ya da uzayın kullanımı sözel olmayan iletişimin son kategorisidir. İletişime giren insanlar arasında yakınlık ya da uzaklık gibi bir mesafe alanı bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, aktaran Gizir, 1999). Kişiler arası boşluk ya da uzayın kullanımı iletişim üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve yukarıda ifade edilen diğer kategoriler gibi iletişime ilişkin geribildirim almayı kolaylaştırmaktadır.

I.3.4 Dedikodu (Biçimsel Olmayan İletişim)

Her örgütte biçimsel (formal) iletişim sistemi bulunmakla beraber, dedikodu olarak bilinen ve yönü çok net belirlenemeyen biçimsel olmayan (informal) iletişim sistemi de bulunmaktadır (Adler ve Rodman, aktaran Gizir, 1999). Biçimsel iletişim örgütün faydacı gereksinimlerini karşılarken, biçimsel olmayan iletişim örgüt çalışanlarının insani amaçlarla iletişim kurma gereksinimlerini karşılamak amacıyla gerçekleşmektedir. Bu iletişim çeşidi, örgüt çalışanları arasındaki kişisel yakınlık ve etkileşimler sonucu ortaya çıkmaktadır. Örgütün iletişim sistemini biçimsel iletişim sistemi tek başına karşılayamamaktadır. Bu eksikliği, genellikle dedikodu veya söylenti terimleriyle anılan biçimsel olmayan iletişim sistemi tamamlamaktadır. Dedikodu daha çok örgüt çalışanlarının kişisel amaçlarını tatmin etmelerini sağlamakta ve kişilerden çok, durumların yarattığı bir sonuç olarak görülmektedir (Gürgen, 1997).

İletişim kanallarının her birinin ayrı ayrı yararları bulunmaktadır. İletişim kanalları farklı türden bilgilerin iletilmesinde farklı işlevlere hizmet etmektedir. Ancak, örgütlerde tek bir iletişim kanalının kullanılması yerine farklı iletişim kanallarının birleştirilmesinin daha faydalı olduğu öne sürülmektedir (Dobos ve Jeffres, 1988).

I.4 Örgüt İçi İletişimin Yönleri

Bir örgütte iletişim sadece kişiler arasında değil, kişilerin hiyerarşi içinde sahip oldukları konumlar arasında da oluşmaktadır (Vural, 2003). Örgüt içindeki biçimsel iletişim akışını dikey iletişim (yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya), yatay iletişim ve çapraz iletişim olarak ayırmak mümkündür.

I.4.1 Dikey İletişim

Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi, üst basamaklarla alt basamaklar arasında emir ve bilgi akışını sağlayan dikey iletişim kanallarının sağlıklı işlemesine bağlıdır. Bu kanallar yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya olmak üzere iki yönlü çalışmaktadır (Gürgen, 1997).

Yukarıdan aşağıya doğru iletişim, üstlerin astlarına ne yapmaları gerektiğini anlattıkları süreçtir. Aşağıdan yukarıya doğru iletişim ise, örgüt çalışanlarının yöneticileriyle kurdukları iletişimi kapsamaktadır. Bu tür iletişimin temel amacı, yönetimi örgütsel çalışmalarla ilgili olarak bilgilileştirmektir. Aşağıdan yukarıya doğru iletişim, yöneticiler tarafından iletilen mesajlara çalışanların bir tepkisi, yani geribildirim olarak değerlendirilmektedir (Gürgen, 1997).

I.4.2 Yatay İletişim

Bir örgütün düzenli olarak işleyişini sağlamak için aynı düzeyde bulunan bölümler arasında da iyi ilişkilerin kurulması gerekmektedir (Gürgen, 1997). Yatay iletişim, aynı sorunları paylaşan farklı görevi üstlenen kişiler arasındaki eşgüdümü sağlayıcı mesaj akışını ifade etmektedir. Bu tür iletişim çalışanların görevlerini etkin bir şekilde yerine getirmelerini ve örgüt üyeleri arasında duygusal-sosyal dayanışmayı sağlamaktadır (Ergüden, 1992). Ayrıca, yatay iletişim örgüte önemli bir zaman kazandırmaktadır, çünkü bu tür iletişim komuta zincirindeki diğer iletişim kanallarına göre daha hızlı ve doğrudandır (Vural, 2003).

I.4.3 Çapraz İletişim

Bu iletişim, farklı hiyerarşik yapı ve seviyelerdeki birimler arasında kurulan iletişimi ifade etmek için kullanılmaktadır. Çapraz iletişim, dikey ve yatay iletişime göre daha az etkili olmakla beraber, bilginin güvenli bir şekilde iletilmesi ve bilginin iletilmesinde zaman kazandırması bakımından birtakım avantajları da bulunmaktadır (Lunenburg ve Ornstein, aktaran Kondakçı, 2000).

I.5 İletişim Engelleri

Örgütlerde etkili iletişime engel teşkil eden birtakım bariyerler söz konusudur. Kelly (2000), bu bariyerleri bireysel farklılıklardan kaynaklanan kişiler arası bariyerler ve örgütün yapısı ve işleyişinden kaynaklanan örgütsel bariyerler olarak sınıflandırmaktadır.

Alan yazında kişiler arası bariyerler algılama, semantik, kanal seçimi, sözlü ve sözsüz iletişim arasındaki tutarsızlık olarak sıralanmaktadır (Kelly, 2000).

İletişim süreci, bir bireyin insanları nasıl algıladığına bağlı olarak işlemektedir. Algıda seçicilik, bireyin neyi nasıl duyduğunu etkilemektedir. Bu nedenle, her birey kendi değer, inanç ve tutumlarının algılamasını etkilediğinin farkında olmalı ve diğer bireylere karşı anlayış ve duyarlılık geliştirmelidir. Semantik, iletişime engel teşkil eden dil ile ilgili etmenleri ifade etmektedir. Sözcüklerin ve sembollerin kesin bir anlamı bulunmamaktadır, bu nedenle bir sözcük veya sembole, farklı insanlar farklı anlamlar yüklemektedir. İletişim kurarken seçilen sözcükler, karışıklığa ya da yanlış anlamalara neden olmaktadır. İletişimde, iletişim kanalının seçimi veya mesajın nasıl gönderildiği de bir iletişim engeli olarak kabul edilmektedir. İletişim kanalı, gönderilecek mesaja uygun olmalıdır. Örneğin, duygusal veya karmaşık mesajlar genellikle yüz-yüze iletişime uygun düşmektedir. İletişimde kanal seçimi, iletişimin etkililiğini yükseltmekte veya düşürmektedir. Sözlü ve sözsüz iletişimdeki tutarsızlık da kişiler arasında bir iletişim engeli olmaktadır. Söylenilen sözcüklerle, sözcüklerin ifade ediliş tarzı, yüz ifadesi, duruş, fiziksel mekan kullanımı gibi etmenlerin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir. Bir bireyin sözlü ve sözsüz iletişimini uyumlu bir şekilde iletişim kurduğunda sürdürmesi, o kişinin karşısındaki insanlar tarafından tutarlı, dürüst ve güvenilir olarak algılanmasına neden olmaktadır (Kelly, 2000; 92-97).

Sağlıklı iletişimi engelleyen ve örgütün yapısı ve işleyişinden kaynaklanan örgütsel bariyerler hiyerarşi, örgütün çapı ve uzmanlaşma olarak sıralanmaktadır (Kaya, 1999). Hiyerarşi, örgütün yapısı ve işleyişinden kaynaklanan bir iletişim engelidir. Bilgiler çeşitli düzeydeki görevlilerden geçmektedir. Bu da hem iletişimi geciktirmekte hem de anlamını değiştirmektedir. İletişime engel teşkil eden örgütsel etmenlerden bir diğeri örgütün çapıdır. Örgütler büyüdükçe iletişim güçleşmekte, gecikmeler ve kırtasiyecilik artmaktadır. Uzmanlaşma ise, iletişime engel teşkil eden bir diğer örgütsel

etmemdir. Çeşitli uzmanlık alanlarının kendilerine özgü bir dili vardır. Bu durum uzmanlarla bürokratlar arasında iletişim güçlüklerine neden olmaktadır (Kaya, 1999; 109-110).

İletişim engellerine ilişkin yapılan araştırmalar, yukarıda açıklanan iletişim bariyerlerinin üstesinden gelinebileceğini göstermektedir (Kelly, 2000). Söz konusu bariyerleri aşabilmek için, bireylerin empatik ve etkili dinleme becerilerini geliştirmeleri ve örgütlerde birden çok iletişim kanalının kullanılması gerektiği öne sürülmektedir (Hanson, 2003; Kelly, 2000; Snowden ve Gorton, 2002).

I.6 Örgüt İçi İletişime İlişkin Perspektifler

Örgüt içi iletişimin felsefi temellerinin tartışılması dört perspektife dayanmaktadır (Fulk ve Boyd, 1991). Fisher, insan iletişimi üzerine olan çalışmalarında iletişim araştırmacılarına dört temel kavramsal yaklaşımdan birine odaklanmalarını önermektedir. Krone, Jablin ve Putnam (aktaran Jensen, 2003), örgüt içi iletişime ilişkin çeşitli perspektifleri mekanistik, psikolojik, yorumlayıcı-sembolik ve sistem-etkileşimi perspektifleri olmak üzere dört grupta toplamışlardır. Söz konusu bu dört perspektifin, bu güne kadar örgüt içi iletişim çalışmalarında kullanılan en kapsamlı ve en etkili çerçeveyi temsil ettiği düşünülmektedir (Jensen, 2003).

I.6.1 Mekanistik Perspektif

Mekanistik perspektif iletişimi, belli bir noktadan bir kanal aracılığıyla diğer bir noktaya mesajın iletilme süreci olarak görmekte (Jensen, 2003), iletişimde bulunanları birbirine bağlayan kanallara önem vermektedir (Gizir, 2002). Bu perspektif iletişimi materyalist bir şekilde ele almaktadır. Örneğin, mesajı sıklık ya da süre gibi fiziksel ve

uzamsal özelliklere sahip somut bir madde olarak görmektedir. Söz konusu perspektif, mesajın alınması ve iletilmesi esnasında ses, gürültü gibi bir engelle karşılaşıldığında iletişim sürecinin yavaşlayacağını ve bu tür engeller sonunda iletişimin bozulacağını ya da duracağını öne sürmektedir (Jensen, 2003).

I.6.2 Psikolojik Perspektif

Psikolojik perspektife göre, iletişimde bulunan bireylerle iletişim çevresi içinde sayısız miktarda uyarıcı ve pek çok süreç bulunması nedeniyle, bireylerin bilgileri seçerken neye dikkat ettikleri, onların algıları, bilişleri ve tutumları aracılığıyla belirlenmektedir. Bireylerin tutumları, biliş ve algıları bireysel bilgi seçimi sürecinde bir filtre olarak görev yapmaktadır. Bu durum, mekanistik perspektif içindeki gönderici-iletme odaklanmasından, psikolojik perspektif içindeki alıcı-yönlendirme odaklanmasına doğru iletişim odağının yön değiştirdiğini göstermektedir. İletişim kanallarını ve mesajın etkili bir şekilde iletilmesini vurgulayan mekanistik perspektif, gönderici ve alıcının bilişsel süreçlerinin kontrol altına alınabileceğini varsaymaktadır. Psikolojik perspektife göre ise, içsel süreçler doğrudan gözlenemezler. Dolayısıyla, girdi ve çıktıların doğrudan gözlenebilmesi oldukça sınırlıdır (Jensen, 2003).

Mekanistik perspektif insan iletişiminde en önemli vurguyu iletişim kanalları üzerine yaparken, psikolojik perspektif bireylerin özellikleri ve bu özelliklerin iletişimi nasıl etkilediği üzerine odaklanmaktadır (Gizir ve Şimşek, 2005; Jensen, 2003).

I.6.3 Yorumlayıcı-Sembolik Perspektif

Yorumlayıcı-sembolik perspektife göre, bireyler iletişim aracılığıyla kendi sosyal gerçekliklerini biçimlendirmektedirler (Jensen, 2003). Söz konusu perspektif

örgütsel iletişimin, örgütlerin oluşturulması ve sürdürülmesi konusunda belirli bir kapasiteye sahip olan eşgüdümlemiş davranış örüntülerinden oluştuğunu ileri sürmektedir (Gizir, 2002). Yorumlayıcı-sembolik perspektif bireylerin diğer bireylere tepkilerini, diğer bireylerin eylem veya sözcüklerinin ne anlama geldiğinin anlaşılması üzerine temellendirmektedir. Bu perspektife göre sosyal eylem, faaliyet ve olayları inşa eden bireylerin anlam vermesine bağlıdır (Jensen, 2003).

I.6.4 Sistem-Etkileşimi Perspektifi

Sistem-etkileşimi perspektifinden yapılan araştırmalarda, temel çözümleme birimi olarak dıştan gelen davranış üzerine odaklanılmaktadır (Gizir, 2002; Gizir ve Şimşek, 2005; Jensen, 2003). Bu perspektifi benimseyen araştırmacılar, mesaj davranışının ardışıklık modeli ve biçimlendirme kategorileri üstüne yoğunlaşmaktadırlar. Sistem-etkileşimi perspektifine göre, sosyal etkileşim gereğinden fazla tekrar eden davranışla belirlenmektedir. Davranışın çok fazla tekrarlanması ve tekrarlanan davranışın artması belirsizliği azaltmaktadır. Böylece, örgütsel iletişim araştırmacıları uzun süre tekrarlanan davranışı izlemek aracılığıyla, mesaj davranışının modelini ve davranışın düzenli bir şekilde tekrar ortaya çıkma olasılığını belirleyebilmektedirler. Psikolojik perspektiften farklı olarak sistem-etkileşimi perspektifinde birey eylemin ana ögesi değildir, davranışsal rutinler ve modeller önemlidir (Jensen, 2003).

İnsanların iletişimi yorumlama ya da görme yollarını yukarıda belirtilen bu dört perspektif şekillendirmektedir. Bununla birlikte, bu perspektiflerin hiçbiri doğru ya da yanlış olarak değerlendirilmemektedir. Çünkü, örgüt içi iletişimi bu perspektiflerin hepsi kapsamaktadır ve örgüt içi iletişimin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına dört perspektifin her biri katkı sağlamaktadır (Jensen, 2003).

II. BÖLÜM: EĞİTİM ÖRGÜTLERİNDE ÖRGÜT İÇİ İLETİŞİM

Bu bölümde, öncelikle eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklılığı ele alınarak, eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişimin öneminden söz edilmiştir. Daha sonra bir iletişimci olarak okul yöneticisi ele alınmış ve ardından ilgili araştırmalar sunulmuştur.

II.1 Eğitim Örgütlerinin Diğer Örgütlerden Farklılığı

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık, içtenlik örgütten örgüte değişmektedir. Eğitim örgütleri bu ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olduğu ya da olması gerektiği bir örgüttür. Eğitim örgütlerindeki ilişkiler sadece formal ilişkilerle sınırlı değildir, çok yönlü ilişkiler yer almaktadır ve okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır (Aydın, 2000).

Çelik (2002), eğitim örgütlerinde özellikle insan boyutu ağırlık taşıdığı için, eğitim örgütlerinin diğer örgütlerden farklı olduğunu belirtmektedir.

Kaya (1999) ise, eğitim kurumlarının yapısı ve örgütlenmesinin özel bir dikkat gerektirdiğini vurgulamaktadır. Kaya'ya göre, öteki örgütlerden farklı olarak, okul ayrı bir birim olarak anlaşılmamaktadır, çünkü eğitim örgütleri ülke çapına yayılmış olan eğitim sisteminin bir parçasıdır ve yönetim bu durumu dikkate almak zorundadır.

Eğitim örgütleri, kendisini denetleyen güçlerin yapısı bakımından da öteki örgütlerden farklılık göstermektedir. Çeşitli ilgi gruplarına bağlı olan ana-babaların değişik ve çoğu kez de çelişik beklentileri bulunmaktadır. Bu nedenle, okul yöneticileri değişik baskılar altındadırlar (Kaya, 1999).

Bununla birlikte, Aydın (2000), eğitim örgütlerinde diğer örgütlere kıyasla daha fazla oranda uzmanlaşma görüldüğünü ve uzmanlaşma artıkça, standartlaşmış

prosedürlerin etkisinde kalmanın azaldığını ileri sürmektedir. Mesleksel değerler, normlar bu örgütlerde diğer örgütlere nazaran daha baskın bir şekilde yönlendirici rol oynamaktadırlar. Eğitim örgütlerinin bu niteliği, onu diğer örgütlerin yönetiminden ayırmaktadır (Aydın, 2000).

Ayrıca, okul çalışanı genellikle mesleki öğretim görmüş kişilerden oluşmaktadır. Pek çok öğretmen yıl olarak, yöneticinin sahip olduğu kadar eğitime sahiptir. Bu durum, yöneticinin örgüt çalışanını etkileme gücünü azaltmakta ve denetim alanını daraltmaktadır (Kaya, 1999).

Diğer yandan, Kaya (1999) eğitim politikalarının soyut olmasının eğitim örgütlerinin başarılarının yeterli olarak değerlendirilmesini engellediğini belirtmektedir. Ayrıca, davranış değişimi de uzun yıllarda olduğu için değerlendirilmesi güç olmaktadır. Oysa, bir işletme örgütünde değerlendirme yapmak böyle güç olmamaktadır. Satışlara, üretim artışlarına, maliyete bakılarak verim ölçülmekte ve ilgili personel değerlendirilmektedir (Kaya, 1999).

Toplumsal bir düzenleme olan okulda, farklı değerlere sahip bireyler belirli ortak amaçlar çerçevesinde kasıtlı olarak bir araya getirilmektedir. Hazırlanan uygun öğrenme koşulları ile bir yandan bireysel değerlerin rafine edilmesine çalışılırken, öte yandan bireylerin ortak değerler etrafında bütünleşmelerinin sağlanmasına çalışılmaktadır. Ancak bu konuda okul yöneticilerinin yetkisi sınırlıdır, yöneticilerin daha çok etkileme şansları vardır ve bu şanslarını çok iyi kullanmak zorundadırlar (Aydın, 2000). Aksi takdirde, okul örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri mümkün olamamakta (Özan, 2006), bireysellik, performans düşüklüğü ve başarısızlık ortaya çıkabilmektedir.

II.2 Eğitim Örgütlerinde Örgüt İçi İletişimin Önemi

Eğitim örgütlerinin girdisi ve çıktısının insan olmasından dolayı, diğer örgütlere göre eğitim örgütlerinde iletişim daha da önem taşımaktadır (Bolat, 1996). Bolat, eğitimi temelde bir iletişim etkinliği olarak görmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birbirlerine karşı eylemleri sözlü anlatıma dönüşsün ya da dönüşmesin tümüyle iletişimsel eylemlerdir. Öğrenme, iletişimden ayrı olarak düşünülemez. Bu bakımdan, yöneticilerin başarısı ile çalışanlarla kurdukları iletişimin niteliği arasında doğru bir orantı vardır. Okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler arasında yeterli bir iletişimin gerçekleşmesini gerektirmektedir. Bu nedenle, okullarda yeterli ve olumlu bir iletişimin sağlanmasının engelleri varsa, bunların saptanması ve ortadan kaldırılması gerekmektedir (Bolat, 1996).

Vaught, Pettit ve Taylor (1989), örgüt içi iletişim problemlerinin çoğunun çözümünde, örgütteki tüm üyelerin yeteneklerini kullanmalarının yararlı bir sinerji oluşturabileceğini öne sürmektedirler. Eğitim örgütleri de tüm çalışanların doğal iletişim yeteneklerinden yararlanmalıdır. Çalışanların kişiler arası iletişim potansiyellerinin teşhis edilmesi ve tüm örgüt çalışanlarının kişiler arası iletişim etkinlikleri aracılığıyla iletişim becerilerinin geliştirilmesi örgütsel problemlerin çözülmesinde ve örgütsel etkililiğin sağlanmasında elverişli bir örgüt iklimi yaratmaktadır (Vaught, Pettit ve Taylor, 1989).

Eğitim örgütlerinde kurulan olumlu ve yeterli bir iletişim verimliliği, kaliteyi ve performansı artırmaktadır. Bu nedenle, eğitimde başarıya ulaşmanın temel yollarından birisi okul içerisinde olumlu ve yeterli bir iletişim ortamı sağlamaktır. Özan (2006), eğitim örgütlerinde olumlu ve yeterli bir iletişim ortamının sağlanmasında en büyük sorumluluğun okul yöneticisine düştüğünü belirtmektedir.

II.3 İletişimci Olarak Okul Yöneticisi

Etkili bir okul yöneticisi etkili bir okul örgütü yaratmaktadır (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000). Özdemir (2000), etkili bir okul örgütünün en önemli özelliğini, iyi bir örgüt içi iletişim sistemine sahip olmasına dayandırmaktadır. Okullarda var olan iletişim süreci, okul örgütünün başarısını veya başarısızlığını belirleyen en önemli süreçtir ve tüm iletişim araç ve becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan, iletişim bilgi ve becerisine sahip olmak etkili bir okul yöneticisinden beklenen en önemli yeterliliklerdendir (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000).

Snowden ve Gorton (2002), 21.yüzyılın eğitim liderliğinde iletişim becerilerinin öncelikli olarak ele alınması gerektiğini öne sürmekte, eğitimin geleceğini okullarda etkili bir iletişime ve ilişki inşa etmeye bağlamaktadırlar. Okul yöneticisi alanında başarılı olmayı arzu ediyorsa iletişim becerilerini geliştirmeye öncelik vermelidir. Okul yöneticileri okullarında var olan iletişimin niteliğini incelemek ve etkili iletişim stratejileri geliştirmek sorumluluğundadırlar (Snowden ve Gorton, 2002).

Eğitim örgütlerinde etkileşimi etkileyen en önemli etken, iletişim yeterliği becerisidir. İletişim kurma ve gerçekleştirme becerisi sadece dil dizgesini bilmeyi değil, kime ne söylenileceğini ve bir durumda bunun uygun bir şekilde nasıl söylenileceğini bilmeyi de gerektirmektedir (Troke, aktaran Şahin, 2000).

Yüksek iletişim becerisi sadece yöneticilerin örgüt içi başarılarını arttırmamakta, aynı zamanda astları üzerinde iletişim yoluyla pozitif bir etki oluşturan yöneticiler örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve sorumluluk bilincini de artırmış olurlar ki bu da iş performansı ile pozitif ilişkili olarak görülmektedir (Becker vd., aktaran Özdemir, 2007).

Özan (2006), okul yöneticilerinin görev yaptıkları okullarda ortaya çıkabilecek olan problemleri, ancak etkili bir iletişim aracılığıyla çözebileceklerini öne sürmektedir. Okul yöneticisinin öğretmenlerle yüz yüze bir iletişim içinde olması, onlarla birebir yada küçük gruplar halinde görüşmesi iletişimin etkililiğini artırmaktadır (Özan, 2006).

İletişimin etkililiğini azaltan etmenler ise, bireysellik, diğerlerinin ne söylediğini isteksiz ve gönülsüzce dinlemek, çözülemeyen problemler, tam oluşturulmamış güven ve destek, çalışanlar arasında yöneticinin dengeyi kuramaması ve duygularını açık bir şekilde ifade edememesi ile ilişkilendirilmektedir (Brester ve Railsback, aktaran Özan, 2006).

Okullarda merkezi bir pozisyona sahip olan okul yöneticileri farklı kültürlere, sorunlara ve pozisyonlara sahip olan insanlarla iletişime girmek durumundadırlar. Bir iletişimci olarak okul yöneticisinin mesajı gönderen ve mesajı alan arasındaki yaş, cinsiyet, pozisyon, hiyerarşi ve kültür farklılıkları gibi faktörlerin iletişimi aksatabileceğini veya engelleyebileceğini bilmesi gerekmektedir. Örneğin, bir mesaj sayısal ders grubunun öğretmenleri ve sosyal ders grubunun öğretmenleri arasında; kadın öğretmenler ve erkek öğretmenler arasında; öğretmenliğe yeni başlayanlar ve daha deneyimli olan öğretmenler arasında farklı şekillerde yorumlanabilmektedir (Snowden ve Gorton, 2002). Dolayısıyla, okul yöneticisinin çalışanların sahip oldukları sosyal farklılıkların bilincinde olması, örgüt içi iletişim sürecinin daha sağlıklı bir şekilde işlemesine ve örgüt içi iletişim sürecindeki problemlerin saptanmasında yardımcı olmaktadır (Snowden ve Gorton, 2002).

Okullarda bireylerin iletişim kurma biçimindeki farklılıklar, okul iklimi üzerinde olumsuz etkilere neden olabilmektedir. Snowden ve Gorton, (2002) çeşitli kültürel arka planlara sahip bazı öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin kendilerini dışlanmış ve yalnız hissedebileceklerini vurgulamaktadırlar. Örneğin, iletişime girilen

kişiyile kurulan fiziksel yakınlık veya mesafenin derecesi; göz kontağı kurma ya da kurmama; sakın veya gürültülü bir şekilde konuşma; bazı jest veya kelimeler farklı kùltürlere göre kabalık, hakaret, tabu veya saygısızlık olarak görülebilmekte ve bu tür faktörler çeşitli kùltürel arka plana sahip olan öğretmen ve öğrencilerle kurulan iletişimde ana bariyerler olabilmektedir. Bu nedenle, okul yöneticileri önyargıları güçlendiren ya da grup stereotiplerine hizmet eden ifadeleri kullanmamalı ve kùltürlere özgü iletişim çeşitliliğinin farkında olmalıdırlar (Snowden ve Gorton, 2002).

Özan (2006), okul yöneticisinin okulun sorunlarını yakından tanıyabilmesi için öğretmen ve öğrencilerden gelecek olan iletilere açık olması gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticisinin iletişimdeki açıklığı, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılığını artırmaktadır. Öte yandan, okulda görev yapan herkesin karara katılımını sağlamak iletişimin en önemli etmenlerinden birisidir. Okul yöneticileri yetkisini paylaşmalı, öğretmenlerine güvenmeli, yeni şeyler yapmaları ve denemelerine ortam hazırlamaladırlar (Özan, 2006).

Okullarda yönetici-öğrenci ilişkisi en az yönetici- öğretmen ilişkisi kadar önem taşımaktadır. Özellikle yöneticinin öğrenciye bakışı önemli olmaktadır. Yerleşik anlayışa göre yöneticiler öğrencilere genellikle itimsiz bir gözle bakmakta ve peşin hükümlü davranmaktadırlar. Bu nedenle, yönetici –öğrenci bütünleşmesi yerine sürtüşmeler hâkim olmaktadır (Çelikkaya, aktaran Şahin, 2000). Şahin (2000), yöneticilerle öğrenciler arasında iletişimi etkileyen etkenleri yaş, cinsiyet, medeni durum, hemşerilik, ideolojik yakınlık, akademik kariyer, sempatik ve antipatik olma, öğrenim görülen okul, sınıf ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyi gibi çok çeşitli etkenler olarak sıralamaktadır. Eğitim örgütlerinde iletişime, insan ilişkileri sürecinin bir boyutu olarak bakıldığında, yöneticilerin öğrencilerle arkadaşlık ve kardeşliği amaçlayan bir program izlemesi, bu konuda zaman

zaman öğrencilerle konuşması ve sevgisini açığa vurması gerektiği vurgulanmaktadır (Okutan, aktaran Şahin, 2000).

Bununla birlikte, Bursalıoğlu (2002) alanında başarılı olmak isteyen okul yöneticisinin velilerle de ilişki kurmak, onlarla da işbirliği oluşturmak zorunda olduğunu vurgulamaktadır. Velilerin okul yöneticisinden beklediği davranışların başında, iyi ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesi gelmektedir. Bunu, öğrencilerle ilgilenmek, velileri tanımak ve onlara yardımcı olmak davranışları izlemektedir (Bursalıoğlu, 2002).

Diğer yandan, okul yöneticisinin iletişim becerileri okulun ve çalışanların amaçlarını gerçekleştirmelerini, örgüt çalışanlarının uyumlu ve işbirliği içinde çalışmalarını ve iş tatminlerini doğrudan etkilemektedir (Vaught, Pettit ve Taylor, 1989). Bu nedenle okul yöneticileri okullarında ortaklık ve işbirliği oluşturmalı, insanlarla konuşmaya daha fazla zaman ayırmalı ve etkili dinleme becerileri geliştirmelidirler (Snowden ve Gorton, 2002).

Snowden ve Gorton (2002), bir okul yöneticisinin en önemli özelliklerinden birisinin, iyi bir dinleyici olmak olduğuna dikkat çekmektedirler. Eğer okul yöneticisi iyi bir dinleyici değilse karşısındaki kişiyi anlama olanağı ortadan kalkmakta ve insanlar okul yöneticisini ilgisiz birisi olarak görüp onunla iletişime girmekten kaçınmaktadırlar. Okul yöneticilerinin çoğu kendilerinin iyi bir dinleyici olduklarını düşünseler de, öğretmenler genellikle bunun tam tersini düşünmektedirler (Snowden ve Gorton, 2002).

Snowden ve Gorton (2002), okullarda özellikle formal (biçimsel) iletişimin baskın bir durumda olduğunu, oysa okul örgütlerinde informal (biçimsel olmayan) iletişimin baskın olması gerektiğini ve okul yöneticisinin bu tür iletişimi özellikle geliştirmeye çalışması gerektiğini öne sürmektedirler. Çünkü, eğitim örgütlerinde yönetici

formal olmaktan çok, informal durumlardan yararlanmaktadır (Bursalıoğlu, 2002; Özan, 2006).

Kaya (1999), eğitim örgütlerinde doğal iletişimin rolünün yadsınamaz olduğunu belirtmekte, bu nedenle okul yöneticisinin kişi ve gruplar arasındaki iletişimi dikkatle izlemesi gerektiğini ve doğal iletişim kaynaklarını bularak, onları örgüt amacına yöneltmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkiler yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkilere neden olduğundan (Bursalıoğlu, 2002) dolayı, yeterli iletişim bilgi ve becerisine sahip olmayan yönetici diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede başarısızlığa uğramaktadır (Kaya, 1999). Bu nedenle, yönetici okulun iletişim performansını tam olarak değerlendirmeli, mevcut iletişim sistemi ve uygulamaları hakkında bilgi toplamalı, iletişim engellerinin neler olduğunu saptayıp bunları ortadan kaldırmalı (Özan, 2006), örgüt içinde etkili bir iletişim akımı sağlamalı, kendisini çevresindekilere benimsetmeli, çeşitli iletişim kanalı oluşturmalı ve bu kanalları her zaman açık tutmaya çalışmalıdır (Bursalıoğlu, 2002).

II.4 İlgili Araştırmalar

Eğitim örgütlerinin farklı açılardan incelendiği çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan konu ile ilgili olanları, eğitim örgütlerinde karşılaşılan iletişim problemlerini, örgüt çalışanları arasındaki iletişim düzeylerini ve yöneticilerin iletişim becerilerini saptamaya yönelik olarak yapılan araştırmalar şeklinde gruplanarak sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

Hargie, Tourish ve Hargie (1994) tarafından yapılan araştırma, eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan iletişim problemlerini belirlemeye yöneliktir. 18 okul yöneticisinin örnekleme dahil edildiği bu çalışmada eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan

iletişim problemleri, farklı özelliklere sahip personelin idare edilmesi, personelin motive edilmesi, dinleme eksikliği, kişiselleştirmeler ve çatışmaların ortaya çıkması olarak belirlenmiştir. Ayrıca, Hargie, Tourish ve Hargie öğretmen performansının tartışılması ve bu performansa değer biçilmesinin, bununla beraber sabit fikirli ve kavgacı öğrenci velilerinin bulunmasının da iletişim problemlerine neden olduğunu ileri sürmektedirler.

Yukarıda söz edilen çalışmanın bulguları detaylı olarak incelendiğinde, okul yöneticilerinin örgütsel amaçlara ulaşmada ve çalışanların davranışları üzerinde kendi davranışlarının önemli derecede etkili olduğuna ilişkin farkındalığa yeterli derecede sahip olmadıkları görülmektedir. Ayrıca, okul yöneticileri sahip oldukları iletişim becerilerinin etkili ve yeterli olduğunu düşünmektedirler. Hargie, Tourish ve Hargie (1994), okul yöneticilerinin özel iletişim becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerektiğini öne sürmekte ve düzenli aralıklarla okul örgütünde var olan iletişimin niteliğinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Hunt, Tourish ve Hargie (2000) tarafından yapılan bir diğer araştırma bulguları, yukarıda ifade edilen araştırma bulgularıyla benzer niteliktedir. Eğitim örgütlerinde iletişimin incelendiği bu çalışmada, yöneticiler ve örgüt çalışanları arasında uygun iletişim kanallarının seçilmesi ve kullanılması, bilginin iletilmesi ve toplantıların düzenlenmesine ilişkin iletişim problemlerinin olduğu saptanmıştır.

Söz konusu çalışmada, katılımcıların tümü iletişim becerileri konusunda kendilerini yeterli olarak görmektedirler. Hunt, Tourish ve Hargie (2000), eğitim örgütlerinin etkili bir şekilde yönetilmesini sağlamak ve yöneticilerle örgüt çalışanları arasında ilişkileri geliştirmek için, yöneticilerin bir kolaylaştırıcı olarak iletişim becerilerini geliştirmeleri gerektiğini öne sürmektedirler.

Benzer şekilde Gizir (1999), Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki (ODTÜ) en büyük beş fakültenin öğretim elemanlarının bakış açılarından kendi bölümleri içinde, aynı fakülte içindeki diğer bölümlerle ve üniversitenin diğer bölümleriyle ilgili yaşadıkları en yaygın iletişim problemleri ve bunlara ilişkin çözüm önerilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının iş ve genel bölüm-içi iletişimlerinde önemli problemleri olduğunu ortaya koymuştur.

Söz konusu araştırmada, iş ile ilgili iletişim açısından gruplaşma, bireysellik, motivasyon eksikliği, bilimsel bilginin yetersiz paylaşımı ve rekabetin bölüm-içi iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu belirlenmiştir. Genel bölüm-içi iletişim açısından yabancılaşmanın, öğretim elemanlarının yaş profilinin, bölümün büyüklüğünün ve ortak amaç eksikliğinin iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, kişisel bağlantı, bölümün içedönük özelliği, bilimsel çalışmalarda yetersiz işbirliği, üniversite ve fakülte içindeki bölümler-arası iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörler olarak belirlenmiştir.

Kondakçı (2000) ise, ODTÜ'deki fakülte yöneticilerinin bakış açılarından yönetim süreçlerinin işleyişini ve yönetim süreçlerinde karşılaşılan sorunları incelemiştir. Kondakçı, araştırma bulgularının fakültelerde biçimsel bir iletişim tarzının olduğunu, dolayısıyla fakültelerin bürokratik bir örgüt yapısına sahip olduğunu gösterdiğini öne sürmektedir. Kondakçı'ya göre bu durum, üniversitede iletişim süreciyle ilgili olarak, üniversitede çalışan personel arasında bireysellik ve yabancılaşmanın ortaya çıkmasına yol açmaktadır.

Bir diğer araştırma Onural (2002) tarafından yapılmıştır. Onural'ın Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde görev yapan yöneticilerin sorunlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında, yöneticiler arasında iletişim ve eşgüdümün yetersiz

olduğunu, yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü iletişimin hüküm sürdüğünü ve bu durumun bencillik, kişisel sürtüşme ve çatışmalara neden olduğunu belirtmektedir.

Alanyazında, eğitim örgütlerinde karşılaşılan iletişim problemlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırmaların yanı sıra, örgüt çalışanları arasındaki iletişim düzeylerini saptamaya yönelik olarak yapılan araştırmalar da mevcuttur. Örneğin, Bolat (1996), eğitim fakültesinde görev yapan yöneticiler, öğretim elemanları ve idari personel arasındaki iletişim düzeyini incelemiştir. Araştırma sonucunda, yöneticilerin algıladıkları iletişim düzeyi, öğretim elemanlarının ve idari personelin algıladığı iletişim düzeyinden daha yüksek bulunmuştur. Yöneticiler, öğretim elemanları ve idari personel ile özel sorunları da dahil olmak üzere her konuda her zaman görüşebildiklerini, onlara her zaman yeterli zamanı ayırabildiklerini düşünürken, öğretim elemanları ve idari personel bu durumların ender olarak gerçekleştiğini düşünmektedirler. Bununla beraber, yöneticiler aldıkları kararlarla ilgili olarak öğretim elemanlarının ve idari personelin olumsuz eleştirilerinden rahatsız olmadıklarını ve onlara birey olarak saygı duyduklarını vurgularken, öğretim elemanları ve idari personel bu konuda yöneticilerin yaklaşımlarını onaylamamaktadırlar.

Bolat (1996), bu sonucun iletişim engellerinden kaynaklandığını öne sürmektedir. Bolat'a göre fakülte'deki iletişim akışı etkin bir biçimde işlememektedir. Eğitim Fakültesi'nde yüz yüze iletişim yerine yazılı iletişim ağır basmakta ve statü farklılıkları iletişimi süzgeçleyici ve bilgileri saptırıcı bir işleve sahip görünmektedir.

Diğer yandan, Kayıkçı (1997), genel liselerde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim engellerine ilişkin algı ve beklenti düzeylerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma bulgularına göre, iletişim engeli konusuna ilişkin olarak yöneticilerin ve öğretmenlerin beklentileri

algılarından yüksek çıkmıştır. Yöneticilerin ve öğretmenlerin algıları arasında da anlamlı derecede fark olduğu saptanmıştır. Ayrıca, yöneticilerin beklenti düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur: Kadın yöneticilerin beklenti düzeyleri, erkek yöneticilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Benzer şekilde Selçuk (1998), “genel liselerde müdürlerin iletişim düzeylerinin farklı olması öğretmenlerin iş doyumunu ve sınıf içi iletişim düzeyinin bir değişkeni midir?” sorusuna cevap aramıştır. Araştırma bulguları, Ankara’daki genel liselerde iletişimin arzu edilen düzeyde olmadığını göstermiştir. Selçuk, okul örgütlerinde yetersiz iletişimin okullarda verim düşüklüğüne yol açan sebeplerden biri olduğunu öne sürmektedir. Ayrıca söz konusu çalışmada, müdür-öğretmen iletişim ilişkisinin olumlu yönde olmasının, öğretmen-öğrenci iletişim ilişkisini olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Şahin (2000) ise, genel liselerdeki okul yöneticilerinin yönetici-öğrenci iletişimini etkileme girişimlerini yönetici ve öğrenci algılarına göre değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, yönetici ve öğrencilerin yönetici-öğrenci iletişimine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrenciler okul yöneticilerinin kendileriyle olan iletişimini olumsuz olarak değerlendirmişlerdir. Yöneticilerin, yönetici-öğrenci iletişimi konusundaki değerlendirmeleri cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim yönetimi kursu alma ve eğitim yönetimi ile ilgili kurslarda iletişim konusunda ders alıp almama durumlarına ve yöneticilikteki hizmet sürelerine göre farklılaşmamaktadır.

Alanyazında, eğitim örgütlerinde karşılaşılan iletişim problemlerini belirlemeye ve örgüt çalışanları arasındaki iletişim düzeylerini saptamaya yönelik olarak yapılan araştırmaların yanında, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik olarak da araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Döndar (2001), okul yöneticilerinin iletişim

becerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin algı ve beklentilerini karşılaştırmıştır. Döndar, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olması bulgularından yola çıkarak, okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Benzer bir şekilde Arslantaş (2002), genel liselerde görevli öğretmenlerin ve müdür yardımcılarının birlikte çalıştıkları okul müdürlerinin iletişim davranışlarına ilişkin algılarının nasıl olduğunu araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler ve müdür yardımcılarını birlikte çalıştıkları okul müdürlerini iletişim becerileri konusunda yeterli düzeyde bulmamışlardır. Okul müdürleri, formal iletişim becerileri açısından hem müdür yardımcılarını hem de öğretmenler tarafından informal iletişim ve çevre ile iletişim davranışlarına göre daha yeterli olarak görülmüştür. Bu bulgu Arslantaş tarafından, okul müdürlerinin formal yetkilerini çok fazla kullandıkları ve bu nedenle çalışanlarıyla iletişimlerinde bir soğukluk ve katılık oluşturduğu şeklinde yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin üstlerinden gelen mesajlara çok duyarlı oldukları, ancak öğretmenlerden gelen mesajlara yeterli duyarlılığı göstermedikleri saptanmıştır. Ayrıca, araştırmaya dahil olan katılımcıların %89'u okul müdürlerinin herkesle iletişim kurma konusunda istekli davranmadıkları görüşünü paylaşmışlardır. Okulla ilgili faaliyetlerin oluşturulmasında ve planlanmasında öğretmenlerin katılımının sağlanmadığı da belirlenmiştir.

Diğer yandan, ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerini öğretmen ve yöneticilerin bakış açısından değerlendiren Özan (2006), ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında uygun bir iletişim ağının kurulmadığını, yöneticilerin öğretmenler ile istenilen düzeyde bir iletişim kurmadıklarını saptamıştır. Araştırma bulgularına göre, yöneticiler etkili iletişim kurma becerileri konusunda

kendilerini yeterli görmelerine rağmen, öğretmenler genelde aynı görüşü paylaşmamaktadırlar.

Yukarıdaki araştırma bulgularından farklı olarak, genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin öğretmenler ile etkili biçimde çalışma ve iletişim kurma ile eğitim ortamı ve çevresi oluşturma yeterliliklerini değerlendiren Binbir (2003), örnekleme dahil edilen öğretmenlerin algılarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerilerini yeterli olarak saptamıştır.

Ayrıca, Binbir'in (2003) çalışmasında, erkek öğretmenlerin okul yöneticileri ile iletişimi daha rahat kurdukları saptanmıştır. Binbir, okullarda iletişim ortamının güçlenmesi için bayan yönetici sayılarının artırılması gerektiğini öne sürmektedir.

III. BÖLÜM: İLETİŞİMDE CİNSİYET FARKLILIKLARI

Biyolojik cinsiyet, insanın doğuştan getirdiği kadın ve erkek olma durumunu anlatırken, toplumsal cinsiyet kültürel bir terimdir. Sahip olunan cinsiyet bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çünkü, kadın veya erkek olmak dünyanın nasıl görülüp yorumlanacağını önemli bir şekilde belirlemektedir (Shakeshaft, Nowell ve Perry, 1991).

18. yüzyıldaki Sanayi Devrimi'yle birlikte ev ve iş dünyası tamamen birbirinden ayrılmıştır. Özel alan ve kamusal alan arasındaki bu bölünmüşlük, kadın ve erkeğin sahip olduğu sorumlulukların ve işbölümünün kesin sınırlarla ayrılmasına neden olmuş, ayrıca cinsiyetler arasındaki iletişim stiline de birtakım standartlarını belirlemiştir (Borisoff ve Hahn, 1995).

Northouse (2004), insanlardan beklenen eylem ve faaliyetleri onların kültür tarafından tanımlanmış cinsiyet rolleriyle ilişkilendirmektedir. Borisoff ve Hahn da (1995), kadın ve erkeğin iletişim tarzlarına, geleneksel cinsiyet rolleri streteotiplerinin eşlik ettiğini belirtmektedirler. Geleneksel kadın ve erkek klişeleri ise, Morgan (1998; 217) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

<u>Kadın Klişesi</u>	<u>Erkek Klişesi</u>
Sezgisel	Mantıklı
Duygusal	Akılcı
Uysal	Saldırgan
Empatik	Sömürücü
Kendiliğinden	Stratejik
Besleyici	Bağımsız
İşbirliğine yatkın	Rekabetçi
Sadık bir destekçi ve izleyici	Lider ve karar alan kişi

İletişim ve cinsiyet üzerine olan alanyazın kadın ve erkeğin iletişim stillerinin de farklı olduğunu göstermektedir (De Lange, 1995; Fichten vd., 1992; Helweg-Larsen vd., 2004; Mills ve Chiaramonte, 1991; Tannen, 1992; 1995; Vinnicombe ve Colwill, 1995; Weisfeld ve Stack, 2002).

Yakın kişisel ilişki için uygun görülen davranış modeli ve aile alanı kadın klişesiyle örtüştürülmüş ve kadının iletişim stili ile birleştirilmiş, iş alanı için uygun görülen davranış modeli ve iletişim tarzı ise erkek klişesiyle örtüştürülmüştür. Böylece, iletişim davranışı ile cinsiyete göre belirlenen roller eşleştirilmiş ve iletişim kesin bir şekilde kadına özgü ve erkeğe özgü olarak bölünmüştür (Borisoff ve Hahn, 1995).

Rosip ve Hall (2004), kadınların erkeklerle kıyaslandığında kişiler arası ilişkilerde daha hassas ve duyarlı davrandıklarını öne sürmektedirler. Empatik davranış sergilemeye ve informal iletişime erkeklerden daha eğilimli olan kadınlar, dinleme davranışı konusunda da erkeklerden ayrılmaktadırlar. Erkekler karar alma ya da karar verme gibi bazı konuları dinlemeye eğilimliyken, kadınlar resmin tamamını görmelerini

sağlayan detayları dinlemeye daha çok eğilimlidirler. Kadınlar sohbet konusunu başlatmaya ve sohbetin devam etmesini sağlamak amacıyla daha fazla soru sormaya eğilimliyken, erkekler verilen cevaplar aracılığıyla konuyu kontrol etmeye daha eğilimlidirler (De Lange, 1995).

Kadın ve erkeklerin iletişim tarzlarında farklılıklar olduğunu ileri süren Vinnicombe ve Colwill (1995), kadın ve erkeğin sözlü iletişimde kullandıkları dile dikkat çekmektedirler. Erkeğin kullandığı dil, kadının kullandığı dile nazaran daha kuvvetli bir etki yaratmaktadır. Erkekler karşısındaki kişiyi etkilemek için hükmedici, duruma hâkim olucu bir pozisyon sergilemektedirler. Öte yandan, sözel olmayan iletişim söz konusu olduğunda kadınlar karşısındaki kişiyi erkeklerden daha çok etkileyebilmektedirler. Sözel olmayan davranışı çözmede ve kullanmada erkeklerden daha yetenekli olan kadınlar (De Lange, 1995) beden dilini, jest ve mimiklerini erkeklere göre daha ihtiyatlı ve zarif bir şekilde kullanmakta ve sözel olmayan iletişimde önemli bir üstünlüğe sahip olmaktadır (Fichten vd., 1992; Vinnicombe ve Colwill, 1995).

Sözel olmayan iletişime ilişkin alanyazın incelendiğinde, kadınların iletişimde bulunurken erkeklerden daha çok gülümseme davranışını gösterdiği (Hall, Horgan ve Carter, 2002; Hall vd., 2001; Helweg-Larsen vd., 2004; Weisfeld ve Stack, 2002), karşısındaki kişiyle daha çok göz kontağı kurduğu, karşısındakinin gözlerine daha çok baktığı (De Lange, 1995; Hall vd., 2001; Helweg-Larsen vd., 2004; Weisfeld ve Stack, 2002), duygusal ifadeleri yüzlerine daha çok yansıttıkları (Weisfeld ve Stack, 2002), uysallığın ve onaylamanın bir ifadesi olan baş sallama hareketini daha fazla yaptıkları, kişisel alan bölgesinin daha küçük olduğu, “belki” gibi kaçamak kelimelerle, “hı hı” gibi onaylama ifadelerini erkeklerden daha fazla kullandıkları yönünde bulgulara rastlanmaktadır (Helweg-Larsen vd., 2004).

Tannen (1995) erkek iletişim stilini saldırgan, yarışmacı, iddialı ve daha az samimi, kadın iletişim stilini ise duygusal, işbirlikçi ve samimi olarak belirlemiştir. Genellikle baskın bir kişilik yapısına sahip olan güçlü insanlar saldırgan erkek iletişim stilini kullanırken, çekingen ve güçsüz insanlar kolaylaştırıcı kadın iletişim stilini kullanma eğilimindedirler (Tannen, 1995). Öte yandan, iletişim davranışını kültür, geleneksel cinsiyet klişeleri ve bireylerin sahip oldukları statüler önemli şekilde etkilemektedir. Özellikle, bireylerin sosyal pozisyonları iletişim davranışında önemli bir belirleyici olmaktadır. Bazı araştırmalar, kadın ve erkeğin iletişimde bulunurken karşılarındaki kişinin cinsiyetine değil, rol ve statüsüne dikkatlerini verdiklerini göstermiştir (Calnan ve Davidson, 1998; Helweg-Larsen vd., 2004). Ayrıca, benzer cinsiyet gruplarındansa, benzer statü grupları arasındaki iletişim tarzının benzer olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır (Kamışlı ve Doğançay-Aktuna, 1997). Bununla birlikte, statü yükseldikçe gerek kadında gerekse erkekte gülümseme davranışının azaldığı yönünde bulgular da elde edilmiştir (Helweg-Larsen vd., 2004).

Kadın ve erkeğin iletişim davranışlarındaki farklılıkları araştıran çok sayıda çalışmalar mevcuttur. Örneğin Tannen'in (1995) araştırması, işyerlerinde kadın ve erkeğin zamir seçimi ve bu zamiri kullanma sıklığının cinsiyete göre değiştiğini göstermesi açısından dikkat çekicidir. İşyerlerinde erkekler "ben" zamirini çok sık kullanırken, kadınlar "biz" zamirini daha çok kullanmaktadırlar. Ayrıca, özür dileme ve tebrik etme gibi davranışları kadınların erkeklerden daha sık gösterdikleri saptanmıştır.

III.1 İletişimde Cinsiyet Farklılıklarını Açıklamaya Yönelik Kuramlar

İletişimde cinsiyet farklılıklarını açıklamaya yönelik başlıca iki yaklaşım bulunmaktadır. Bunlardan birincisi D. Tannen ve J. Gray'in görüşleriyle güncellik kazanan

iki kültür yaklaşımı, diğeri ise J.T. Wood'un öncülüğünde desteklenen feminist yaklaşımdır (Uchida, 1997).

III.1.1 İki Kültür Yaklaşımı

İki kültür yaklaşımı, kadın ve erkeğin farklı kültürlere sahip olduğu ön kabulünden hareket etmekte ve her iki cinsiyetin iletişim tarzındaki farklılıkları, kız ve erkek çocuklarının farklı sosyalleşme süreci geçirmelerine dayandırmaktadır (Jones, 1999; Uchida, 1997).

Tannen'e göre (1995), dil öğrenilmiş sosyal bir davranıştır. İnsanların nasıl konuştukları ve nasıl dinledikleri çocukluk döneminden itibaren geçirdikleri kültürel deneyimler tarafından derin bir şekilde etkilenmektedir.

Her toplumda linguistik stil oluşturan modeller kadın ve erkek için nispeten farklıdır. Çocukluk döneminde farklı bir sosyalleşme sürecinden geçen kız ve erkek çocukları farklı iletişim stillerine sahip olmaktadır (Tannen, 1992; 1995).

Çocuklar, kendi cinsiyetinden olan akran gruplarıyla oyun oynamaya eğilimlidirler. Çocuklar oyunlarını oynarken konuşmaya ilişkin kuralları ve varsayımları da öğrenmektedirler. Kız ve erkek çocukları oyun oynarken farklı boyutlara yönelmektedirler. Kız çocukları oyunlarında ilişki boyutuna odaklanırken, erkek çocukları oyunlarında statü boyutuna odaklanmaktadır. Kız çocukları, erkek çocuklarının oluşturduğu oyun gruplarından daha küçük olan gruplar içinde oyunlarını oynamaktadır. Küçük gruplar içinde oyun oynayan kız çocukları için, oyunlarında yakınlık ve eşitlik başlıca önem taşımaktadır. Kızların oyun grubunda en iyi arkadaşına sahip olmak çok önemlidir ve kız çocukları en iyi kız arkadaşıyla kurduğu yakın ilişkisini korumayı öğrenmektedirler. Kız çocukları oyunlarında konuşmaya daha fazla zaman ayırmakta ve onlar birbirlerine daha

yakın olabilmek için dili kullanmaktadırlar. Örneğin, bir kız çocuğu arkadaşına kendi sırrını söylediği zaman onu en iyi arkadaşı olarak kabul etmektedir (Tannen, 1992; 1995).

Kızların oluşturduğu oyun grubundan daha geniş ve daha hiyerarşik bir yapıda düzenlenmiş olan gruplarda oyun oynayan erkek çocukları arasında, statü başlıca önem taşımaktadır. Oyun grubu içindeki erkek çocukları, sözlü davranışı baskınlığı, yönetmeyi ve bir tartışmayı kazanmanın aracı olarak kullanmaktadırlar. Erkek çocukları oyunlarında, kendilerini diğer akranlarından daha yüksek bir pozisyona koymak için sürekli fırsat kollamaktadır. Erkek çocuklarının oyun gruplarında, çocuklar birbirlerine eşit muamele göstermemektedirler. Genellikle bir veya birkaç çocuk oyun grubu içinde lider olarak görülmekte ve diğer çocuklar grup içinde emreden konumunda bulunan çocuğu, kız çocuklarının aksine suçlamamaktadırlar. Çünkü, erkek çocuklarının oyun gruplarında, grubun liderinden düşük statülü kişilere ne yapmaları gerektiğini söylemesi beklenilmektedir. Oyun grubu içinde yüksek statülü role sahip olan erkek çocuk, diğer çocuklara emir vererek konumunu muhafaza etmektedir (Tannen, 1992; 1995).

Tannen'e göre (1992), sözlü ve sözlü olmayan iletişim ve yorumlamalar aynı cinsiyetteki akran çocukların oluşturduğu oyun grupları içinde öğrenilen kurallara göre işlemektedir. Çocukların oyun gruplarında edindikleri iletişimlerine ilişkin kural ve varsayımlar kolay kolay değişmemekte ve yetişkinlik döneminde de yaşamın her alanına taşınmaktadır (De Lange, 1995; Tannen, 1992; 1995).

Tannen, iletişimde cinsiyet farklılıklarının sosyalleşme temelini güçlü bir şekilde göstermesine rağmen birtakım eleştiriler almıştır. O'Brien (1994), Tannen'in yaklaşımında egemenlik kurmak isteyen bir dil stiliyle, boyun eğici bir dil stiline karşıtlığının söz konusu olduğunu belirtmektedir. Jones de (1999), Tannen'in yaklaşımının kadın ve erkeğin iletişim davranışını iki ayrı noktada topladığını ve bireysel farklılıkları

yok saydığını öne sürmektedir. Ayrıca, söz konusu yaklaşımda cinsiyet ve kültür birbirinden bağımsız iki ayrı oluşum olarak görülmekte ve cinsiyet için kültür bir metafor olarak kullanılmaktadır (Uchida, 1997).

İki kültür yaklaşımının diğer ayağı J. Gray'in görüşlerine dayanmaktadır (Uchida, 1997). Gray'e göre (aktaran Wood, 2002), kadınlar ve erkekler sadece iletişim alanında değil, gereksinimler, düşünme, hissetme, algılama, tepki gösterme, aşık olma, değer verme gibi yaşamın tüm alanlarında birbirinden farklıdırlar. Kadın ve erkek arasındaki bu farklılıklar biyolojik bir temele dayanmaktadır, doğaldır, değiştirilemez.

Kadın ve erkeğin konuşma amaçları da farklıdır. Kadınlar kendi kimlikleri ve deneyimlerine ilişkin anlaşılabilirlik istemek, duygusal olarak samimiyet elde etmek, yakınlaşmak, kişisel streslerini azaltmak ve kendilerini daha iyi hissetmek amacıyla konuşmayı yüksek bir gereksinim olarak görmektedirler. Erkekler ise içgüdüsel olarak bu çeşitli yaklaşımları anlamazlar, çünkü erkekler dili öncelikle bir durumu ortaya koymak için kullanmaktadırlar. Onların konuşma gereksinimleri sadece bir amaca ulaşmak veya bir sonuç elde etmek amacıyla ortaya çıkmaktadır (Gray, 1998).

Gray'e göre (1998) kadın ve erkeğin iletişim stilleri doğuştan farklıdır ve erkekler söylemek istediklerini doğrudan bir şekilde, kadınlar ise dolaylı olarak söylemektedirler.

Kadınla erkek arasında dinleme becerileri konusunda da farklılıklar vardır. Kadınlar erkeklerden daha iyi dinleyicidirler. Erkek, karşısındaki kişiyle göz kontağı kurarak onu sadece iki dakika dinleyebiliyorken, kadında bu süre çok daha uzun olmaktadır. Erkeğin dinleme nedenlerinden biri bilgi toplamaktır, bu nedenle erkek iki dakikadan sonra karşısındaki kişinin sözünü kesmeye başlamakta ya da etrafa bakılmaktadır (Gray, aktaran Zimmerman, Haddock ve McGeorge, 2001).

Gray'in ortaya attığı Mars ve Venüs metaforlarının çok tutulmasına (Wood, 2002) ve onun öne sürdüklerinin geleneksel cinsiyet rolleri stereotipleriyle tutarlılık göstermesine (Zimmerman, Haddock ve McGeorge, 2001) rağmen, onun yaklaşımı birçok çevreden eleştiri almıştır. Kadın ve erkek arasında biyolojik temele dayalı farklılıklar çok azdır. Kadın ve erkek arasındaki farklılıklar biyolojik temele dayanmak yerine, sosyalleşme ve kültürel temele dayalı güç farklılıklarına dayanmaktadır. Ayrıca, Gray'in yaklaşımı cinsiyetler arasındaki ortaklık ve güç paylaşımının altını çizmek yerine, cinsiyete dayalı güç farklılıklarını teşvik edip desteklemektedir (Zimmerman, Haddock ve McGeorge, 2001).

Gray'in kadın ve erkek arasındaki geleneksel güç farklılıklarını teşvik edip, bunu doğal ve değiştirilemez olarak göstermesini kadın ve erkek açısından oldukça tehlikeli bulan Wood (2002), bunun böyle olduğu kabul edildiği takdirde insanların kişisel sorumluluklarından vazgeçmiş olacaklarını öne sürmektedir. Ayrıca, Gray'in yaklaşımında erkek sadece araçsal tarz içinde, kadın da sadece duygusal ya da kişisel tarz içinde ele alınmaktadır. Bütün erkeklerin ve bütün kadınların aynı oldukları kabul edilmekte, her cinsiyetin üyeleri arasındaki bireysel farklılıklar yok sayılmaktadır. Sadece farklılıklar üzerine odaklanan Gray, kadın ve erkek arasındaki önemli ve güçlü benzerlikleri de yadsımaktadır. Öte yandan, Gray dil kullanımındaki farklılıkları sadece cinsiyet değişkenine bağlamakta, insan olmanın tüm açılarını cinsiyete indirgemektedir. Irk, sınıf, etnik köken, statü, güç, bağlam gibi diğer kategorileri göz önünde bulundurmamaktadır (Wood, 2002).

III.1.2 Feminist Yaklaşım

Bu yaklaşım egemenlik faktörünü vurgulamakta ve toplumda eşit olmayan güç dağılımına odaklanmaktadır. Söz konusu yaklaşıma göre kadından daha fazla sosyal gücü elinde bulunduran erkek tarafından, toplumsal yaşamda her türlü fenomen tanımlanıp kontrol edilmektedir (Peters, 2002).

Feminist yaklaşım, kadın ve erkek arasındaki güç farklılıkları olarak iletişim farklılıklarını açıklamaktadır. Özellikle cinsiyet ve kültür arasındaki ilişkiyle ilgilenen bu yaklaşıma göre, toplumda var olan güç kültürü toplumsal cinsiyet gibi tüm sosyal kategorileri düzenlemektedir. Cinsiyet, kültürün yapısal ve araçsal uygulamaları olarak yansıtılmaktadır. Uchida'ya göre (1997), bir kültürün üyeleri sadece kadın ve erkek olmak için sosyalleşmemekte, aynı zamanda farklı beklentiler ve fırsatlarla birleştirilmiş olarak kadın ve erkeğin deneyimlerini düzenleyen kültür içinde sosyalleşmekte ve iletişim aracılığıyla sosyal düzen oluşturulup anlam verilmekte, sürdürülmekte ve değiştirilmektedir.

Wood' a göre (2002), insanlar arasındaki dil kullanımındaki farklılıklar ve dil kullanımını etkileyen algılamalar her insan için oldukça karmaşık ve bireyseldir. Bu nedenle, söz konusu farklılıklar sosyal sınıf, etnik köken, din, cinsiyet, cinsel yönelim gibi çok çeşitli faktörlerden etkilenmektedir.

Kadın ve erkekler kültür tarafından bazı şeyleri arzu etmeye teşvik edilmekte, sosyal reçeteler ve beklentiler kadın ve erkeği tanımlamaktadır. Kültür kadın ve erkek arasındaki eşitsizliği yaratmakta, onların tüm yapıp etmelerini, düşünce ve hislerini belirlediği gibi iletişim tarzlarını da belirlemektedir (Wood, 2002).

Bu yaklaşımda, kültür ve iletişimin oluşturulması olarak cinsiyet, sosyal ilişkiler olarak işlese de daima ırk ve sınıf bağlamlarında ele alınmaktadır. Irk, etnik köken,

sınıf, cinsel yönelim gibi olgular kültür veya alt kültür olarak görülmektedir (Uchida, 1997).

Uchida'ya göre (1997), iletişimde cinsiyet farklılıklarını açıklamaya yönelik Tannen'in özelindeki iki kültür yaklaşımı ve Wood'un özelindeki feminist yaklaşım birbirini dışlamayan, birbirini bütünleyip tamamlayan yaklaşımlardır. Çünkü, toplumsal cinsiyet gibi sosyal kategorileri düzenleyen güç kültürü ve cinsiyetin sosyal olarak inşa edilmesi birbirine bağlı fenomenlerdir.

III.2 Kadın ve Erkek Yöneticilerin Örgüt İçi İletişimleri

1980'lerdeki feminist çalışmalar örgütlerde cinsiyet analizinin yapılması yönündeki gelişmede ana etkiyi oluşturmuş ve kadın ve erkek yöneticilerin pek çok açılardan karşılaştırıldığı çalışmalar artış göstermiştir (Collinson ve Hearn, 2003).

Kadın ve erkeğin liderlik ve iletişim stillerinin farklı olduğu kabul edilmektedir (Camden ve Witt, 1983; Coleman, 2003a; Cubillo ve Brown, 2003; Shakeshaft, Nowell ve Perry, 1991). Liderlik stilleri, cinsiyet rolleri stereotipleri ile ilgilidir ve feminen stil, kişiler arası ilişkileri besleme aracılığı ile karakterize edilen insan yönelimliliği vurgularken, maskülen stil, örgütsel amaçların başarılmasını ve iş performansını vurgulayan görev yönelimliliği ifade etmektedir. Görev yönelimli, araçsal, otokrat liderlik stili maskülen stile gönderme yaparken, ilişki yönelimli, işbirlikçi, karizmatik ve demokratik liderlik stili feminen stile gönderme yapmaktadır (Coleman, 2003a; Engen, Leeden ve Willemsen, 2001).

Parker'e göre (2001), liderliğin maskülen modeli erkek değerlerini temsil eden hiyerarşik yaklaşımı ve araçsal düşünceyi vurgulamakta ve erkeğin sosyalleşme sürecinde oluşan iletişim modeliyle birleştirilmektedir. Buna göre, erkek liderler iletişime statü elde

etme yolu olarak bakmakta ve daha araçsal bir iletişim (tek taraflı, direktif verici, başkalarını kontrol etme amaçlı) sergilemektedir (Parker, 2001).

Liderliğin feminen modeli, feminen değerleri temsil eden ilişkisel yaklaşımı ve işbirliğini vurgulamakta ve kadının sosyalleşme sürecinde edindiği iletişim modeli ile birleştirilmektedir. Buna göre, kadın liderler başkalarına karşı duyarlı ve empatik olan, işbirlikçi, katılımcı, destek verici bir iletişim stili sergilemektedir (Parker, 2001).

Lider olarak kadınların erkeklerden daha etkili olduklarını öne süren Shakeshaft (aktaran Coleman, 2003a), kadının sosyalleşme sürecinin kendisine büyük bir yetenek sağladığını belirtmektedir. Çünkü, Shakeshaft' a göre kadın sosyalleşme sürecinde ilişkilerine özen göstermeyi ve amaçlarını başarmasına yardımcı olan dili, etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmektedir.

Kadın ve erkek yöneticilerin kişiler arası iletişim becerileri aşağıdaki şekilde sınıflandırılmıştır (Vinnicombe ve Colwill, 1995; 97):

Kadın	Erkek
Başkalarıyla eşit şekilde iyi ilişkiler kuran	Kendinden emin bir konuşmacı
Çalışanlara şahsen yaklaşan (bilgileri paylaşma ve cevaplandırma)	Başkalarına sözünü geçiren
Eğlenceli olan	İnsanlarla birlikteyken rahat olan
Başkalarının endişe ve kaygılarını önemseyen, onlara karşı duyarlı olan	İki yönlü iletişim kurabilen
Başkaları üzerinde kendi faaliyetlerinin etkisinin farkında olan	Geniş izleyici kitlesini etkileyebilen
Başkalarının bakış açısını destekleyici iletişim kuran	

Bridge (2003), son yıllarda girişken, saldırgan, güç ve kontrol peşinde koşan yöneticiden ziyade, empatik, şefkatli, işbirlikçi, destekleyici, etkili iletişim becerisine sahip yönetici profilinin daha başarılı olduğunun kabul edildiğini vurgulamaktadır.

Buna karşın, cinsiyet rollerine ilişkin klişeleşmiş düşünce, örgütlerde kadın ve erkeğin farklı yerlere yerleştirilmelerine neden olmaktadır. Cinsiyet rolleri klişeleri nedeniyle kadının yönetimsel pozisyonda bulunması pek uygun görülmemekte ve kadının yöneticiliği performansına ve yeteneğine bağlı olmaktan ziyade cinsiyetine bağlı olarak değerlendirilmektedir (Schein, 1973; 1978).

Yöneticiliğin maskülen özelliklerle bağdaştırılması nedeniyle Schein (1978), yönetici birini düşünmek erkek birini düşünmek, yönetici gibi düşünmek erkek gibi düşünmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, geleneksel cinsiyet rolleri stereotipleriyle yöneticilik için gerekli olan özellikler arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başarılı bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin yaygın olarak erkeklere atfedilen özelliklerle ilişkilendirildiği saptanmıştır (Brenner, Tomkiewicz ve

Schein, 1989; Schein, 1973; 1978; Schein ve Mueller, 1992; Schein, Mueller ve Lituchy, 1996).

Camden ve Witt'e göre (1983), feminen stereotibe uygun şekilde davranan kadın yöneticiler, erkek yöneticilerden daha az etkili oldukları yönünde eleştirilmekte ve sosyal izlenim açısından olumsuz olarak algılandıkları da erkek normlarına uygun olan yönetim stili sergilemek zorunda kalmaktadırlar.

Kadın yöneticilerin olumsuz olarak algılanma nedenlerinin başında geleneksel maskülen özelliklerin, geleneksel feminen özelliklerden daha değerli olarak algılanması gelmektedir. Kadın ve erkeklerin her ikisi de iyi bir yönetici olarak betimlenirken maskülen açıdan değerlendirilmekte ve erkek stereotibine özgü özellikler açısından yöneticilerin başarısı belirlenmektedir (Camden ve Witt, 1983; Schein, 1973; 1978).

Wilkins ve Andersen (1991), kadın yöneticilerin bir yandan feminenliklerini korumak, diğer yandan da maskülen yönetimsel role uygun davranmak durumunda kaldıklarını belirtmekte ve onların yöneticilikte başarılı olmalarının erkek stereotibini kabul etmelerine dayalı olduğunu öne sürmektedirler. Çalışma yaşamında, kadın gibi olmak ekonomik ve sosyal olarak bir dezavantaj sağlamak ve iş dünyası kapılarını erkek gibi davranan kadınlara açmaktır (Camden ve Witt, 1983).

Ayrıca, bürokratik yapıya sahip örgütlerde kadınların yönetim tarzları farklı bir şekilde görülmekte ve söz konusu tarzları bu tip örgütlerde alternatif bir yönetim tarzı şeklinde nitelendirilmektedir. Vinnicombe ve Colwill (1995; 61) bürokratik bir örgütün tipik özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

1. Hiyerarşi ve otorite,
2. İş bölümü,
3. Resmi prosedür,
4. Geniş kurallar,
5. İş görevlerinin düzenlenmesinde sınırlı sayıda otorite,
6. Diferansiyel ödüllendirme,
7. Rasyonel düzen,
8. Kişisel olmayan ilişki,
9. İdareden ayrılmış bir yönetim,
10. Yazılı iletişimin önemi.

Vinnicombe ve Colwill (1995), yukarıda sıralanan özelliklerden özellikle son üç özelliğin kadınların iletişim tarzlarına kesinlikle uymadığını öne sürmektedirler.

Morgan da (1998) örgütlerde başarılı olmak isteyen kadınların karşı karşıya kaldıkları asıl güçlüğü yukarıda ifade edilen bürokratik örgüt yapısından kaynaklandığını belirtmektedir. Morgan' a göre örgütsel yaşam sezgi, besleme, empatik destek, sevecenlik, bütünsellik, çeşitlilik gibi kadına özgü nitelikleri önemsememekte, erkek klişesiyle ilgili olan rasyonellik, analitiklik, rekabet ve faydaya dönüklük gibi özellikleri besleme eğilimindedir.

Bununla birlikte, kadınların örgüt gerçeğiyle erkeklerin örgüt gerçeğinin benzer olmadığına dikkat çeken Vinnicombe ve Colwill (1995), erkeklerin yol gösterici, rehber, danışman, akıl hocası gibi kavramlarla ilişkilendirildiğini, kadınların ise birinin koruması altında olan kişi şeklinde nitelendirildiğini belirtmekte ve bu durumun örgütlerde potansiyel problemlere neden olduğunu ileri sürmektedirler. Kadın ve erkeğin bu tür

niteliklerle özdeşleştirilmeleri, onların kişiler arası ilişkilerine ve iletişim tarzlarına da yansımaktadır.

Peters'e göre (2002), kadının iletişim tarzına, erkeğin iletişim tarzıyla bağlantılı olarak değer biçilmektedir. Kadının konuşması daha az rasyonel, daha duyarlı, daha açık sözlü görülmekte ve kadının daha betimsel konuştuğu, eklenti sorularıyla ünlem cümlelerini daha fazla kullandığı ve konuşurken tereddütlü olduğu öne sürülmektedir. Erkeğin konuşması iddialı ve emredici olarak görülmekte ve erkek iletişim tarzının yarışmacı, kadın iletişim tarzının işbirlikçi olduğu vurgulanmaktadır. Kadının iddialı konuşması saldırganlık olarak etiketlenirken, erkeğin iddialı konuşması iyi liderliğin bir malzemesi olarak görülmektedir (Peters, 2002).

Cinsiyet ile iletişim arasındaki ilişkiyi açığa çıkarmaya çalışan Mills ve Chiaramonte'ye göre (1991), örgütlerde baskın olan iletişim tarzını anlamamanın yolu, cinsiyet farklılıklarını kavramaktan geçmektedir. Örgütün iletişim karakterini erkek klişesi temsil etmektedir, dolayısıyla örgütler toplumda hüküm süren kültürel fenomenin aynasıdır.

Kadına ve erkeğe özgü iletişim tarzlarının ilk olarak kazanılması, küçük yaşlardan itibaren evdeki anne ve baba rollerinin model alınmasıyla başlamaktadır. Çocuklar annelerini ev ve evcimen olarak görürken, babalarını iş ve koruyan olarak görmektedirler. Erkek ve kız çocuklar kendi hemcinslerindeki ebeveynlerin rollerini izleyerek erkek ve kadın olmayı, dolayısıyla kendi cinsiyetlerine uygun sosyalleşmeyi ve iletişim kurmayı öğrenmektedirler. Kadın temizlik, çocuk bakımı, yemek, irrasyonellik ve duygusallık gibi görev ve niteliklerle özdeşleştirilirken, erkek de iş, teknik ve mekanik ihtiyaçlar, çabuk kavrama, rasyonel, etkili, kişisel olmama gibi niteliklerle özdeşleştirilmektedir (Mills ve Chiaramonte, 1991).

Örgütle erkek cinsiyetinin özdeşleştirildiğini vurgulayan Mills ve Chiaramonte (1991) örgütlerde resmi, otoriter, saldırgan bir iletişimden ziyade, etkili, hakiki, içten ve otantik bir iletişime ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Mills ve Chiaramonte'ye göre, kadınların kendilerine has iletişim tarzlarıyla örgütlerde var olmaya özendirilmeleri, yüreklendirilmeleri gerekmektedir.

Öte yandan, iş ortamına erkeğin iletişim tarzının uygun olduğu, erkeğin duygusal davranmadığı, hassaslık göstermediği ve yardıma ihtiyacı olmadığı; kadının iletişim tarzının ise işyerleri için uygun olmadığı, zayıflığın bir işareti olduğu düşünülse de, örgütlerde ortaya çıkan çatışma ve problemlerin çözümünde bir kolaylaştırıcılık ve esneklik sağladığı gerekçesiyle kişiler arası ilişkilerde kadının etkili olan iletişim tarzı giderek desteklenmeye başlanmıştır. Böylece, iyi bir iletişim için etkili dinleme, beden dilinin kullanılması ve konuşmayı sürdürme gibi standartlar kadının iletişim tarzına daha uygun görülmektedir (Borisoff ve Hahn, 1995).

Bununla birlikte, kadınların erkeklerden farklı bir iletişim tarzına sahip olmaları örgüt ortamında kadınlar açısından hâlâ bir dezavantaj olmaktadır. Kadınların farklı iletişim tarzları örgütlere canlılık ve yenilik katmasına karşın, örgütlerde erkekler gibi kabul edilip onaylanmalarında bu tarzları bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Vinnicombe ve Colwill, 1995). Toplumda derin köklere sahip olan maskülen değerlerin desteklenmesi ve daha değerli görülmesi nedeni ile, yöneticilerin erkek olması gerektiğine ilişkin egemen beklenti hâlâ devam etmektedir. Bu nedenle, kadın yöneticiler erkek yöneticilerin karşılaşmadığı birtakım problemlerle yüz yüze gelmek durumunda kalmaktadırlar (Coleman, 2003b). Örneğin, Huirong (2006) tarafından kadın yöneticilerle yapılan çalışma sonucunda, kadın yöneticiler ataerkil yapının hüküm sürmesi nedeniyle çocuk bakımı, ev sorumluluğu ve iş yaşamları arasında kaldıklarını ve bir ikilem

yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çifte yük altında çok yıprandıklarını ifade eden kadın yöneticiler, ayrımcılığa maruz kaldıklarını da vurgulamışlardır.

Yukarıdaki bulguya benzer bir bulgu da Onural (2002) tarafından elde edilmiştir. Onural'ın çalışmasında bir kadın yönetici, yönetici olduktan sonra evine ve çocuklarına yeterince zaman ayıramamaktan yakınmış ve bir yönetici olarak kendisini geliştiremediğini, bilimsel gelişmeleri izleyemediğini belirtmiştir.

Benzer şekilde, Çelikten (2004) kadın yöneticilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptığı araştırmada, görüşme yöntemini kullanarak ilk ve orta öğretim okullarında görev yapan 48 kadın okul müdüründen elde ettiği verilerin analizi sonucunda kadın okul müdürlerinin kendilerine olan güvensizlik, çevreden destek görememe ve aile-iş arasında seçim yapamama gibi ikilemlerden dolayı yöneticiliği pek de isteyerek yapmadıkları saptanmıştır. Yapılan araştırmada, katılımcıların kadın yönetici olduklarından dolayı karşılaştıkları sorunlar şu şekilde özetlenebilir: Toplumsal ve kültürel normlardan dolayı kadın yöneticiyi kabullenmeme, sadece iş ortamında ilişkilerin sürdürülebildiği, iş dışında düzenlenen etkinliklere katılmanın pek mümkün olmadığı, erkek yöneticilerin bakış açılarından dolayı kendilerini ifade ederken zorlandıkları, toplantılarda yalnız bırakılmaları, kadın okul müdürünün başarılı olamayacağı önyargısı, kadın öğretmenlerin kadın yöneticilere karşı kıskançlık hissetmeleri, kapris yapmaları.

Diğer taraftan, alanyazında kişiler arası ilişkilerdeki beceri, işbirliği ve uzlaşma yeteneği, yaratıcılık ve etkili iletişim becerilerinin kadın okul yöneticilerinin başarılı olmalarına yardımcı olan faktörler olduğu da vurgulanmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin eğitici liderlik için daha çok zaman harcadıkları ve okul çalışanlarını yönetim görevleriyle ilgili olarak daha çok yetkilendirdikleri belirtilmektedir (Kowalski ve Stouder, 1999).

Görüldüğü gibi, kadın yöneticilerle erkek yöneticilerin farklı iletişim tarzına sahip oldukları ve bu tarz farklılıklarının erkek klişesinin hüküm sürdüğü örgüt kültüründe kadınlar açısından birtakım sorunlara yol açtığı öne sürülmektedir (Blackmore ve Sachs, 1998; Borisoff ve Hahn, 1995; Çelikten, 2004; Mills ve Chiaramonte, 1991; Morgan, 1998; Peters, 2002; Vinnicombe ve Colwill, 1995; Wyn, Acker ve Richards, 2000). Diğer yandan, kadın yöneticilerin maskülen yapının hüküm sürdüğü örgütlere birtakım yenilikler kazandırdıkları da belirtilmektedir. Kadın yöneticiler rekabet yerine işbirliğini öne çıkarmış, örgütlere egemen olan katı rol ilişkilerindense duyarlılık ve empati aracılığıyla örgüt çalışanları arasındaki uzlaşmayı geliştirmiş ve hiyerarşik kontrol ve katı bir rasyonellikten sezgi ve kararların alınmasında örgüt çalışanlarının katılımı gibi birtakım olguları öne çıkarmışlardır (Hanson, 2003; Kowalski ve Stouder, 1991).

III.3 İlgili Araştırmalar

Liderliğin eğitimsel açısına eğilimli olduğu belirtilen kadın yöneticilerle, liderliğin yönetimsel açısına eğilimli olduğu öne sürülen erkek yöneticilerin (Morris, 1999; Shakeshaft, Nowell ve Perry, 1991) liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasında fark olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan konu ile ilgili olanları kadın ve erkek yöneticilerin iletişim davranışlarında farklılık saptanan ve farklılık saptanamayan araştırmalar şeklinde gruplanarak aşağıda sunulmuştur.

Camden ve Witt (1983) tarafından yapılan araştırmada, ölçüt değişken olarak verimlilik esas alınmıştır. Söz konusu çalışmada, kadın yöneticiler tarafından yönetilen işçilerin, erkek yöneticiler tarafından yönetilen işçilerden daha verimli oldukları saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada kadın yöneticilerin çalışanlarıyla daha iyi iletişim kurdukları belirlenmiş ve kadın yöneticilerle çalışanların moral derecesi, erkek

yöneticilerle çalışanların moral derecesinden daha yüksek bulunmuştur. Camden ve Witt araştırma bulgularına dayanarak, feminen tarza sahip olan kadın yöneticilerin, maskülen tarza sahip olan erkek yöneticilerden daha iyi yönetici olduklarını öne sürmektedirler.

Wheless ve Berryman-Fink (1985) tarafından çeşitli örgütlerde görev yapan 80 kadın ve 98 erkek çalışan dahil edilerek yapılan araştırma sonucunda ise, örgüt çalışanları tarafından kadın yöneticilerin iletişim yeteneklerinin erkek yöneticilerin iletişim yeteneklerinden daha olumlu olarak algılandığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre, kadın yöneticiler iletişimlerinde empatik olma, iyi bir dinleyici olma, destek verme, anlayışlı ve ilgili olma, arkadaşça ve samimi olma, duyarlı olma, esneklik, sosyal uyum sağlama, açıklık, konuşmada akıcılık, sözel beceri, sözel olmayan beceri, geribildirim verme, geribildirimi kabul etme gibi konularda erkek yöneticilerden daha olumlu olarak değerlendirilmişlerdir. Ayrıca, kadın çalışanlar erkek çalışanlardan, iletişimde daha olumlu tutumların göstergeleri olan cevapları daha çok vermişlerdir. Wheless ve Berryman-Fink araştırma bulgularına dayanarak, kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha iyi iletişim yeteneğine sahip olduklarını öne sürmektedirler.

Benzer şekilde, Vaught, Pettit ve Taylor (1989) tarafından 19 erkek ve 28 kadından oluşan toplam 47 üniversite yöneticisine kişiler arası ilişki-yönelimi davranış anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel cinsiyet rollerinin doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha fazla oranda karşı tarafla etkileşim ve arkadaşlık içine girme davranışı gösterdikleri ve karşı taraftan da etkileşim ve arkadaşlık bekledikleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, söz konusu çalışma cana yakınlık, çekicilik ve diğerleriyle iletişimi başlatma gibi bazı iletişim durumlarına kadınların daha uygun olduğunu göstermiştir.

Akademik ortamda iletişimin incelendiği bir araştırma ise Gizir (1999) tarafından yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, kadın ve erkek öğretim elemanları örgüt içi iletişim kavramını farklı tanımlamaktadırlar. Ayrıca, araştırma bulgularında belirtilen örgüt içi iletişimle ilgili problemler ve bu problemlere önerilen çözümler anlamında da cinsiyet değişkeni bazında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Gizir'in bu bulgusunun, kadın ve erkeklerin farklı iletişim anlayış ve tarzlarına sahip oldukları görüşünü desteklediği söylenebilir.

Benzer şekilde, Özdemir (2007) tarafından yapılan araştırmada ise, kadın eğitim yöneticisi adaylarının duyuşsal anlatımcılık, duyuşsal duyarlık, sosyal kontrol becerilerinde yani sözsüz mesajları iletmede, anlamada ve sosyal ilişkilerde aktif olma beceri düzeyleri erkek eğitim yöneticisi adaylarından yüksek bulunmuştur.

Alanyazında, kadın ve erkek yöneticilerin iletişim davranışlarında farklılık saptanan araştırmaların yanı sıra, farklılık saptanamayan araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Hirokawa, Kodama ve Harper (1990) tarafından 35 kadın ve 25 erkekten oluşan orta düzey yöneticilerle yapılan çalışmada, örgüt çalışanlarının itaatini elde etmek için yöneticilerin kullandıkları ikna edici iletişim taktiklerinde bir farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Söz konusu araştırma yöneticilerin ödüllendirme, cezalandırma, fedakarlık ve rasyonellik gibi 4 genel ikna edici stratejiyi kullanmaları açısından yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre örgütte daha yüksek güce sahip olan kadın ve erkek yöneticiler, çalışanların itaatini kazanmak için sık sık cezalandırma temelli (tehdit, uyarı, ultimatol) stratejileri kullanıyorlarken, örgütte daha düşük güce sahip olan kadın ve erkek yöneticiler fedakarlık veya rasyonellik temelli (önermek, açıklamak) stratejileri kullanarak çalışanların itaatini elde etmeye çalışmaktadırlar. Ayrıca, yapılan araştırmada örgütte daha düşük güce sahip olan kadın ve erkek yöneticilerin örgüt çalışanlarına güvenmeye daha eğilimli

oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmada, ikna edici iletişim stratejilerinin kullanılmasının yöneticilerin cinsiyetlerine göre değil, sahip oldukları gücün miktarına göre belirlendiği öne sürülmektedir.

Benzer şekilde, Wilkins ve Andersen (1991), yönetimsel iletişim davranışında cinsiyet farklılıklarının çalışıldığı 25 araştırmayı inceleyerek, kadın ve erkek yöneticilerin yönetimsel iletişim davranışında fark olup olmadığını bir meta-analiz çalışmasıyla ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, kadın ve erkek yöneticilerin cinsiyetinin yönetimsel iletişim davranışını belirleyen ana etkiye sahip olmadığı, yöneticinin cinsiyetindense, yönetimsel iletişim davranışının durumsal faktörlerden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, kadın ve erkek yöneticiler arasında sadece sosyal değerler açısından yönetimsel iletişim davranışlarında küçük bir fark olduğu saptanmıştır

Yukarıdaki çalışma bulgularıyla paralellik gösteren bir diğer çalışma ise, Şimşek (2005) tarafından yapılmıştır. Şimşek, okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, iletişim becerisi boyutunda müdürlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna varmıştır.

Alanyazında kadın ve erkek yöneticileri iletişim davranışları açısından karşılaştıran araştırmaların yanı sıra, sadece kadın yöneticilerin dahil edilerek liderlik ve iletişim stillerinin araştırıldığı çalışmalar da mevcuttur. Aşağıda sunulan çalışmalar özetle, kadın yöneticilerin etkili iletişim becerilerine sahip oldukları ve takım çalışmasını benimsedikleri yönünde benzer bulgular içermektedir.

Everett, Vaughn ve Aagaard (1992) tarafından 17 kadın okul yöneticisi ile yapılan çalışmada, kadın okul yöneticileri görevlerine başlar başlamaz okul personeli ve öğrencilerle açık bir iletişim kurmaya çalıştıklarını ve kolektif bir liderlik sergilediklerini

belirtmişlerdir. Kadın okul yöneticileri kendi mesleklerini insanlara yardımcı olan, insanları geliştiren bir işleve sahip olarak tanımlamışlardır.

Araştırmada, kadın okul yöneticileri okullarında ortaya çıkan herhangi bir problemle baş ederken, ilk önce problemi teşhis ettiklerini ardından da problem hakkında açık, dürüst ve içten bir şekilde konuştuklarını belirtmişlerdir.

Söz konusu çalışmada, geleneksel olarak kadın özelliği olarak kabul edilen “başkalarına karşı ilgili olmak”, kadın okul yöneticilerine meslek yaşamlarında hizmet eden bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Öncelikli ilgilerinin öğrencilerine iyi bir eğitim sağlamak olduğunu vurgulayan kadın okul yöneticileri, öğrencilerin eğitimi söz konusu olduğunda, bir öğretmenin öğrencilere yaklaşımında hata gördüklerinde duygusallıkları tarafından engellenmediklerini, gerektiğinde otoriter de olabildiklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, yapılan araştırmada okul personeliyle çok iyi ilişkiler içinde olan kadın okul yöneticilerinin iletişim stillerinin ve işbirliği içinde çalışmalarının, birlikte çalıştıkları insanlar tarafından takdir edildiğine dikkat çekilmektedir.

Benzer şekilde, Fennell (2002) tarafından 6 kadın okul yöneticisiyle okullarındaki güç ilişkisini belirlemeye yönelik olarak yapılan araştırma sonucunda, kadın okul yöneticilerinin gücü baskın bir üst yönetimin kaynağı olarak değil, okul gelişimi ve değişimi için ortaklık ve bireysel gelişimi sağlayan olumlu bir enerjiyi olanaklı kılan bir olgu olarak gördükleri belirlenmiştir. Kadın okul yöneticileri gücü tanımlarken herhangi bir kaynağa indirgenemez olarak betimlemişler ve onlar yasal güçlerini okullarında olumlu ve güvenli bir öğrenme ortamı yaratmak ve okullarına ilişkin misyon ve amaçları yerine getirmek için yardımcı bir enerji olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sözü edilen araştırmada, kadın okul yöneticileri okullarında gerçekleşen olaylar hakkında diyalog stratejilerini kullanarak sürekli bir şekilde herkesi bilgilendirdiklerini

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin performansları hakkında onlara sürekli geribildirim verdiklerini ve öğretmenleri, sahip oldukları yetenek ve bilgilerini kendileriyle paylaşmaya teşvik ettiklerini ifade etmişlerdir. Okullarındaki tüm personel ile olan diyaloglarının paylaşılmış sorumluluk ve güveni artırdığını belirten kadın okul yöneticileri, iletişimin bir anlam yaratmak olduğunu vurgulamışlar ve onlar iletişimi okullarında ortak bir anlam geliştirmeyi sağlayan, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güven ve destek oluşturan bir işleve sahip olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

Öte yandan, yukarıdaki araştırma bulgularından farklı bir bulgu Oplatka (2001) tarafından elde edilmiştir. Oplatka, ilköğretim okullarında görev yapan 25 kadın okul yöneticisinin yönetim stillerini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, kadın okul yöneticilerinin feminen stillerini maskülen stil doğrultusunda değiştirdikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya dahil olan 25 kadın yöneticiden 6 sı kendilerini açık bir şekilde, okul personeli ve velilerle olan ilişkilerinde görev-yönelimli, merkezi ve iddialı olarak betimlemişleridir. Oplatka, kadın okul yöneticilerinin zamanla maskülen yönetim stilini benimsemelerini, otorite, hiyerarşi, objektiflik, rasyonellik, bilimsellik gibi maskülen cinsiyet rolleri klişesini idealize eden “erkek baskın örgütsel kültür” içinde çalışıyor olmalarına bağlamaktadır.

IV. BÖLÜM: ARAŞTIRMA PROBLEMİ

IV.1 Araştırmanın Önemi

Örgütler, kişiler arası ilişkiler üzerine kurulmaları nedeniyle bir iletişim ağı olarak da tanımlanmaktadır (Kaya, 1999). Bolat (1996) eğitim örgütlerinin girdisinin ve çıktısının insan olmasından dolayı diğer örgütlere göre bu örgütlerinde iletişimin daha da önem taşıdığını belirtmektedir.

Eğitim örgütleri olarak okullarda önemli bir yere sahip olan örgüt içi iletişimin sınırı oldukça geniştir. Yönetici, bir yandan çalışanlarıyla ilişki kurarken diğer yandan eğitim hizmeti sunduğu öğrenciler ve velilerle de ilişki kurmaktadır. Yöneticinin hem eğitimsel amaçları hem de ilişki kurduğu öğrenci ve velilerin gereksinimlerini karşılayabilmesi için etkili bir örgüt içi iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Başaran, 1996).

Yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin okullarında iletişimi geliştirme konusunda önemli bir rol oynadıklarını, böylece okul kültürü ve okul iklimini etkilediklerini göstermektedir (Dinham vd., 1995).

Örgüt içi iletişim karar verme, planlama, örgütleme, iletişim, eşgüdümleme, etkileme ve değerlendirme şeklinde sıralanabilen tüm yönetimsel süreçlerde ve motivasyon, iş doyumunu, örgütsel bağlılık, örgütsel bütünleşme, örgütsel değişim, örgütsel çatışma ve liderlik gibi diğer yönetimsel temalarda başat bir role sahiptir ve dolayısıyla eğitim örgütlerinin varlıklarını sürdürebilmelerinde en temel belirleyicidir. Bu açıdan, eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişime ilişkin yaşanan sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinin, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve okullarda diğer yönetimsel süreç ve temaların sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlamak yönünde okul

yöneticilerine yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim yönetimi alanındaki kişilerin yanı sıra, eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişime ilişkin yaşanan sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinin, söz konusu sorunlar ve bu sorunlarla ilişkilendirilebilen değişkenler üzerine çalışan araştırmacılar için de faydalı olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan, ilgili alanyazın incelendiğinde, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinde farklılıklar olduğuna ilişkin bulgular görülürken (Camden ve Witt, 1983; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989; Vinnicombe ve Colwill, 1995), kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim davranışlarının farklı olmadığına ilişkin bulgulara da rastlanmaktadır (Hirokawa, Kodama ve Harper, 1990; Şimşek, 2005; Wilkins ve Andersen, 1991).

Ayrıca, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın ve erkek okul yöneticilerinin iletişim davranışlarının incelendiği sözü edilen bu araştırmaların çoğunun yurtdışında yapılmış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu konuyla ilgili olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde oldukça az sayıda araştırmanın olduğu göze çarpmaktadır. Türkiye’de, eğitim örgütlerinde görev yapan kadın ve erkek yöneticilerin örgüt içi iletişim davranışları tek başına ele alınarak incelenmemiştir, sadece yapılan bazı araştırmaların bulgularından bir tanesi olarak ortaya çıkmaktadır. Örneğin, Şimşek (2005), okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, iletişim becerisi boyutunda müdürlerin cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Dolayısı ile bu çalışma, ülkemizdeki ilgili alanyazına katkı sağlama potansiyeli de taşımaktadır.

Diğer yandan, bu çalışmanın orta öğretim kademesinde görev yapan kadın ve erkek yöneticilere ilişkin olarak yapılması ayrıca önem taşımaktadır. İlgili alanyazın

incelendiğinde kadın öğretmenlerin yönetimdeki temsiliyet oranının en çok ilköğretim yöneticiliğinde görüldüğü, okul kademesi yükseldikçe kadınların yönetimdeki temsiliyet oranının düştüğü görülmektedir (Morris, 1999; Özkaya, 1988; Shakeshaft, 1999). Morgan'a göre (1998) örgütler, erkek klişesi olarak kabul edilen rasyonel, analitik, stratejik, karara yönelik, güç ve saldırganlık gibi özellikleri geliştirme eğilimindedirler; geleneksel olarak kadına özgü sayılan sezgi, besleme ve empatik destek gibi özellikler örgütlerde önemsenmemektedir. Örneğin, Cooper (aktaran De Lange, 1995), üniversiteleri objektiflik, rekabet ve hiyerarşi gibi özelliklerle birlikte anılan erkek gibi örgütler olarak betimlemiştir. Örgütsel güç, otorite ve prestij teoride ve pratikte erkekle özdeşleştirilmiştir (Collinson ve Hearn, 2003). Dolayısıyla, toplumsal cinsiyet klişeleri ile geleneksel örgüt kültürü arasındaki bağlantının ilköğretim kurumlarıyla karşılaştırıldığında orta öğretim kurumlarında daha da belirgin bir şekilde karşımıza çıkmaktadır (Hall, aktaran Coleman, 1996).

Bununla birlikte, orta öğretim kurumlarında maskülen yapının daha da ağır basması (Hall, aktaran Coleman, 1996), bu kurumlarda yönetici olarak çalışan kadınlar açısından önemli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Örneğin, orta öğretim kurumlarında maskülen yapının daha ağır basması nedeniyle, bazı kadın okul yöneticileri kendilerini okullarında bir yabancı gibi hissetmektedirler (Coleman, 2004). Çünkü, kadın yöneticiler bu kurumlarda kadın klişesine uygun olarak kendilerine has iletişim tarzlarını sergilediklerinde, erkek klişesinin, dolayısıyla erkek iletişim tarzının egemen olduğu örgüt kültüründe bir dengesizliğe yol açtıkları gerekçesiyle eleştiriye uğramaktadırlar (Blackmore ve Sachs, 1998; Borisoff ve Hahn, 1995; Hanson, 2003; Mills ve Chiaramonte, 1991; Morgan, 1998; Peters, 2002; Vinnicombe ve Colwill, 1995).

Kadınların ve erkeklerin davranış tarzlarında farklılıklar olduğunu ileri süren Gray (aktaran Bridge, 2003; 38) feminen ve maskülen olarak adlandırılan cinsiyet paradigması geliştirmiştir:

Feminen Paradigma

(besleyen, büyüten)

Yaratıcı

Şefkatli ve hoşgörülü

Sezgisel

Bireysel farklılıkları fark eden

Rekabetçi olmayan

Öznel

İnformal

Maskülen Paradigma

(saldırgan, savunmaya geçen)

Kuralcı

Konformist

Disiplinli

Değerlendirici

Rekabetçi

Nesnel

Formal

Gray, feminen paradigmayı ilköğretim okulları ile maskülen paradigmayı da orta öğretim okulları ile örtüştürmektedir (aktaran Bridge, 2003). Böyle bir örtüştürme ilköğretim ve orta öğretim kurumlarının öğrenci kitlesine dikkati çekmektedir. Orta öğretim kurumlarının öğrenci kitlesini 14-17 yaş grubunu kapsayan ergenler oluşturmaktadır. Ergenler için oldukça sıkıntılı olan bu dönemde hızlı bedensel gelişmeye paralel olarak zihinsel gelişme de hızlanmakta ve ergenlik dönemine has olarak kabul edilen ben-merkezci bir düşünce biçimi ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla ergen, kendi düşünce biçiminin en doğrusu olduğuna inanarak çevresindekilerle kolayca ve gereksiz tartışmalara girebilmektedir (Erden ve Akman, 2001). Bu dönemde ergenler toplum tarafından onaylanmayan davranışlarda bulunabilmektedir. Denli (2005), orta öğretim

kademesindeki öğrencilerin okul yönetimine ve öğretmenlere karşı gelmesinin sıkça rastlanan bir durum olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Şahin (2000), orta öğretim kademesinde yöneticilerle öğrencilerin kaynaşması yerine sürtüşmelerin yaşandığını vurgulamaktadır.

Örgütler ataerkil aile ilişkilerinin bir uzantısı (Morgan, 1998) olarak görülmesi nedeniyle, orta öğretimin ergenlik dönemindeki öğrenci kitlesiyle, ataerkil aile yapısında görülen otoriter ve disiplinli baba profiliyle özdeşleştirilen bir erkek yöneticinin baş edebileceği olgusunun yaygın bir kanı olarak görüldüğü söylenebilir.

Özetle, kadın ve erkek yöneticilerin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve söz konusu sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıkların, maskülen yapının daha ağır bastığı orta öğretim kademesinde (Hall, aktaran Coleman, 1996) incelenmesi, yukarıda ifade edilen nedenlerden dolayı önem teşkil etmektedir. Bu öneme rağmen, bu araştırma kapsamında yapılan Türkiye'deki ilgili alanyazın incelenmesi sürecinde, kadın ve erkek yöneticilerin örgüt içi iletişim davranışlarının orta öğretim kademesinde tek başına ele alınıp incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Dolayısı ile bu çalışmanın, ülkemizdeki ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar dikkate alınarak, eğitim örgütlerinde örgüt içi iletişim sürecinde yaşanan sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinin, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve okullarda diğer yönetimsel süreç ve temaların sağlıklı bir şekilde işleyişini sağlamak yönünde bu çalışmanın eğitim yöneticilerine, eğitim yöneticisi adaylarına ve eğitim örgütlerinde iletişim konusu ile ilgilenen diğer kişi ve kurumlara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

IV.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin bakış açısından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını belirlemenin yanı sıra, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıkları incelemektir.

Bu amaçla, aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin bakış açısından okullarındaki,
 - a) diğer yöneticilerle
 - b) öğretmenlerle
 - c) öğrencilerle
 - d) öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2. Genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin bakış açısından okullarındaki,
 - a) diğer yöneticilerle
 - b) öğretmenlerle
 - c) öğrencilerle
 - d) öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar ile başa çıkma yolları nelerdir?

3. Genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin,
- diğer yöneticilerle
 - öğretmenlerle
 - öğrencilerle
 - öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar açısından aralarındaki farklılıklar nelerdir?
4. Genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin,
- diğer yöneticilerle
 - öğretmenlerle
 - öğrencilerle
 - öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıklar nelerdir?

IV.3 Sınırlılıklar

Araştırma, 2006 – 2007 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezindeki resmi genel liselerde görev yapan kadın ve erkek okul yöneticilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Dolayısıyla, mesleki ve teknik liseler ile özel genel liseler bu araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır.

IV.4 Tanımlar

Genel Lise: 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Kanunu'nda, meslek ve teknik liselerden farklı eğitim veren, yüksek öğretime öğrenci hazırlayan dört yıl süreli öğretim kurumlarıdır (OGM, 2007).

Örgüt İçi İletişim: Mesajların ve anlamların örgütün bağımsız alt sistemleri ve çevresi arasında aktarılması sürecidir (Hanson, 2003).

Okul Yöneticisi: Araştırma içerisinde bu ifade, genel orta öğretim kurumlarında ikinci kademe yönetim pozisyonu olan müdür yardımcılığı konumunda görev yapan kişileri ifade etmektedir.

V. BÖLÜM: YÖNTEM

Örgütsel iletişim alanında pozitivist bakış açısı çok uzun yıllar geçerli olmuştur (Putnam, 1982). Ancak, 1980'lerde kültür metaforunun ve metodolojisinin öne çıkmasıyla birlikte, örgütsel iletişim kültürel bir fenomen olarak görülerek (Jensen, 2003) yorumlamacılık ve eleştirel perspektif gibi yaklaşımlar ön plana çıkmıştır (Cheney, 2000). Dolayısıyla, örgütsel iletişim araştırmalarında nicel çalışmalar yerine, örgütsel yaşamın nasıl anlaşıldığına yönelik nitel çalışmalar artış göstermiştir (Pacanowsky ve Trujillo-O'Donell, 1982).

Nitel araştırma, tek bir doğrunun olmadığını savunan ve özne merkezli çoğulcu bir anlayışa dayanan yorumlamacılığın bir ürünüdür. Bilginin ve doğrunun sosyal kurgular olduğunu iddia eden yorumlamacılıkta sosyal olgular sosyal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar türetmek yoluyla değil, bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir (Mayring, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırmanın konusunun örgüt içi iletişim olması, örgüt içi iletişim kavramının en az iki insanın etkileşimine gönderme yapması ve örgütlerin insanlardan oluşması nedeniyle söz konusu konunun nitel araştırma yöntemiyle çalışılmasının, nicel araştırma yöntemiyle çalışılmasından daha uygun olduğu düşünüldüğü için, bu çalışmada var olan durum var olduğu şekliyle gösterilmeye çalışılmıştır.

Ayrıca, çalışılan olgunun insan olması, nesnellikten çok perspektifi ön plana çıkarmaktadır. İnsana ilişkin olay ve olgularda katı kurallar ve genellemeler oluşturulamamakta, ancak ortama göre çeşitlilik gösteren betimlemeler ortaya konulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Dolayısıyla, bu çalışmada nitel araştırma

yöntemi kullanılarak ele alınan sorunsalın daha doğal, zengin ve detaylı bir şekilde resmedilmesi amaçlanmıştır.

Bununla birlikte, araştırmanın örnekleme nicel araştırma metotlarıyla sayısallaştırmaya uygun olmayan sayıda katılımcıdan oluşmaktadır. Örneklem sayısı niceliksel anlamda karşılaştırma yapmaya olanak sağlamasa da, örnekleme dahil olan her bir katılımcının görüşleri araştırmanın konusu gereği büyük önem taşımaktadır. Bu nedenlerden dolayı, araştırmanın nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür.

V.1 Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Mersin ilinde bulunan 155 orta öğretim kurumunun 47 tanesi Mersin il merkezinde yer almaktadır. Mersin il merkezinde yer alan 47 orta öğretim kurumunun ise 25'i resmi genel liselerden, 13'ü mesleki ve teknik liseden ve 9'u özel genel liselerden oluşmaktadır (Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü [MİMEM], 2006, 58840 Sayılı Dilekçe).

Bu araştırmanın çalışma evrenini 25 resmi genel lisede görev yapmakta olan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Bu araştırma, genel olarak yöneticilerin okul-içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemenin yanı sıra, kadın ve erkek yöneticiler arasında bu sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları açısından farklılıkların neler olduğunu belirlemeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Dolayısıyla, resmi genel liselerin mesleki ve teknik liseler ile özel genel liselerden sayıca fazla olması ve Mersin il merkezinde yer alan okullarda okul yöneticiliği konumunda bulunan kadın yöneticilerin resmi genel liselerde görev yapıyor olmaları nedeniyle bu çalışmanın kapsamına resmi genel liseler alınmıştır.

Mersin il merkezindeki 25 resmi genel lisenin hiçbirinde birinci kademe yönetim pozisyonu olan okul müdürü konumunda kadın müdür bulunmamakta, sadece 7 tanesinde ikinci kademe yönetim pozisyonu olan müdür yardımcılığı konumunda 7 kadın görev yapmaktadır (MİMEM, 2006, 60636 Sayılı Dilekçe). Bu nedenle, sadece bu 7 resmi genel lise araştırma kapsamına alınmıştır.

Ayrıca, bu araştırmada, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmış olan ve zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak veren (Yıldırım ve Şimşek, 2004) amaçlı örnekleme yöntemlerinden ‘ölçüt örnekleme’ tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme tekniğindeki temel anlayış önceden belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Genel orta öğretim kurumlarında görev yapan kadın yöneticiler ile erkek yöneticilerin iletişimlerdeki farklılıkların da incelenmesi bu çalışmanın alt problemlerinden birisi olması nedeniyle, söz konusu çalışmada her bir resmi genel lisede okul yöneticiliği konumunda bulunan yöneticilerden birinin kadın, diğerinin erkek yönetici olması bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Özetle, 7 resmi genel lisede görev yapmakta olan yedisi kadın, yedisi erkek olmak üzere toplam 14 yönetici bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örnekleme dahil edilen bu 7 resmi genel lisenin özelliklerine ilişkin bilgiler aşağıda kısaca verilmiştir.

Cemile Hamdi Ongun Lisesi, Mersin’in Toroslar ilçesinde 1994–1995 öğretim yılında eğitim-öğretime açılmıştır. Yabancı dil ağırlıklı lise olarak eğitim-öğretime 5 kişilik idari ve 61 kişilik öğretmen kadrosuyla devam eden bu okulun, 1730 öğrencisi vardır.

Mersin’in Yenişehir ilçesinin Dumlupınar mahallesinde bulunan *Dumlupınar Lisesi*, 1970-1971 öğretim yılında eğitim-öğretime açılmıştır. 1996-1997 öğretim yılında

bünyesinde yabancı dil ağırlıklı lise açılan bu okul 6 kişilik idari kadrosu, 100'ü aşkın öğretmen kadrosu ve 4000'e yakın öğrencisi ile Mersin'in en büyük lisesidir.

1980 yılında Mersin'in Mezitli Belediyesi'nde eğitim-öğretime açılan *İçel Anadolu Lisesi*'nde 4 kişilik idari kadro, 59 kişilik öğretmen kadrosu ve 890 öğrenci bulunmaktadır. Bu okul, 2006 ÖSS sınavında Türkiye genelindeki 429 Anadolu Lisesi içinde sayısal puanda Türkiye 6.sı, sözel puanda Türkiye 8.si ve eşit ağırlık puanında ise Türkiye 6.sı olmuştur.

19 Mayıs Lisesi, 1993–1994 öğretim yılında eğitim-öğretime başlamış ve 2005–2006 öğretim yılında da *19 Mayıs Anadolu Lisesi*'ne dönüştürülmüştür. 5 kişilik idari personel ve 73 kişilik öğretmen kadrosuna sahip olan bu okulun 991 öğrencisi bulunmaktadır.

2001–2002 öğretim yılında eğitim-öğretime açılan *Şevket Pozcu Lisesi*, Mersin'in Yenişehir Belediyesi'nde bulunmaktadır. 2500'ü aşkın öğrencisi bulunan bu lisenin, 6 kişilik idari personeli ve 152 kişilik öğretmen kadrosu bulunmaktadır.

1944–1945 öğretim yılında eğitim-öğretime açılan *Tevfik Sırrı Gür Lisesi*, Mersin'in en eski lisesidir. Bu lise 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, *Tevfik Sırrı Gür Anadolu Lisesi*'ne dönüştürülmüştür. 1566 öğrencisi bulunan bu lisede, 5 kişilik idari personel ve 137 öğretmen görev yapmaktadır.

Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi, *İçel Anadolu Lisesi*'nden sonra Mersin'de açılan ikinci anadolu lisesidir. 1992–1993 öğretim yılında eğitim-öğretime başlayan bu okul, Mersin'in Mezitli Belediyesi Kuyuluk Beldesinde bulunmaktadır. 6 kişilik idari personel ve 66 kişilik öğretmen kadrosu bulunan *Yusuf Kalkavan Anadolu Lisesi*'nin öğrenci sayısı 1002 dir.

Yukarıda, genel özellikleri açısından tanıtılan bu 7 resmi genel lisenin her birinde, biri kadın diğeri erkek olmak üzere toplam 14 katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu 14 katılımcının cinsiyetlerine göre yaş dağılımları dikkate alındığında, Tablo V.1.1’de görülebileceği gibi, genel yaş ortalaması 44’tür. Kadın katılımcıların yaş ortalaması 42, erkek katılımcıların yaş ortalaması ise 45’tir. Diğer yandan, bu tablo incelendiğinde kadın katılımcılardan hemen hemen hepsinin 36–41 yaş ve 48–53 yaş dilimlerinde, erkek katılımcıların yarısından çoğunun da 42-47 yaş diliminde yer aldıkları görülmektedir. 30–35 yaş diliminde hiçbir erkek katılımcı yer almazken, 42–47 yaş diliminde ise hiçbir kadın katılımcı yer almamaktadır.

Tablo V.1.1:
Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Yaş Dağılımı

Yaş	Kadın	Erkek	Toplam
30 – 35	1	–	1
36 – 41	3	1	4
42 – 47	–	4	4
48 – 53	3	2	5
Toplam	7	7	14

Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde ise 2 kadın okul yöneticisinin 3 yıllık eğitim enstitüsü mezunu, geri kalan 12 okul yöneticisinin ise 4 yıllık lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Bu katılımcıların branşları açısından dağılımları dikkate alındığında Tablo V.1.2’de görülebileceği gibi, büyük bir çoğunluğunun sosyal bilimlere ait alanlardan mezun oldukları görülmektedir.

Tablo V.1.2:
Katılımcıların Branşlara Göre Dağılımı

Branş	Kadın	Erkek	Toplam
Biyoloji Öğretmenliği	1	-	1
Coğrafya Öğretmenliği	-	1	1
Edebiyat Öğretmenliği	1	2	3
Felsefe Öğretmenliği	1	-	1
İngilizce Öğretmenliği	2	-	2
Kimya Öğretmenliği	1	1	2
Matematik Öğretmenliği	-	1	1
Sosyal Bil. Öğretmenliği	1	-	1
Tarih Öğretmenliği	-	2	2
Toplam	7	7	14

Araştırmaya dahil olan katılımcıların yöneticilikteki kıdem süreleri dikkate alındığında ise, Tablo V.1.3’de de görülebileceği gibi kıdem süresi ortalamasının 9 yıl olduğu saptanmıştır. Kadın katılımcıların kıdem süresi ortalamasının 8 yıl, erkek katılımcıların kıdem süresi ortalamasının da 10 yıl olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan, kadın katılımcılardan yarısından çoğunun 1-5 yıl kıdem süresinde yer aldıkları görülürken, erkek katılımcılardan yarısından çoğunun ise 11-15 yıl kıdem süresinde yer aldıkları görülmektedir.

Tablo V.1.3:
Katılımcıların Kıdem Süresi

Kıdem Süresi	Kadın	Erkek	Toplam
1-5 Yıl	4	1	5
6-10 Yıl	1	1	2
11-15 Yıl	1	4	5
15 Yıl ve üstü	1	1	2
Toplam	7	7	14

V.2 Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda verilerin elde edilmesinde, doğrudan gözlem, görüşme, odak gruplar, görsel araçların veya yazılı dokümanların çözümlenmesi gibi teknikler kullanılmaktadır (Denzin ve Lincoln, aktaran Gizir, 1999).

Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama tekniklerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2004). Sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği (Karasar, 2003) olarak tanımlanabilen görüşme tekniğinin en önemli özelliği geniş bir araştırma evreni ile değil, tek tek kişilerle veya küçük kümelerle yapılmasıdır.

Görüşme tekniğinin bazı olumlu yanları vardır. Bunlar esneklik, yanıt oranının yüksek olması, sözel olmayan davranışların da gözlenebilmesi, ortam üzerinde kontrol olanağı sağlaması, soruların sırasının değiştirilebilmesi, anlık tepkilerin de birer veri olarak kullanılabilmesi ve derinlemesine bilgi sağlaması olarak sıralanabilir (Bailey, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırma, var olan durumun var olduğu şekliyle resmedilmeye çalışıldığı nitel bir araştırmadır. Dolayısıyla, bu araştırmada verilerin toplanması sürecinde ‘görüşme kılavuzu yaklaşımı’ (*the general interview guide approach*) olarak da adlandırılan (Gizir,

1999) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnekler (Karasar, 2003). Bu görüşme tekniği, kişiler arası ilişki sürecini, konuşmanın niteliğini ve konuşanın perspektifini anlayabilme gibi diğer veri toplama araçları kullanıldığında doğrudan gözlenemeyen verilerin etkili bir şekilde elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Gizir, 1999). Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı göreceli olarak özgürdür. Çünkü görüşme sürecinde araştırmacı, sorularını her defasında aynı tarzda sormak zorunda olsa da, daha fazla bilgi elde edebilmek için sondalar kullanabilmekte ve soruların sırasını değiştirebilmektedir (Gilbert, aktaran Gizir, 1999).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin yukarıda ifade edilen avantajlara sahip olmasının yanı sıra, çalışma evrenini oluşturan katılımcı sayısının az olması da, bu çalışmada verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasına neden olmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, konu ile ilgili ulusal ve uluslar arası alanyazın incelenerek ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Görüşme soruları oluşturulmadan önce araştırmacı tarafından çok sayıda taslak soru oluşturulmuştur. Söz konusu sorular, eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanından iki uzman görüşü alınarak sayıca azaltılmış ve soruların yazılış tarzı konusunda bazı düzeltmeler yapıldıktan sonra pilot çalışmanın yapılacağı görüşme soruları biçimine dönüştürülmüştür. Toplam 16 sorudan oluşan görüşme sorularının ilk 7 tanesi kişisel bilgileri içeren başlangıç soruları olarak belirlenmiş, diğer sorular da yöneticilerin örgüt içi

iletişimlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yollarını belirlemeye ilişkin sorular olarak nitelendirilmiştir.

Çalışma evrenine dahil olan resmi genel liselerde yönetici olarak görev yapan kadınların hepsi örnekleme dahil edilmek zorunda kalındığı için pilot uygulama, ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileriyle gerçekleştirilmiştir. 3 ayrı ilköğretim okulunda görev yapan 3'ü kadın, 4'ü erkek yönetici olmak üzere toplam 7 katılımcı ile gerçekleştirilen pilot çalışma sonucunda, her bir katılımcıyla gerçekleştirilen görüşmelerin ortalama 40 dakika sürdüğü belirlenmiştir.

Ayrıca, yapılan pilot çalışma sonucunda “bir yönetici olarak, okulunuzdaki diğer yöneticilerle/öğretmenlerle/öğrencilerle/velilerle olan iletişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?” biçimindeki soru yerine, “diğer yöneticilerle/öğretmenlerle/öğrencilerle/velilerle olan iletişiminizde problemler yaşıyor musunuz?” (*Evet*: Bu problemler nelerdir, size göre bu problemin kaynakları neler olabilir?; *Hayır*: Diğer yöneticilerle/öğretmenlerle/öğrencilerle/velilerle olan iletişiminizde problem yaşamamanızı nelere bağlıyorsunuz?) biçimindeki sorunun katılımcılar tarafından daha net anlaşıldığı görülmüş ve sorunun katılımcılar tarafından daha iyi anlaşılan biçimiyle sorulmasına karar verilmiştir.

Pilot çalışma aracılığıyla elde edilen bu bilgiler ışığında, eğitim yönetimi, teftişi planlaması ve ekonomisi alanından iki uzman görüşüne başvurularak, uzman tarafından görüşme sorularının araştırma sorularını kapsayıp kapsamadığı incelenmiş, görüşme formunda eklenmesi veya çıkarılması gereken soruların olup olmadığına bakılmış, görüşme sorularının anlaşılabilirliği ve tarzı incelenerek görüşme sorularına son şekli verilmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşme formu Ek 1’de sunulmuştur.

V.3 Verilerin Toplanması

Görüşmelerin yapılabilmesi ve verilerin toplanabilmesi için öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Verilerin tamamı, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde, okul yöneticileri ile yapılan görüşmelerle toplanmıştır.

Görüşmelere başlamadan önce, örnekleme dahil edilen okul yöneticileri araştırmacı tarafından okullarında ziyaret edilerek araştırmanın konusu hakkında bilgilendirilmiş ve görüşmenin yapılacağı tarihler kendilerine uygun olacak şekilde belirlenerek randevu alınmıştır.

Görüşme sürecinde, görüşmelerin bölünmesinin veriyi sağlıklı bir şekilde elde etme yönünde olumsuz etkide bulunabileceği konusunda katılımcılara araştırmacı tarafından bilgi verildiğinden, katılımcılar buna anlayış göstererek görüşme bitene kadar ziyaretçi kabul etmemişler ve telefon görüşmeleri yapmamışlardır. Okul yöneticileriyle görüşmeler birebir olarak gerçekleştirilmiş ve yapılan görüşmeler ortalama 55 dakika sürmüştür. Görüşmeler, veri kaybının engellenmesi amacıyla okul yöneticilerinden izin alınarak ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

V.4 Verilerin Analizi

Bu çalışmada okul yöneticilerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizine tâbi tutulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2004) tarafından, kontrollü bir yorumlama çabası olarak değerlendirilen içerik analizi, toplanan nitel verilerin ayrıntılı ve derinlemesine analiz edilmesini sağlamaktadır. Buna göre, görüşme sorularının rehberliğinde elde edilen veriler çözümlenerek bu verileri

açıklayabilecek kavramlar altında toplanmakta; birbiriyle ilişkili olan kavramlar da belirli bir tema altında birleştirilerek veri seti yorumsuz olarak sunulmakta, daha sonra ise bu bulgular ile ilgili yorum ve açıklamalara yer verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu çalışmada, verilerin analiz edilmesi sürecinde ses kayıt cihazına kaydedilen veriler öncelikle bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Metin haline getirilen veriler araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunduktan sonra kodlanmıştır. Veri kodlama çalışmasında, metin haline getirilen veriler araştırmacının dışında iki ayrı kişi tarafından da okunarak kodlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, kodlamalar arasındaki tutarlılığın görülebilmesi ve araştırma sonuçlarının inandırıcılığı ve genellenebilirliği konusuna katkı sağlaması amacıyla aynı metin üzerinde bağımsız çalışılarak çeşitleme (triangulation) çalışması yapılmıştır. Ardından, araştırmacı ve diğer iki kişi tarafından yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve yapılan kodlamaların çoğunlukla birbiriyle uyumlu oldukları görülmüştür. Ancak, araştırmacı dışında, metin üzerinde kodlama yapan kişilerin alan dışından olmaları nedeniyle, bu kişilerin ilgili bilim dalına ait terminolojinin dışında kodlamalara ad verdikleri belirlenmiş ve araştırmacı tarafından diğer iki kişinin yaptığı kodlamalara uygun ifadeler, ilgili bilim dalı terminolojisi rehberliğinde belirlenerek kod listesi hazırlanmıştır.

Veri analizi, önce genel olarak tüm okul yöneticilerine göre yapılmış, sonra kadın ve erkek yöneticilerden elde edilen verilere göre ayrı ayrı yapılarak, araştırmadan elde edilen verilerin yöneticilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılık gösterdiğine de bakılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, araştırmaya dahil olan tüm okul yöneticilerinden ve kadın ve erkek yöneticilerden elde edilen veriler kategoriler ve temalar altında bir araya getirilmiştir. Kategoriler ve temalar altında bir araya getirilen veriler genel olarak tüm yöneticilere göre ve yöneticilerin cinsiyetlerine göre tek tek ele alınmış, benzer veriler alt

alta sıralanmış ve ortak bir kodla tanımlanarak daha anlamlı bir hale getirilmiştir. Son olarak, araştırmanın her bir alt problemine ilişkin ortaya çıkan kategori ve temalar altında yer alan kodlar, ifadelerin anlaşılabilirliği, doğru tema altında yer alıp almama yönünden dikkatle incelenmiştir.

V.4.1 Geçerlik ve Güvenirlik

Bir araştırmanın sonuçlarının inandırıcılığı, o araştırmanın bilimsel olarak kabul edilmesinin en önemli ölçütlerinden biridir. “Geçerlik” ve “güvenirlik”, araştırmaların bilimsel olarak kabul edilmesinde en yaygın kullanılan ölçütlerdir. Nitel araştırmaya yöneltilen eleştiriler, özellikle güvenilirliği sağlamada, nicel araştırmada kullanılan yöntem ve testlerin nitel araştırmada kullanılmayışı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Çünkü, nitel araştırmada araştırılan olgu veya olayın niteliği ön plâna çıkarken, nicel araştırmada bu olay veya olgunun sayısal özellikleri önem kazanmaktadır. Ancak, nitel araştırmada da güvenilirlik ve geçerliliğin sağlanmasında alınabilecek birtakım önlemler bulunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Güvenirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir (LeCompte ve Goetz, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu araştırmada, veri toplama ve veri analiz süreçleri ile sonuçlar ayrıntılı bir şekilde tanımlanarak, araştırmanın dış güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Ayrıca, araştırmada veri analizi sürecinde, kodlamalardaki tutarlılığı görebilmek amacıyla farklı kişiler tarafından aynı metin kodlanarak çeşitleme

(triangulation) çalışması yapılmıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan elde edilen verilerin farklı kişiler tarafından kodlanması ya da aynı konunun farklı metotlarla çalışılması anlamına gelen çeşitleme (Yıldırım ve Şimşek, 2004), araştırmanın iç güvenilirliğinin sağlanmasına yönelik olarak yapılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırmanın iç güvenilirliğini sağlayabilmek amacıyla araştırma verileri önce betimsel bir yaklaşımla doğrudan, yorumsuz bir şekilde aktarılmaya çalışılmış, yorum ve sonuçlara ayrı bir bölümde yer verilmiştir. Bununla birlikte, veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanından uzmanlarla görüşmeler yapılarak, uzman görüşleri alınmıştır.

Geçerlik, araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinmektedir. Dış geçerlik, kullanılan veri toplama aracının benzer gruplarda benzer sonuçlar doğurup doğurmayacağına, iç geçerlik ise araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2004).

Bu çalışmada, dış geçerliği sağlayabilmek için araştırma örneklemini ve süreçlerinin özellikleri araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Ayrıca, araştırmanın iç geçerliğini sağlayabilmek amacıyla ise, araştırmadan elde edilen verilere ayrıntılı olarak doğrudan alıntılarla yer verilerek sonuçlara nasıl ulaşıldığı araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Bununla birlikte, bulgular araştırmanın kavramsal çerçevesi göz önünde tutularak yorumlanmış ve benzer araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak benzer ve farklı sonuçlar ortaya konulmaya çalışılmıştır.

VI. BÖLÜM: BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde, katılımcıların kendi bakış açılarından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yollarına ilişkin elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur. Ayrıca bu bölümde, araştırma bulguları araştırmanın kavramsal çerçevesi göz önünde bulundurularak ve alanyazına dayalı olarak tartışılmış ve benzer nitelikteki araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak bulguların benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

VI.1 Okul Yöneticilerinin Okul İçi İletişimle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Genel orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilerin okullarındaki diğer yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sırasıyla aşağıda sunulmaktadır.

VI.1.1 Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, yöneticilerin hemen hemen hepsinin okullarındaki diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, “*ekip çalışması*”, “*informal iletişim*”, “*yönetmelik ve kurallara uyma*” ve “*işbölümü*” yöneticilerin aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında en etkili faktörler olarak ortaya çıkmıştır.

Genel liselerde görev yapan okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarına ilişkin nedenler Tablo VI.1.1.1’de sunulmuştur.

Nedenlerin sunuluş sırası katılımcılar tarafından en sıklıkta vurgulanan nedenden, az sıklıkta vurgulanan nedene doğru verilmiştir.

Tablo VI.1.1.1:

Yöneticilerin Kendi Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler

Ekip Çalışması

İnformal İletişim

Yönetmelik ve Kurallara Uyma

İşbölümü

Yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörlerden bir tanesi olan *ekip çalışması*, katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcılar, diğer yöneticilerle aralarında sorunsuz bir iletişimin olmasını bireysel olarak hareket etmemelerine, bir bütün olarak işbirliği içinde çalışmalarına bağlamışlardır. Okullarındaki diğer yöneticilerle iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili faktörlerden birisi olarak ortaya çıkan *ekip çalışması* ile ilgili olarak katılımcılardan bir tanesi görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Bir kurumun başında bulunan kişiler ekip çalışmasını yakalamak zorundadırlar, ekip çalışmasını yakalayıp onu gündelik yaşama taşımaları gerekmektedir, aksi takdirde o kurumun başarılı olma gibi bir şansı olmaz, biz bunu yakalamış durumdayız, bizde 'ben' kelimesi yoktur 'biz' kelimesi vardır.

Aktan (1999), *ekip çalışması* ile örgütlerde bilgi paylaşımının ve iyi bir iletişimin mümkün olabileceğine dikkat çekmektedir. *Ekip çalışması* ile ortak akıl yordamıyla örgütsel problemlerin daha doğru bir şekilde teşhis edileceğini ve problemlere daha doğru çözümler bulunacağını vurgulayan Aktan, aynı zamanda *ekip çalışmasını* örgüt çalışanlarını aktif olarak yönetime dahil edebilmenin en etkin yollarından biri olarak

görmektedir. Dolayısıyla, *ekip çalışmasının* yöneticilerin diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerini olumlu etkilediğine ilişkin görüşleri kabul edilebilir görünmektedir.

Görüşülen yöneticilerin okullarındaki diğer yöneticilerle iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu sıklıkla belirttikleri faktörlerden bir diğeri *informal iletişimdir*. Katılımcılar, diğer yöneticilerle aralarında sorunsuz bir iletişimin olmasını ilişkilerinin okul ortamıyla sınırlı olmamasına, okul dışında da ilişkilerini sürdürüyor olmalarına, kişisel sorunların da paylaşılabilir olmasına ve bir ailenin üyeleri gibi birbirlerini iyi bir şekilde tanımalarına dayandırmışlardır. Katılımcıların yarıya yakını tarafından dile getirilen *informal iletişimin* sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynadığını belirten ve bir aile gibi olduklarını vurgulayan katılımcılardan biri, "...problem yaşanmaması burayı ikinci evimiz olarak görmemizden kaynaklanıyor, biz burada ikinci bir aile gibiyiz, sıcak ilişkilerimiz var, birbirimizi sadece genel olarak değil özel olarak da tanıyoruz, bu yüzden hiçbir problem yaşanmıyor" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde diğer bir yönetici görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Diğer yönetici arkadaşlarımla ilişkilerim okulla sınırlı değildir, okul dışında da ailece görüşürüz. Okul yemeklerine mutlaka hepimiz katılırız, illa okul yemeği olması gerekmiyor, okul yemeklerinin dışında da idareci arkadaşlar toplanıp sık sık yemeğe çıkarız, hesabı her gün birimiz öder, yani ilişkilerimiz çok iyi.

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, diğer yöneticilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi *ekip çalışması* ve *informal iletişime* bağlayan katılımcıların, diğer yöneticilerle ilişkilerinin okul ortamıyla sınırlı olmadığı, okul dışında da bu ilişkilerin sürdürüldüğü belirlenmiştir. Yöneticilerin okul dışında sürdürdükleri sosyal ilişkilerin, iş ortamlarına olumlu bir şekilde yansıdığı görülmektedir. Örgütsel amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan ilişkilerdeki yakınlık, içtenlik örgütten örgüte değişmektedir. Eğitim örgütleri bu ilişkilerin çok yakın, içten ve candan olması gerektiği bir örgüttür. Çünkü,

eğitim örgütlerindeki ilişkiler sadece formal (biçimsel) ilişkilerle sınırlı değildir, çok yönlü ilişkiler yer almaktadır ve okul yönetiminde insan ilişkileri ağırlık taşımaktadır (Aydın, 2000).

Ekip çalışması ve *informal iletişim* faktörüne dikkat çeken yöneticilerin ifadelerine dayalı olarak bu okullarda, yöneticilerin aynı ortak amaçları paylaştıkları, işbirliği içinde hareket ettikleri, dolayısıyla bireysel davranmadıkları söylenebilir. Ayrıca, bu okullarda hiyerarşik bir örgütsel yapıdan ziyade, esnek ve daha özgür bir yapılanmanın var olduğunu ve sözkonusu bu yapılanmanın yöneticiler arasındaki sorunsuz iletişime gereken desteği verdiğini söylemek mümkündür.

Okuldaki yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan diğer faktör *yönetmelik ve kurallara uymadır*. Katılımcılar, diğer yöneticilerle aralarında sorunsuz bir iletişimin olmasını yönetmelikte yazılanlara göre hareket etmelerine ve kurallara uymalarına bağlamışlardır. Diğer bir ifadeyle, katılımcılar önceden belirlenmiş yazılı kurallara, iş tanımlarına ve rollere sıkı sıkıya uymalarını kendi aralarındaki sorunsuz iletişimin nedeni olarak görmektedirler. Katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından vurgulanan bu faktör ile ilgili olarak görüşülen okul yöneticilerinden bir tanesi, herkesin üzerine düşen görevi aksatmadan kurallar çerçevesinde iyi bir şekilde yerine getirdiğine dikkat çekerek bu konudaki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Sonuçta resmi bir iş yapıyoruz, yönetmeliklere göre hareket etmek zorundayız bu nedenle hemfikir olmak durumundayız. İş yapış şeklinde bir farklılık olsa da uygulama sonucunda ortaya çıkması istenen sonuç aynıdır. Bu nedenle problem yaşanmaz, çünkü kafamıza göre hareket etme gibi bir şey söz konusu olamaz, yapılması gerekenler ve yapacaklarımız bellidir.

İşbölümü, yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan son faktördür. Katılımcılar, diğer yöneticilerle aralarında sorunsuz bir iletişimin olmasını, herkesin ayrı ayrı görevleri olduğuna ve üzerlerine düşen

görevleri tam anlamıyla yapıyor olmalarına dayandırmışlardır. Katılımcıların yarıya yakını tarafından dile getirilen *işbölümüne* dikkat çeken katılımcılardan bir tanesi, görüşünü aşağıdaki gibi belirtmiştir:

Şöyle bir durum var, örneğin ben ve diğer idareci arkadaşım öğrencilerden sorumluyuz, bir diğer idareci arkadaşım öğretmenlerden sorumlu, yani böyle bir işbölümü var idareciler arasında. Ben daha çok öğrencilerle haşır neşirim, tamamen onlarla ilgileniyorum. Onlarla ilgili bir sorun yaşandığında müdürün haberi bile olmadan bu sorunları çözüyoruz.

Benzer şekilde diğer bir katılımcı “ görev taksimatı yapılmıştır, herkes üzerine düşen görevi yapmakla yükümlüdür, bu bir devlet işidir ve mutlaka bu iş yürüyecektir, bizler de bunu yürütmekle yükümlüüz” diyerek yine *işbölümünü* ön plana çıkarmıştır. *İşbölümüne* dikkat çeken başka bir katılımcı ise, “müdür beyin bizlere taksim ettiği görevleri harfiyen yerine getirdiğimizden dolayı hiçbir problem yaşamıyoruz” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Toplu bir çabayı gerektiren bir işin çeşitli bireyler tarafından yürütülebilecek bir biçimde ussal olarak kendi öğelerine ayrılması (Aydın, 2000) olarak ifade edilen *işbölümü*, Gulick (aktaran Kaya, 1999) tarafından bir örgütün temeli, hatta nedeni olarak görülmektedir. İnsanların kapasite, yetenek ve beceri bakımından birbirinden farklılığı, aynı şeyin aynı zamanda iki yerde bulunamayacağı, bir kişinin aynı zamanda iki işi yapamayacağı ve kişinin sınırsız olan bilgi ve becerilerinden ancak küçük bir kısmını öğrenebileceği gibi nedenlerle işbölümü, yönetimde yüksek verimin anahtarı olarak görülmektedir (Gulick, aktaran Kaya, 1999). Diğer yöneticilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi, aralarında var olan *işbölümüne* dayandıran katılımcıların okullarında, diğer yöneticilerle aralarında var olan *işbölümünün* Gulick’in öne sürdüklerinin yanında yöneticilerin kendi aralarındaki iletişim sürecini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Yöneticilerin diğer yöneticilerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinde etkili olan faktörler dikkate alındığında, yöneticilerin diğer yöneticilerle okul dışında da sürdürdükleri sosyal ilişkilerin ve okul içinde tam olarak yerine getirilen formal görevlerin yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerini olumlu bir şekilde etkilediği görülmektedir.

Bununla birlikte, yöneticilerin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamaları Woodman'ın görüşleriyle açıklanabilir. Woodman (aktaran Günbayı, 2007), örgütlerde örgüt içi iletişimin etkili ve sorunsuz olmasını mesajı gönderenin tasarladığı düşünce, inanç, duygu ve tutumlarının alıcının anlayış ve yorumlamasıyla benzer nitelikte olmasına dayandırmaktadır. Bunun yanı sıra, yöneticilerin kendi aralarındaki iletişimlerinin sorunsuz olması aynı statüye sahip olmalarıyla da ilişkilendirilebilir. Nitekim, Kamişli ve Doğançay-Aktuna'nın (1997) araştırma bulguları bu düşünceyi desteklemektedir. Söz konusu araştırmada benzer cinsiyet gruplarındansa, benzer statü grupları arasındaki iletişim tarzının benzer olduğuna yönelik bulgulara ulaşılmıştır.

VI.1.2 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğretmenlerle olan iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirtirken, katılımcıların yaklaşık yarısı ise, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Katılımcıların, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler “*informal iletişim*”, “*iletişim tarzı*”, “*kişilik özelliği*” ve “*dinleme becerisi*” olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler Tablo VI.1.2.1’de sunulmuştur.

Tablo VI.1.2.1:

Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler

İnformal İletişim

İletişim Tarzı

Kişilik Özelliği

Emredememe

Kin Tutmama

Dinleme Becerisi

Tablo VI.1.2.1’de görüldüğü gibi yöneticiler, öğretmenlerle aralarında var olan *informal iletişimi*, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde kullandıkları kendi *iletişim tarzlarını*, kendi *kişilik özelliklerini* ve kendi *dinleme becerilerini* öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinin nedenleri olarak algılamaktadırlar. Kısaca, öğretmenlerle iletişim sorunu yaşamadıklarını belirten katılımcıların, informal iletişim dışında, bunun nedenlerini kendilerinde var olan bazı olumlu özelliklere dayandırdıkları görülmektedir.

Öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını ifade eden katılımcıların yarısı, öğretmenlerle her fırsatta bir araya geldiklerine, aralarındaki sohbet içeriğinin sadece iş ile ilgili olmadığına, kişisel sorunları da paylaşılabilirlerine ve kişiler arası ilişkilerin oldukça samimi ve sıcak olduğuna dikkat çekerek aralarındaki sorunsuz iletişimi informal iletişime dayandırmaktadırlar. Örneğin, katılımcılardan bir tanesine ait ifade aşağıdaki gibidir:

Biz burada bir aile gibi olduk adeta, daima birincil ilişkiler egemen. Herkes herkesle sohbet ediyor, bilgi alışverişinde bulunuyor, ortamımız çok güzel... Öğle aralarında saz çalarız, türkü söyleriz, yani uyumumuz çok güzel.

Burada iki tane öğretmenler odası var ve bizler mutlaka çayımızı her tenefüs bir diğer öğretmenler odasında içeriz, öğretmenlerle muhabbet eder, şakalaşırız...

Bazı yöneticiler tarafından öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimin nedeni olarak görülen *informal iletişim* Aydın'a (2000) göre, insan ilişkilerini geliştirici niteliktedir ve çalışanlar arasında birlik ve beraberliği sağlamaktadır. Bursalıoğlu (2002) ise, eğitim örgütlerinin yapı ve atmosferinin özellikleri nedeniyle, kişiler arası ilişkilerin yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yaptığını belirtmekte ve eğitim örgütlerinde informal iletişimin, formal iletişimden daha önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Buna karşın, okul müdürlerinin örgüt çalışanlarıyla daha çok formal iletişimde bulduklarına ilişkin bulgu içeren Arslantaş'ın (2002) araştırmasında eğitim örgütlerinde informal iletişimin önemine dikkat çekilmektedir. Arslantaş'ın araştırmasında okul müdürlerinin formal iletişim becerileri açısından hem müdür yardımcıları hem de öğretmenler tarafından informal iletişim davranışına göre daha yeterli görüldüğü ve bu nedenle çalışanlarıyla olan iletişimde bir soğukluk ve katılık oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

İnformal iletişim, yöneticilerin gerek diğer yöneticilerle gerekse öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde olumlu etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, *informal iletişim* önemini bir kez daha göstermektedir. Günbayı (2007), okul örgütlerinde *informal iletişim* formal iletişimden daha baskın olduğunu belirtmekte, Boone ve Kurtz (aktaran Günbayı, 2007) ise, *informal iletişim* örgüt çalışanlarının iş streslerinin üstesinden gelmelerine yardımcı olduğunu vurgulamaktadır. İnformal iletişimin çalışanlar arasındaki gerilimi azaltması, hem yönetici-yönetici hem de yönetici-öğretmen arasındaki sorunsuz iletişime katkı sağlama nedenlerden biri olarak görülebilir.

Görüşülen okul yöneticilerinin yarısı, okullarındaki öğretmenlerle iletişimlerinde sorun yaşamamalarını informal iletişimin yanı sıra sahip oldukları *iletişim tarzlarına* dayandırmaktadırlar. Öğretmenlerle olan sorunsuz iletişimlerini kendi *iletişim tarzlarına* dayandıran okul yöneticileri, öğretmenlere iletmek istedikleri mesajları bir ast-üst ilişkisi (emir-kumanda) şeklinde iletmedikleri için öğretmenlerle aralarında sorunsuz bir iletişim olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, iletilmek istenilen mesajın içeriğinden çok, söz konusu mesajın ifade ediliş tarzının önemine dikkat çekmişlerdir. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Emretmeyi hiç sevmem, emredemem de zaten. Bunu uygun bir dil ile anlatırım, hep rica cümleleriyle yaklaşırım ya da şaka yoluyla söylerim, ama kesinlikle onları incitmeden ve kırmadan konuşurum.

Bir öğretmen arkadaşı küstürmek çok kolay, örneğin dersine neden geç girdiğini küçük harf yerine büyük harflerle söylersen onu küstürürsün. Bunu uygun bir dil ile söylerseniz, örneğin hadi arkadaşlar çocuklar sizi derse bekliyor şeklinde ifade ederseniz kimseyi kırmazsınız... Kimseyi küstürmeden uygun bir üslupla söylemeye özen gösteriyoruz.

Görüşülen bir başka okul yöneticisi ise, “söyleyeceklerimi kesinlikle bir ast-üst ilişkisi şeklinde değil, daima arkadaşça, dostça söylüyorum” diyerek kendi *iletişim tarzına dikkat* çekmiştir.

Troke’ye (aktaran Şahin, 2000) göre, eğitim örgütlerinde etkileşimi etkileyen en önemli etken iletişim yeterliği becerisidir. Troke, iletişim kurma ve gerçekleştirme becerisinin sadece dil dizgesini bilmeyi değil, kime ne söylenileceğini ve bir durumda bunun uygun bir şekilde nasıl söylenileceğini bilmeyi de gerektirdiğine dikkat çekmektedir. Troke’nin görüşlerinden hareket edildiğinde, öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimi kendi iletişim tarzlarına dayandıran katılımcıların iletişim kurma ve gerçekleştirme becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

Kişilik özelliği, görüşülen yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerle iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu belirttikleri faktörlerden bir diğeridir. *Emredememe* ve *kin tutmama* söz konusu faktörün alt kategorileri olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimi kendi *kişilik özellikleriyle* ilişkilendiren katılımcıların yaklaşık yarısı bunu emir kipiyle konuşamamalarına bağlarken, diğer yarısı ise, kin tutma özelliklerinin olmamasına dayandırmışlardır. Bu faktör ile ilgili olarak, görüşülen okul yöneticilerinden bir tanesi, “arkadaşlarımla oldukça iyi bir iletişimim var, benim söylediğim şeyleri %90’ı kırmadan yaparlar. Çünkü ben hiçbir zaman emir kipiyle konuşmamışım arkadaşlarımla, bu benim kişiliğime aykırı çünkü, o anlamda idarecilik hiç yapmadım zaten” diyerek bu konudaki görüşlerini dile getirmiştir. Görüşülen bir başka okul yöneticisi ise, “ben çok iyi olarak değerlendiriyorum, benim kin tutma özelliğim olmadığı için onlar da aynı şekilde bana yaklaşıyorlar” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bireyin kendi kişiliğine özgü nitelikler onu diğerlerinden farklı kılmaktadır. Bazı insanlarla anlaşmak ya da çatışma yaşamak insanların sahip oldukları kişilik özellikleriyle de ilgili görülmektedir. İletişimde bulunan insanların kişilik özelliklerinin, tavırlarının taraflar arasındaki uyumu artırma ya da azaltmada etkili olduğu düşünülmektedir. Anlaşmacı –uyumlu insanların genellikle davranışlarına dikkat eden, kırıncı olmamaya çalışan, kendi içinde olumlu olan, kendisiyle ve çevresiyle barışık insanlar olduğu belirtilmektedir (Dangaç, 2006). Benzer şekilde, Uysal (2003) bireyin sahip olduğu kişiliğinin kişiler arası iletişimi etkilediğini belirtmekte ve örneğin, geribildirim düşük kullanımının bireyin içine kapanık biri olmasından kaynaklanabileceğini öne sürmektedir.

Okuldaki yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan diğer faktör *dinleme becerisidir*. Öğretmenlerle aralarındaki

iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını belirten okul yöneticilerinden hemen hemen yarısı, söz konusu faktöre gönderme yapmışlar ve iyi bir dinleyici olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimi *dinleme becerisi* faktörüne dayandıran katılımcılardan bir tanesi, kapısının daima herkese açık olduğunu belirterek, öğretmenleri daima dinleyip, onlara zaman ayırdığını ve onların isteklerini mutlaka dikkate aldığını belirtmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, etkili bir iletişimde dinleme becerisinin önemine dikkat çekildiği görülmektedir. Nitekim, Kaya (1999), iletişimin iki yönlü bir süreç olduğunu ve konuşmacının karşısındakini dinlemediği zaman iletişimin tek yönlü bir süreç durumuna dönüştüğünü, bu nedenle karşısındakini dinlemek için karşısındakine yeterli zamanın ayrılması gerektiğini belirtmektedir. Benzer şekilde, Kuzu (2003) konuşan kişinin karşısındaki tarafından dinlendiğini bildiğini, ancak anlaşılıp anlaşılmadığını bilmediğini belirtmekte ve etkin dinlemenin konuşan kişiyi dinleyen yalnız onu duyduğunu değil aynı zamanda onu doğru olarak anladığını da gösterdiğini vurgulamaktadır. Etkin dinlemede etkileşimin daha fazla olduğuna dikkat çeken Kuzu, etkin dinlemenin savunmayı ve duygusal olarak gerilimi azalttığını da belirtmektedir. Snowden ve Gorton (2002) ise, okul yöneticilerinin en önemli özelliklerinden birisinin iyi bir dinleyici olmak olduğunu vurgulamaktadırlar. Okul yöneticileri insanlarla konuşmaya daha fazla zaman ayırmalı ve etkili dinleme becerileri geliştirmelidirler, aksi takdirde karşısındaki kişiyi anlama olanağı ortadan kalkmakta ve insanlar okul yöneticisini ilgisiz birisi olarak görüp onunla iletişime girmekten kaçınmaktadırlar (Snowden ve Gorton, 2002).

Hargie, Tourish ve Hargie (1994) tarafından yapılan araştırmada, eğitim örgütlerinde en sık karşılaşılan iletişim problemlerinden birinin dinleme eksikliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bolat (1996) ise, eğitim fakültesinde görev yapan

yöneticilerin, öğretim elemanları ve idari personel ile özel sorunları da dahil olmak üzere her konuda her zaman görüşebildiklerini, onlara her zaman yeterli zamanı ayırabildiklerini düşündükleri, ancak öğretim elemanları ve idari personelin bunun tam tersini düşündükleri bulgularına ulaşılmıştır.

Yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarına ilişkin nedenler göz önünde bulundurulduğunda, bunun nedenlerini *informal iletişim* dışında, kendilerinde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumlu özelliklere dayandırdıkları görülmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerle aralarındaki sorunsuz iletişimde kendilerinde gördükleri olumlu özelliklerin etkin bir rol oynadığını düşündükleri, buna karşın öğretmenlere ilişkin olumlu etkenleri ise gözardı ettikleri söylenebilir.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısına yakını öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde bu sorunlara yol açan faktörler “*görevlerin aksatılması*”, “*aidiyet duygusu eksikliği*” ve “*motivasyon eksikliği*” olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenleri Tablo VI.1.2.2’de sunulmuştur.

Tablo VI.1.2.2:

Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler

Görevlerin Aksatılması

Aidiyet Duygusu Eksikliği

Motivasyon Eksikliği

Öğretmenlerle aralarında sorunlu bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların yarısından çoğu, bunu öğretmenlerin kendisine düşen görevleri doğru düzgün

yapmamalarına, üzerlerine düşen görevleri aksatmalarına dayandırmışlardır. *Görevlerin aksatılması* faktörüne gönderme yapan katılımcılardan bir tanesi, “işini iyi yapmayan kişilerle iletişimim pek iyi değil, örneğin derse zamanında girmiyor, sınıfıyla ilgilenmiyor, tam olarak nöbetini tutmuyor, sorumlu olduğu sınıfın, sınıf öğretmenliğini doğru düzgün yapmıyor, dolayısıyla bu gibi kişilerle ilişkiler pek iyi olmuyor” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde birtakım sorunlara yol açan faktörlerden bir diğeri *aidiyet duygusu eksikliğidir*. Öğretmenlerle aralarında sorunlu bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların yarısı, öğretmenlerin kendilerini okulun bir parçası olarak görmediklerini ve bu nedenle sorumluluk almak istemediklerini vurgulayarak öğretmenlerde *aidiyet duygusu eksikliği* olduğunu öne sürmüşlerdir. *Aidiyet duygusu eksikliği* ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Ben öğretmenken kendimi okulun bir parçası olarak görürdüm, bu çok önemli bir şey. Bu nedenle, her zaman onlara bu duyguyu hissettirmeye çalışıyorum, ama maalesef genel olarak öğretmenlerde sorumluluk duygusunun pek gelişmediğini görüyorum.

Buradaki öğretmenler şöyle düşünür: Okul, müdüründür, öğretmenler de karın tokluğuna çalışan zavallılardır. Onlar, gelip dersimi vereyim ve biter bitmez hemen gideyim derdindeler.

Barnard (aktaran Aydın, 2000) ait olmayı, bireyin rahatlık, dayanışma, birlik ve beraberlik, bütünlük ve güvenlik duygusuna sahip olması olarak tanımlamaktadır. Ait olma duygusu ile birey kendisini grubun bir parçası olarak görmekte ve böylece grupla özdeşleşmektedir. Özan (2006) okul yöneticisinin iletişime açık olmasının, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılığını arttırdığını vurgulamaktadır. Benzer şekilde, Hunt, Tourish ve Hargie (2000) ise, örgüt içinde kurulan iletişimin niteliğinin, örgütsel bütünleşmenin çok önemli bir belirleyicisi olduğuna dikkat çekmektedirler.

Yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olan faktörlerden sonuncusu öğretmenlerdeki *motivasyon eksikliğidir*. Katılımcıların yarıya yakını, öğretmenlerde genel olarak bir isteksizlik, işlerini yapmada bir gönülsüzlük olduğunu belirterek bunu *motivasyon eksikliği* ile ilişkilendirmişlerdir. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen okul yöneticilerinden bir tanesi, “onlarla iletişimimiz pek iyi değil, çünkü işlerini severek yapmıyorlar, yani işlerini, okulu pek sevmiyorlar bir isteksizlik var, işlerini aksatıyorlar, bu kadar paraya bu iş yapılır mı diyorlar, böyle olunca da aramız pek iyi olamıyor” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarına ilişkin nedenler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, söz konusu okullarda iletişimin yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim, Özan (2006) okul yöneticisinin iletişime açık olmasının, örgüt çalışanlarının örgüte olan bağlılığını arttırdığını vurgulamaktadır. Hunt, Tourish ve Hargie (2000) ise, örgüt içinde kurulan iletişimin niteliğinin ve yeterliliğinin, örgütsel bütünleşmenin çok önemli bir belirleyicisi olduğuna dikkat çekmektedirler.

Ayrıca, Becker (aktaran Özdemir, 2007) örgüt çalışanları üzerinde iletişim yoluyla pozitif bir etki oluşturan yöneticilerin, örgüt çalışanlarının motivasyonunu ve sorumluluk bilincini artıracığını belirtmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, örgüt içinde kurulan iletişimin niteliğinin çalışanların motivasyonlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir (Bakan ve Büyükbeşe, 2004; Goris, Pettit ve Vaught, 2002; Muchinsky, 1977; Selçuk, 1998; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989). Örneğin, Hargie, Tourish ve Hargie (1994) tarafından eğitim örgütlerinde yapılan araştırmada, örgüt çalışanlarının motivasyonlarının düşük olmasının en sık karşılaşılan iletişim problemlerinden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yöneticilerin, öğretmenlerle aralarında iletişim sorunları yaşamalarına neden olan faktörler dikkate alındığında, söz konusu faktörlerin hep öğretmenlerden kaynaklı faktörler olduğunu ve yöneticilerin öğretmenlerde eksik olduğunu öne sürdükleri bazı özelliklerden kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Ancak, ilgili alanyazın incelendiğinde, yöneticilerin öğretmen kaynaklı olarak ifade ettikleri “*görevlerin aksatılması*”, “*aidiyet duygusu eksikliği*” ve “*motivasyon eksikliği*” gibi nedenlerin aslında yöneticiden kaynaklı nedenler olduğu görülmektedir. Cemaloğlu (2002), söz konusu faktörlerin yöneticinin görevleri olduğunu belirtmekte ve bu faktörleri yöneticinin iletişim becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Okullarda iletişimin birimler ve bireyler arasında açık olması gerektiğine dikkat çeken Cemaloğlu, okullarda iletişimin yetersiz olmasının öğretmenler arasında motivasyon düşüklüğüne ve okula olan aidiyet duygusunun zayıflamasına neden olacağını belirtmektedir.

Özdayı (aktaran Celep, 1992) tarafından yapılan araştırmada, resmi lise yöneticilerinin özel lise yöneticilerine göre daha alt düzeyde insan ilişkileri yeterliğine sahip oldukları ve resmi okul yöneticilerinin öğretmenlerle iletişim kurmada yetersiz oldukları bulgularına ulaşılmıştır.

Benzer şekilde, ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimini inceleyen Celep (1992), yöneticilerin öğretmenlerle arkadaşlık ilişkileri kurmaya eğilimli olmalarına karşın, iletişim sürecinde yetkilerini öğretmenlere hissettirmeleri ve öğretmenlere karşı resmi, yani biçimsel bir davranış göstermeleri nedeniyle bunu başaramadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, söz konusu araştırmada yöneticilerin eğitim-öğretim etkinlikleri, özlük hakları ve iş başarısı konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri ve kişisel sorunların iletilmesine olanak sağlamadıkları da saptanmıştır. Celep, öğretmenlerin başka bir okulda çalışmaya istekli olduklarını, okul yöneticisine güvenmediklerini, onu

benimsemediklerini ve birlikte çalışmaktan gurur duymadıklarını belirtmekte ve ilköğretim okullarında çift yönlü iletişimin yeterince gelişmediğini vurgulamaktadır.

Ayrıca, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde sorun yaşanmasına yol açan faktörler (*görevlerin aksatılması, aidiyet duygusu eksikliği, motivasyon eksikliği*) birbirleriyle ilişkilendirildiğinde örgütsel moral kavramı ön plana çıkmaktadır. Örgüt açısından moral, kişiler arası iyi ilişkilerin yarattığı mutluluk verici bir hava olarak görülmektedir. Örgüt üyeleri arasındaki yüksek moral, kişiler arası ilişkilerden meydana gelen informal örgütü geliştirmekte, bu da formal örgüt üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır. Örgütsel amaçların gerçekleşmesini isteyen yönetici, çalışanların moralini yüksek tutmak zorundadır. Örgüt içinde iyi bir iletişim sistemi kurmak ve sürdürmek örgütsel morali yükseltmenin en önemli yollarından biri olarak görülmektedir (Bursalıoğlu, 2002). Yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde sorun yaşanmasına yol açan faktörler (*görevlerin aksatılması, aidiyet duygusu eksikliği, motivasyon eksikliği*) bir bütün olarak göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu okullarda örgütsel moralin düşük olduğu ve bu okullarda var olan örgüt kültürünün örgütsel moral düzeyinin artmasını engelleyen öğeler içerdiği söylenebilir. Bununla birlikte, yönetici-öğretmen iletişimi niteliğinin diğer iletişimlerin gelişmesini ve yapısını büyük ölçüde etkilediği (Celep, 1992) dikkate alındığında, söz konusu okullarda görev yapan yöneticilerin öğrenci ve velilerle kurdukları iletişimin de sorunlu olduğunu düşünmek olasıdır.

Diğer yandan, yöneticilerin okullarındaki öğretmenlere ilişkin algılarının öğretmenlerle aralarındaki iletişimin niteliğini belirleyen önemli bir faktör olduğu ileri sürülebilir. İletişim süreci, bir bireyin insanları nasıl algıladığına bağlı olarak işlemektedir. Dolayısıyla, bireyin kendi değer, inanç ve tutumları algılamasını etkilemektedir. İnsana ilişkin olumsuz algılama, başkalarına karşı duyarlılık ve anlayış eksikliğine neden olmakta

ve örgütlerde etkili bir iletişime engel teşkil etmektedir (Kelly, 2000). Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısından çoğu, öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu belirtmişler ve aynı zamanda okullarındaki öğretmenlere ilişkin olumlu içerikli kavramlar kullanmışlardır. Örneğin, bir katılımcı konu ile ilgili olarak, “ilişkilerimiz gerçekten çok sıcak, burada öğretmenlerimiz çok bilgilidir, alanında yetkin ve görgülü kişilerdir...” diyerek okulundaki öğretmenleri olumlu nitelik taşıyan kavramlarla betimlemiştir.

Dolayısıyla, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısından çoğunun öğretmenlerle olan iletişimlerini sorunsuz olarak belirtmeleri, katılımcıların genel olarak insana ilişkin olumlu algılamalarından kaynaklı olabilir. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların insana ilişkin olumlu algılamalarının bir yansıması olarak öğretmenlere ilişkin algılamalarının da olumlu olduğunu düşünmek olasıdır. Ayrıca, öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden yöneticilerin başkalarını önemsedikleri, başkalarına karşı daha duyarlı ve anlayışlı oldukları ileri sürülebilir.

Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısına yakını, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişler ve aynı zamanda okullarındaki öğretmenleri olumsuz içerikli kavramlarla betimlemişlerdir. Konu ile ilgili olarak görüşülen katılımcılardan bir tanesi görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Öğretmenlerde sorumluluk duygusu pek gelişmemiş, onlar çağdaş demokratik yönetici profiline pek alışkın değiller, insanlar hep güdülmeye alıştığı için, kendilerini geliştirip dönüştürmeye çalışmadıkları için hep geri kalmıştır, buna rağmen onlarla iletişim kurmak zorundasınız.

Dolayısıyla, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakınının öğretmenlerle olan iletişimlerini sorunlu olarak belirtmeleri, katılımcıların genel olarak insana ilişkin olumsuz algılamalarından kaynaklı olabilir.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, iş yükü fazlalığı gerekçesiyle iletişime zaman kalmadığından yakınmışlardır. Bu bulgu, görüşülen

katılımcıların görev yaptıkları okulların Mersin'in en büyük ve en kalabalık okulları olması ile ilişkilendirilebilir. Görev yapılan okulun büyüklüğü, okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı, buna karşın idari personel sayısının yetersizliği katılımcıların yakındıkları iş yükü fazlalığının nedenleri olarak görülebilir. Konu ile ilgili olarak görüşülen katılımcılardan bir tanesi, iş yükü fazlalığına ilişkin görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

Türkiye'nin 4. büyük lisesi olan ve dört bine yakın öğrencisi olan lisede görev yapan 6 kişilik idari kadroyuz... bir idareciye en fazla 250 öğrenci düşmesi gerekirken, sadece bana düşen öğrenci sayısı 1326 kişi, ben onların yoklamaları, devamsızlık durumları gibi bir sürü kırtasiye işiyle uğraşıyorum.

Nitekim, ilgili alanyazında örgütün çapının sağlıklı iletişimi engelleyen ve örgütün yapısı ve işleyişinden kaynaklanan örgütsel bariyerlerden biri olduğu belirtilmekte ve örgütler büyüdükçe iletişimin güçleştiği, gecikmelerin ve kırtasiyeciliğin arttığı vurgulanmaktadır (Kaya, 1999). Gizir'in (1999) araştırmasında da, bölümün büyüklüğünün öğretim üyeleri arasındaki iletişimi olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

VI.1.3 Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu belirtirken, katılımcıların yarıya yakını ise, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını belirten yöneticilerin bu durumu ilişkilendirdikleri faktörler Tablo VI.1.3.1'de sunulmuştur.

Tablo VI.1.3.1:

Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamamalarında Etkili Olan Faktörler

Yöneticiden Korkmama

Yöneticiden Korkma ve Çekinme

Yaş

Empatik Olma

Zaman Ayırma

Öğrenciye Dönüklük

Tablo VI.1.3.1’de görüldüğü gibi yöneticiler, öğrencilerin kendilerinden korkmamalarını, öğrencilerin kendilerinden korkup çekinmelerini, kendi yaşlarının genç olmasını, öğrenciye karşı empatik davranmalarını, öğrenciye zaman ayırıyor olmalarını ve öğrenciye dönük olmalarını öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimlerinin nedenleri olarak görmektedirler. Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğrencilerle iletişim sorunu yaşamadıklarını belirten katılımcıların, bunun nedenlerini dayandırdıkları *yöneticiden korkma ve çekinme* faktörünün dışında kalan faktörlerin olumlu nitelik içeren faktörler olduğu dikkat çekmektedir.

Yöneticilerin, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu en sıklıkta belirttikleri faktör *yöneticiden korkmamadır*. Öğrencilerle aralarında sorunsuz bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların yarısı, bunu, öğrencilerin kendilerini sevip saymalarına, yanlarında rahat olmalarına ve asla kendilerinden *korkmamalarına* bağlamışlardır. Söz konusu faktöre dikkat çeken katılımcılar despotizmle problemlerin çözülemeyeceğini, öğrenciyle konuşarak ve öğrenciye karşı hoşgörülü davranarak işlerin yürüyeceğini vurgulamışlardır. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcılardan bir tanesi, “iyidir, öğrenciler tutar beni, sevip

sayarlar. Yanımda rahat olmalarını benden korkmamalarını isterim, yani korkmazlar benden” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Bir diğer katılımcı ise, görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Genelde benim diyalogum iyidir, anlaşılması ve ulaşılması kolay idarecilerden biriyim. İdareci verici olmak zorundadır, despotizmle işler yürümez, her şey konuşarak çözülür. Bize eski idarecileri anlatırlardı, ellerinde sopayla koridora çıktıklarında bütün öğrenciler nereye kaçacaklarını bilmezlermiş, ben hayatımda o şekilde hiç davranmadım, hiç despot olmadım...

Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını ifade eden katılımcıların yarıya yakını ise, bunu *yöneticiden korkmama* faktörünün tam tersi olan öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerine* dayandırmışlardır. Öğrencilerin okul kurallarını ihlal etmemeleri, okulun düzen ve huzurunu bozmamaları için idareciden korkması gerektiğini vurgulayan ve öğrencilerin ergenlik döneminde oldukları için asi olduklarına dikkat çeken katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Genelde bir korku var, korksunlar da, çünkü birtakım kurallar koyuyoruz, uymakla uymamak arasında kalıyorlar, böyle olunca da onları biraz üzüyoruz, hırpalıyoruz, ısrarcı davranıyoruz, bu nedenle bizi gördükleri yerde kaçıyorlar, onları bazı şeyleri yapmaktan alıkoyar korku, korkmaları iyidir çünkü sorunlu bir yaş dönemindeler ve eğer disiplin sağlayamazsanız onlarla baş edemezsiniz.

Saygı, disiplin ve korku var. Öğrenciler beni gördüklerinde hemen kendilerine çeki düzen verir. Beni gördüklerinde okul kuralları gelir akıllarına, tüm sınıfları mutlaka dolaşırım, kontrol ederim. Benden çekindikleri için pek bir problem yaşanmıyor... Lisede görev yapmama rağmen öğrencilerin benden ödü kopar, beni görünce hemen önlerini iliklerler, kendilerine çeki düzen verirler. Yeri geliyor dev gibi çocuklara tokat atarım, ağızlarını açıp tek bir kelime edemezler, korkarlar benden.

Yukarıda görüldüğü gibi, öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğunu belirten yöneticilerden bir kısmı, öğrencilerin kendilerinden *korkmamalarıyla* bunu sağlarken bir kısım yönetici de bunun tam tersi olan öğrencileri *korkutarak* bunu sağladıklarını düşünmektedirler. Birbirine tamamen zıt olan bu iki faktörün, sorunsuz bir

iletişimde etkin rol oynaması dikkat çekicidir. Oysa, *korkma ve çekinmenin* tek yönlü iletişimin bir göstergesi olduğunu söylemek mümkündür. Okullarındaki öğrencilerle olan iletişimlerinde öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerinin* sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynadığını düşünen yöneticilerin okullarında, yöneticilerin öğrencilerle ilgili olan sorunları duymama ve görmeme durumunun olduğu ve dolayısıyla yöneticilere öğrencilerden herhangi bir sorun ileilmeyince, yöneticilerin öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinin sorunsuz olduğunu düşünmeleri doğal görülebilir. Ayrıca, yöneticiden korkup çekinen öğrencilerin yöneticilerle etkili bir iletişim kurmaları bir yana, öğrencilerin karşı taraftan korkup çekindikleri için aralarındaki iletişim sürecinin hiç başlayamadığı düşünülebilir.

Diğer yandan, yöneticilerle öğrenciler arasındaki sorunsuz iletişimde etkin rol oynadığı düşünülen *yaş, empatik olma, zaman ayırma ve öğrenciye dönüklük* faktörlerinin her biri birer katılımcı tarafından belirtilmiştir. Söz konusu faktörler birer katılımcı tarafından vurgulanmış olsa da, araştırmanın konusu ve yöntemi gereği her bir katılımcının görüşleri önem taşıdığından söz konusu faktörlere araştırma bulgusu olarak yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmüştür.

Görüşülen yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan bir diğer faktör yöneticinin *yaşıdır*. Öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğunu ifade eden katılımcılardan bir tanesi, bunu öğrencilerle kendi arasındaki yaş farkının düşük olmasına dayandırmış, genç olmanın iletişimi kolaylaştırdığını vurgulamış ve öğrenciyle aralarındaki iletişimde bunun olumlu bir işleve sahip olduğunu belirtmiştir. *Yaş* faktörüne gönderme yapan katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bana göre iyi. Benden önceki arkadaşım daha sert ve katı bir yaklaşımı varmış, bu anlamda biz daha genciz, dolayısıyla daha ılımlı ve hoşgörülüyüz, bu nedenle öğrencilerle pek sorun yaşanmıyor.

Yönetici ile öğrenciler arasındaki yaş farkının düşük olmasının yöneticinin öğrencilerle aralarındaki iletişimi kolaylaştırdığı görülmektedir. Oysa, yukarıdaki araştırma bulgusunun tersine, yapılan araştırmalar iletişime bakış açısının yaş ilerledikçe olumlu yönde değiştiğini göstermektedir (Aslan, 2004; Uysal, 2003). Yaş yükseldikçe, karşı tarafa açılım ve geribildirim süreçlerinin kullanımında artış görülmekte (Uysal, 2003) ve iletişime bakış açısının daha iyimser bir hal aldığı vurgulanmaktadır (Aslan, 2004). Uysal (2003), bu durumun, yaş yükseldikçe mesleki tecrübe, statü ve olgunlaşma ile meydana gelen kendine güvenden kaynaklandığını öne sürmektedir.

Empatik olma, görüşülen yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu belirttikleri faktörlerden bir diğeridir. Öğrenciyle olan iletişimde olaylara daima kendisini karşı tarafın yerine koyarak baktığını belirten bir katılımcı, “keşke bunu öğrencilerime sorsanız, taraflı cevap vermediğimi anlardınız, ben bir konuya bakarken hep empatik olmaya çalışırım...” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Yukarıda görüldüğü gibi, yöneticinin öğrencilerle aralarındaki iletişimde herhangi bir durumda bir olaya öğrencinin perspektifinden bakarak anlamaya çalışmasının, yönetici-öğrenci iletişimini olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olan diğer faktör öğrenciye *zaman ayırmadır*. Öğrenciyle olan sorunsuz iletişimini, öğrencilere daima zaman ayırmasına, onlarla oturup konuşmasına,

onları dinlemesine bağlayan bir katılımcı, söz konusu faktör ile ilgili olarak görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Öğrencilerimle çok güzel bir diyalogum var. Öğrencilerimin büyük bir çoğunluğu beni sevip sayarlar, incitmemeye çalışırlar. Okulda en çok zamanı ben ayırım onlara. Rehberlik servisindeki arkadaşlardan bile daha fazla zaman ayırdığım oluyor öğrencilere. Gün geliyor sadece bir öğrenciyle 1,5-2 saat konuştuğum oluyor. Her türlü problemlerini gelip rahatlıkla konuşabilirler, sadece dersle ilgili de değil, ders dışı ya da ailevi problemlerini de gelip anlatırlar. Ben de onları dinlerim ve elimden geldiğince yardımcı olmaya çalışırım.

Öğrenciye dönüklük, görüşülen yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu belirttikleri son faktördür. Katılımcılardan bir tanesi, öğrencilerle olan sorunsuz iletişimini öğrencilerin daima birincil önceliğe sahip olmalarına, yönetsel işlerden çok öğrencinin önemli olduğuna, öğrenciye değer verip bu değeri onlara hissettirmesine dayandırmıştır. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcının görüşü aşağıda sunulmuştur:

Odamızın kapısı öğrencilere sürekli açıktır, benim kapım hiç kapalı olmaz zaten. Örneğin, çocuk yanıma geliyor ve canım sıkıldı sizinle biraz konuşabilir miyiz diyor, oturuyor saatlerce konuşuyoruz. Rahatsızlanıyor, evine ya da hastaneye mutlaka kendimiz götürüyoruz ve bu yapmacık bir şey değil, bu okulun bir geleneği var, öğrenciler her zaman birincidir, her şeyden önemlidir onlar, ve bunu kendileri de bilir. Yaklaşımımızla, üslubumuzla bunu görüp anlarlar. Tümünü kendimizi onlara veriyoruz, çünkü onları gerçekten çok seviyoruz. Biz her bir öğrencimizin kişiliğini, kız ya da erkek arkadaşını, aile yapısını, ailevi sorunlarını, okul numarasını, adını tek tek biliriz. Onları çok iyi tanıyoruz, fazla dikkatliyiz ve onlarla ilgili her şeyi biliriz. Odamıza kapanıp kalmayız, bahçede onlarla, yemekhanede yine birlikteyiz, kantinde birlikteyiz, yani sürekli onların yanındayız ve sürekli onlarla diyalog halindeyiz. Bu yüzden bazen çocuklar da şaşırıyor, nasıl aklınızda tutuyorsunuz hocam diyorlar...

İlgili alanyazın dikkate alındığında empatik olma, karşıdakine zaman ayırma ve insana dönüklük gibi faktörlerin kişilerarasındaki etkili iletişime hizmet eden unsurlar olduğu belirtilmektedir (Vinnicombe ve Colwill, 1995). Ayrıca, yönetici-öğrenci iletişiminde sorun yaşanmamasına neden olan faktörler dikkate alındığında, *yöneticiden*

korkma ve çekinme faktörünün dışında kalan faktörlerin olumlu içerik taşıyan faktörler olduğu göze çarpmaktadır.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğrenciler arasındaki iletişimde birtakım sorunlara yol açan faktörler “*makam*”, “*kuralcılık*”, “*disiplin sağlama*” ve “*öğretmen-öğrenci ilişkisi*” olarak belirlenmiştir.

Okul yöneticilerinin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenleri Tablo VI.1.3.2’de sunulmuştur.

Tablo VI.1.3.2:

Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler

Makam
Kuralcılık
Disiplin Sağlama
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi

Tablo VI.1.3.2’de görüldüğü gibi, yöneticiler kendi buldukları idari makamı, öğrencilere karşı kuralcı olmalarını, disiplin sağlamaya çalışmalarını ve öğretmenin öğrenciye taviz vermesinin okula olumsuz yansımalarını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarının nedenleri olarak görmektedirler. Kısaca, öğrencilerle iletişim sorunu yaşadıklarını belirten katılımcılar, *öğretmen-öğrenci ilişkisi* dışında, bunun nedenlerini okul yöneticisi olmalarından dolayı kendilerinde var olması gerektiğine inandıkları bazı özelliklere dayandırmaktadırlar.

Makam, yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olduğunu belirttikleri faktörlerden biridir. Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcılardan iki

tanesi, idarecilik makamının kendilerini sınırladığını, öğrenciyle biraz daha mesafeli ve ölçülü olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcıların ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Eskiden beri yönetici soğuk ve mesafeli olur diye bir düşünce var, makamdan dolayı. Aynı zamanda müdür başyardımcıları disiplin kurulu başkanı da oldukları için öğrenciler biraz daha mesafeli oluyorlar, beni biraz soğuk bulabiliyorlar.

Bulduğum makam onlarla etkili bir iletişim kurmama engel teşkil ediyor. Öğrenciler burada okurken genellikle benden korkarlar. Ama mezun olduktan sonra bir yerde karşılaştığımızda konuşup sohbet ederiz, o zaman ya hocam biz sizi böyle bilmiyorduk, sizi çok sinirli görüp bir şey sormaya bile korkardık, ama öyle değilmişsiniz derler.

Bu bulgu, yöneticinin mesafeli ve soğuk olması gerektiğine ilişkin kanının bazı yöneticiler arasında hâlâ devam ettiğine işaret etmektedir. Söz konusu kanının, olumlu bir yönetici-öğrenci iletişimine engel teşkil ettiği söylenebilir. Bursalıoğlu (2002), yöneticinin öğrencilere en yakın statü lideri olduğuna dikkat çekmekte ve yöneticiyle öğrenciler arasındaki uzaklığın çevrenin eğitim ve öğretim anlayışına göre değiştiğini vurgulamaktadır. Ayrıca, yöneticilik makamının okulun iletişim ve eşgüdüm merkezi olarak çalışması gerektiğini belirten Bursalıoğlu, öğrencilerin okul ortamı içindeki informal örgütlerden en güçlüsünü yarattığına dikkat çekmektedir. Öğrencilerin meydana getirdiği informal örgüt, okulu etkileyen diğer ögeler üzerinde önemli rol oynamaktadır. Bireyi, grup yoluyla dolaylı olarak etkilemenin daha kolay ve verimli bir yaklaşım olduğunu kabul eden yönetici, bu gruplardan yararlanma tekniklerini öğrenmelidir (Bursalıoğlu, 2002).

Yöneticilerin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olan diğer faktör *kuralcılıktır*. Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcılardan bir tanesi, öğrencilerin kılık kıyafetlerinin okula uygunluğu, saç-sakal traş, okula geliş ve çıkış saatleri gibi okul

kurallarını önemseydiğini vurgulamış ve kuralcı olduğu için çoğu öğrencinin kendisini sevimsiz bulduğunu belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgu, yönetimde amaçların yer değiştirmesi ile ilgili görülebilir. Aydın (2000), kurallar ve yönetmeliklerin sürekliliği, eşgüdümü, kararlılığı ve tekdüzeliği olanaklı kıldığına, diğer yandan örgütsel katılığa ve amaçların yer değiştirmesine neden olduğuna dikkat çekmektedir. Kurallara disiplinli bir uyum genellikle katılım yaratmakta ve yanlışların düzeltilmesi yeteneğini zayıflatmaktadır. Biçimsellik ve kurallara kesin olarak uyma, amaçların gerçekleştirilmesine engel teşkil etmektedir. Aydın (2000), kuralların amaçların gerçekleştirilmesinde araç oldukları halde amaç yerine geçebileceklerini vurgulamaktadır. Kararların kurallara dayandırılması, diğer bir ifadeyle kuralların araç olarak kullanılması yerine kuralın vurgulanması, kural yöneliminin ağırlık kazanması amaç ile aracın yer değiştirmesidir. Böyle bir tutum, amaçlar pahasına araçlara önem ve öncelik verilmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, gerilimleri azaltmak için kullanılan kurallar, yeni gerilimler yaratabilmektedirler (Aydın, 2000). Öğrencilerle aralarındaki sorunlu iletişimi *kuralcılıkla* ilişkilendiren yöneticilerin iletişime bakış açısının, yönetmeliklere ve katı bir şekilde kuralların uygulanmasına odaklandığı ve bu durumun öğrenci ihtiyaçlarını tanımalarına ve öğrencilerle sağlıklı bir iletişim kurmalarına engel teşkil ettiği söylenebilir.

Disiplin sağlama, görüşülen yöneticilerin öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olan bir diğer faktördür. Öğrencilerle aralarındaki sorunlu iletişimi onlara karşı *disiplinli* olmasına bağlayan bir katılımcı, okulda başarıyı yakalamanın temelini disiplin sağlamada görmekte ve disiplinin de ancak öğrencilere karşı otoriter davranarak, onlar üzerinde baskı oluşturarak sağlanabileceğini öne sürmektedir. Bu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

Bende iki kişilik oynar: Biri, dersine girdiğim öğrenciler, gerçek öğretmen, fedakar öğretmen bir anne gibi, ama bir de idareci kimliğim vardır ve bunlar birbirinden çok farklıdır. Dersine

girdiğim öğrenciler beni daha çok sever, daha yakın bulur, ama idareci olduğunuzda onların gözünde itici oluyorsunuz, çünkü disiplin söz konusu oluyor. Bizler disiplin sağlamaya, bir otorite kurmaya mecburuz, bunun için ikinci bir kimliğe ihtiyacımız oluyor ve var gücümüzle disiplini sağlamaya çalışıyoruz, daha otoriter oluyoruz. Böylece sözümüzden çıkmıyorlar, ben memnunum idareci kişiliğimden. Beni koridorda görmeleri yetiyor, bir şey söylememe gerek bile kalmadan beni görür görmez hemen seslerini kesip kapılarını kapatırlar. Başarının temeli disiplindir, çok şükür her zaman bu disiplini sağlayabilmişimdir.

Disiplin sağlama faktörü, disiplin kavramının dayandığı değerler sistemi ile ilgili görülebilir. Bursalıoğlu (2002), modern toplum ve şehirlerde yönetici-öğrenci ilişkisinin arkadaşlık ilişkisi gibi olmasının beklendiğini, taşrada ve tutucu çevrelerde ise yöneticinin disiplinli olması istendiğini belirtmektedir. Dolayısıyla, söz konusu okullardaki disiplin anlayışının öğrencinin sıkı bir denetime sokulması gerektiği kabulüne dayandığı ve bunun da yönetici- öğrenci iletişimde bir uzaklık ve katılığa neden olduğu söylenebilir.

Görüşülen yöneticilerin öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olan son faktör *öğretmen-öğrenci ilişkisidir*. Katılımcılardan bir tanesi, öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunlu olmasını öğretmenin öğrencinin isteklerini yerine getirmesine, öğrenciye karşı yumuşak olmasına, öğrenciye taviz vermesine, tavizin tavizi doğurduğuna ve bunun bir uzantısı olarak bu durumun okulda huzursuz bir ortamın oluşmasına ve otorite zafiyetine neden olduğuna dayandırmaktadır.

Söz konusu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur:

Öğretmen öğretmenliğini bilecek, yani derse girdiği zaman öğrenciyle olan ilişkisi öğretmen-öğrenci ilişkisini aşmayacak. 40 dakikalık süresi varsa 40 dakika boyunca dersini anlatacak, hiçbir dakikasını boşa harcamayacak, eğer harcarsa öğrenci üzerindeki hakimiyeti zafiyete uğrar. Öğretmen öğrenciye birtakım tavizler vermemeli çünkü taviz tavizi doğurur dolayısıyla otorite zafiyetine uğranır. Bu hem öğrenci başarısını etkiler hem de okulda bir otorite boşluğuna neden olur. Bazı öğretmenlerimiz genç olduklarından dolayı öğrenciyle iletişim kurma yollarını yanlış seçiyor, yani öğrenciye taviz vererek öğrenciyi kazanacağını sanıyor, oysa tam tersi oluyor. İnsanın istek ve beklentileri hiç bitmez, öğrencinin almış olduğu bir taviz diğer tavizleri getiriyor. O nedenle sınırı iyi bilmek gerek. Taviz vermeden iyiyi, doğruyu, güzeli öğretmek

gerek. Taviz alan öğrenci okulda huzursuz bir ortamın oluşmasına neden oluyor, dolayısıyla iletişimde bir kopukluk oluyor, bunlar yanlış şeyler, taviz vermemek gerekiyor.

Bu bulgudan yola çıkarak, yönetici ve öğretmenlerin öğrenciye olan yaklaşımlarına ilişkin bakış açılarında farklılıklar olduğu, bunun bir uzantısı olarak da yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci iletişimde sorunlar yaşandığı söylenebilir.

Yönetici-öğrenci iletişimde birtakım sorunlar yaşandığını belirten yöneticilerin bunun nedenlerini *öğretmen-öğrenci ilişkisi* dışında, okul yöneticisi olmalarından dolayı kendilerinde var olması gerektiğine inandıkları bazı özelliklere dayandırdıkları görülmektedir. *Makam, kuralcılık ve disiplin sağlama* gibi faktörler, yöneticilerin öğrencilere karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarına işaret etmektedir. Şahin (2000) yönetici-öğrenci ilişkisinin en az yönetici-öğretmen ilişkisi kadar önem taşıdığını vurgulamakta ve yönetici-öğrenci iletişimde, özellikle yöneticinin öğrenciye bakışının önem teşkil ettiğini belirtmektedir. Yerleşik anlayışa göre yöneticiler öğrencilere genellikle itimsiz bir gözle bakmakta ve peşin hükümlü davranmaktadırlar. Bundan dolayı, yönetici-öğrenci bütünleşmesi yerine sürtüşmeler hâkim olmaktadır (Çelikkaya, aktaran Şahin, 2000).

Ayrıca, bazı yöneticiler tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunlu iletişimin nedenleri olarak görülen tüm faktörler göz önünde bulundurulduğunda, söz konusu okullarda görev yapan yöneticilerin demokratik tutum yerine, otoriter bir tutuma sahip oldukları ve bu okullarda otoriter bir yapı ile resmi bir havanın hâkim olduğu söylenebilir. Otoriter bir tutumun sergilendiği ortamda ise, sağlıklı bir yönetici-öğrenci iletişiminin kurulamayacağı öne sürülebilir. Nitekim, Açıkgöz (aktaran Celep, 1992) tarafından yapılan araştırmada, yönetici ve öğretmenlerin demokratik tutum ve davranışa sahip olmamaları

nedeniyle öğrencilerin yönetici ve öğretmenlerle sağlıklı iletişim kuramadıkları bulgularına ulaşılmıştır.

Ayrıca, elde edilen verilerin analizi sonucunda araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısı iş yükü fazlalığı nedeniyle zamanlarının çoğunu kendi odalarında geçirmek zorunda olduklarını belirtirken, diğer yarısı ise, kendi odalarında mecbur kalmadıkça bulunmadıklarını, okulun her yerinde görülmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Okulun her yerinde görülebilir olduklarına dikkat çeken katılımcılardan yarısı idari makamı öğrenciden soyutlanmış bir makam olarak görmedikleri için öğrencilerin bulunduğu yerlerde kendilerinin de bulunduğunu belirtirken, diğer yarısı ise öğrenciyi denetlemek ve takip etmek amacıyla okulun her yerinde görülmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin, öğrenciyi denetlemek ve takip etmek amacıyla okulun her yerinde görülebilir olduğu bulgusu, Şahin'in (2000) araştırmasındaki, yöneticilerin okul koridorlarında-dersliklerde dolaşma davranışının rutin kontrole yönelik davranışlar olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

VI.1.4 Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimleriyle İlgili Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların neredeyse tamamı öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşama nedenleri

Tablo VI.1.4.1'de sunulmuştur.

Tablo VI.1.4.1:

Yöneticilerin Öğrenci Velileriyle Aralarındaki İletişimlerinde Sorun Yaşamalarında Etkili Olan Faktörler

Savunuculuk

İlgisizlik

Öğretmen Tutumu

Not Kaygısı

Özel İlgi Bekleme

Tablo VI.1.4.1’de görüldüğü gibi, yöneticiler velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmeme eğiliminde olmalarını, çocuklarının durumuyla ilgilenmemelerini, öğretmenin sınıfta disiplin sağlayamaması nedeniyle birtakım sorunların yaşanıyor olmasını, velilerin çocuklarının notlarına ilişkin kaygılarını ve velilerin kendi çocuklarına özel bir ilgi gösterilmesini istemelerini öğrenci velileriyle aralarındaki sorunlu iletişimlerinin nedenleri olarak algılamaktadırlar. Özetle, öğrenci velileriyle iletişim sorunu yaşadıklarını belirten katılımcılar, *öğretmen tutumu* dışında, bunun nedenlerini öğrenci velilerinde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumsuz özelliklere dayandırmışlardır.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısından fazlası, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar yaşamalarını *savunuculuk* faktörüne dayandırmışlardır. Söz konusu faktöre gönderme yapan katılımcılar, velilerin çocuklarının hatalarını kabul etmeme eğiliminde olmalarını, koruyucu, kollayıcı, savunucu bir tutum sergilemelerini ve çocuklarına toz kondurmama pozisyonunda bulunmalarını velilerle aralarındaki iletişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Söz konusu faktör ile ilgili olarak görüşülen katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bazen veli, çocuğunun hatasını kesinlikle kabul etmeme eğiliminde olabiliyor, koruyucu, kollayıcı bir tutum sergiliyor ve olaya objektif bakamıyor.

Çok önyargılı geliyor veli ve benim çocuğum asla hata yapmaz şeklinde bir tutuma sahip olabiliyor, toz kondurmuyor çocuğuna.

Çocuğunun yanlışının arkasında duran veliler oluyor, onun hatasını kabul etmiyor, benim çocuğum yapmaz diyor.

Öğrenciye ilişkin çoğu sorunun öğrenciden değil, veliden kaynaklandığını düşünüyorum. Bir sorunu halletmek için veliyi çağırıyoruz, işimizi kolaylaştıracağına daha da zorlaştırıyor, veli çocuğunun hatalı olduğunu kesinlikle kabul etmiyor, hemen savunma pozisyonuna geçiyor.

Yukarıda, yönetici ve veli arasında iletişimin kurulabildiği, ancak velinin savunucu bir tutumda olması nedeniyle iki taraf arasında kurulan iletişimin sekteye uğradığı görülmektedir. Savunuculuğun, iletişimin bozuk temellerinden biri olduğunu belirten Cüceloğlu (1999), savunuculuğun bireyin benlik bilincini koruma gereksiniminden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Cüceloğlu'na göre, ilişki içinde bulunan iki kişiden biri savunucu olmaya başladığında iletişim hızlı bir biçimde bozulmaya başlamaktadır. Savunucu durumda olan kişi zihin gücünü söz konusu edilen konudan çok, kendisini ya da sevdiklerini savunmaya harcamaktadır. Konudan söz etmek yerine, karşıdakini nasıl alt edeceğine, nasıl baskın çıkacağına zihnini yormaktadır. Savunuculuğu artan kişi karşıdakinin niyetini, değerlerini ve duygularını algılayamaz hale gelmektedir. Savunma özelliği arttıkça iletişimde verim düşmekte, savunma azaldıkça mesajın anlamına ve yapısına daha dikkat edilebilmektedir. Savunuculuk azaldıkça kaynak ve hedef birimler iletişimi bozacak türden yanlış algılamalardan uzaklaşmaktadırlar (Cüceloğlu, 1999).

İlgisizlik, görüşülen yöneticilerin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamalarında etkili olduğunu sıklıkla belirttikleri faktörlerden bir diğeridir. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısı, velilerin çocuklarının durumlarına ilişkin bilgi edinmek için okula gelmediklerini, her dönem bir-iki kez yapılan veli toplantılarına bile katılımın çok düşük olduğunu belirtmişler ve çocuklarıyla ilgilenmediklerinden

yakınmışlardır. Öğrenci velileriyle olan sorunlu iletişimlerini velilerin ilgisizliğine bağlayan katılımcıların bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

Biz her zaman buradayız, ama maalesef çok ilgisizler, veli toplantılarına bile katılım o kadar az ki hayret edersiniz, ilgilenmiyorlar çocuklarıyla.

Pek iletişim kuramıyoruz, pek gelip gitmiyorlar. Eğer insan çocuğunu seviyorsa, onun geleceğini düşünüyorsa ona göre davranmalı. İki kere veli toplantısı yapıyoruz, sadece son sınıf öğrencileri 1326 kişi, 99 veli geldi, ne acı bir tablo...Tüm problemlerin çözümünde idareci, öğretmen, öğrenci ve veli işbirliği şart, ancak biz velilerimizi ne yazık ki okula çekemiyoruz, çok ilgisiz ve duyarsızlar.

Açıkçası veli ile pek sık görüşmüyoruz, onlar ancak bir problem durumunda gelmeyi tercih ediyorlar.

En çok şikayetçi olduğum konu velilerin sık gelmemesi, her veli toplantısında veliye ilk rica ettiğim, ne olur sık geliniz, ne kadar sık gelirsiniz çocuğunuzu bize hatırlatma imkanınız o kadar fazla olur biz de çocuğu unutmamız diyorum...

Maalesef gelmiyorlar, öğrencinin bir sorunu olduğu zaman bile haber ilettiğimiz halde gelmiyorlar, böyle olunca da iletişim kurmakta zorlanıyoruz. Düşünün bir veli toplantısı yapıyoruz katılım %5 ya da en fazla %10 oluyor.

Fazla yüz yüze gelemiyoruz, ancak davet edersek geliyorlar, kendi isteğiyle gelen, çocuğunu sürekli olarak takip eden velimiz çok az.

Aslanargun (2007) tarafından okul-aile iletişiminin öğrencilerin okul başarısına etkisinin incelendiği araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilere karşı olumsuz davranışlarının velilerce ilgisizlik nedeni olarak belirtildiği vurgulanmaktadır. Veliler yönetici ve öğretmenler tarafından kendilerine yeterince zaman ayrılmadığını ve kendileriyle yeterince ilgilenilmediğini düşünmektedirler. Aslanargun, okul yöneticilerinden ve öğretmenlerden kaynaklanan bazı otoriter davranışların da velilerde ilgisizlik nedeni olarak görüldüğünü belirtmektedir. Veliler, kendilerine otoriter

davranılmasını, sürekli öğüt verilmesini ve okullarda resmi bir havanın olmasını ilgisizlik nedenleri olarak görmektedirler.

Ayrıca, ailelerin okula yönelik güvensizlik duyduklarını belirten Aslanargun, bu güvensizliğin nedenini okul-veli arasındaki iletişim kanallarının açık ve sağlıklı olmadığı için okulun amaçlarının veliler tarafından yeterli ölçüde bilinmemesine ve buna bağlı olarak benimsenmemesine bağlamaktadır.

Daha önce belirtilen, yönetici-veli iletişimde yöneticiler tarafından sorunlu bir iletişimin nedeni olarak görülen *savunuculukta*, yöneticilerin öğrenci velileriyle ilk başta iletişim kurabildikleri, ancak velinin savunucu bir tutum sergilemesiyle birlikte iletişim sürecinde bir engelin ortaya çıktığı görülmektedir. Oysa, yönetici-veli arasındaki sorunlu iletişimin diğer nedeni olarak görülen *ilgisizlikte*, yönetici-veli arasındaki iletişimde sorun bile yaşanmadığı, çünkü aralarındaki iletişim sürecinin velinin okula gelmemesi nedeniyle hiç başlamadığı dikkat çekmektedir.

Öğretmen tutumu faktörüne, öğrenci velileriyle aralarında sorunlu bir iletişim olduğunu belirten katılımcılardan bir tanesi tarafından değinilmiştir. Öğretmenin sınıfta disiplin sağlayamaması nedeniyle sınıfta birtakım sorunlar olduğuna ve bu durumun velilere yansiyarak yönetici ile velinin karşı karşıya kaldığına dikkat çeken katılımcı, söz konusu faktör ile ilgili olarak görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Velilerden çocuğunun bulunduğu sınıfla ilgili şikayetler geliyor, genellikle öğretmenin tutumu yüzünden problemler yaşanıyor. Eğer öğretmen sınıfa hâkim değilse, çok esnek davranıyorsa o sınıfta problemler oluyor ve bu dolayısıyla velilere de yansıyor. Eğer öğretmen o sınıfa hâkimse, disiplini sağlayabiliyorsa, öğrenciyi kendi haline bırakmıyorsa pek bir problem olmuyor ve idareye bu gibi şeyler yansımıyor. Yani öğretmenin tutumuna çok bağlı bu gibi şeyler.

Yukarıda, yöneticilerden bir tanesinin öğrenci velileriyle aralarındaki sorunlu iletişimin nedeni olarak okuldaki öğretmenleri gördüğü dikkat çekmektedir. Bu bulgudan yola çıkarak yönetici ile öğretmen arasında gerekli olan iletişimin dolayısıyla işbirliğinin

kurulamadığı, yönetici ile öğretmen arasında fikir ayrılıklarının yaşandığı ve bu durumun bir uzantısı olarak yönetici-veli iletişiminde de birtakım olumsuzlukların yaşandığı söylenebilir.

Öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirten katılımcılardan bir tanesi, bunu velilerin *not kaygısına* bağlamıştır. Çocuğunun notlarının yüksek olmasından başka hiçbir şey düşünmeyen velilerden yakınan bir katılımcının ifadesi aşağıdaki gibidir:

Veliyi biraz çıkarıcı buluyorum açıkçası, nottan başka bir şey düşünmüyor. Benim çocuğum 4 almamalıydı şeklinde serzenişte bulunuyor, biz de burası lise, orta okuldan farklı, dersler ağır, 4 de alabilir 3 de, bu çok doğal diyoruz, ama veli bunu kabul etmek istemiyor, çocuğunun notu düşükse çok tepkili olabiliyor, hemen öğretmeni şikayet etme girişiminde bulunabiliyor, bize gelip öğretmeni şikayet ediyor, yani aşırı not kaygıları var.

Bu durum, her iki tarafın çocuktan olan beklentilerindeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilir. Veli için, çocuğunun notlarının yüksek olması birincil gereklilikken, yönetici için bunun öncelikli olmadığı söylenebilir.

Özel ilgi bekleme, yöneticilerin öğrenci velileriyle aralarındaki sorunlu iletişimi dayandırdıkları son faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan bir tanesi tarafından, çocuğu zeki olduğu için idarecilerden ve öğretmenlerden çocuğuna karşı özel bir ilgi gösterilmesi beklentisi içinde olan veliler, sorunlu bir iletişimin nedeni olarak görülmektedir. Söz konusu faktöre gönderme yapan bir katılımcının ifadesi aşağıda sunulmuştur:

Çocuğu zeki olduğu için ve burayı hakkıyla kazandığı için veli kendisi ve çocuğu için sizden çok daha fazla ilgi bekliyor, ama şunu göz ardı ediyor, buradaki bütün çocukların zaten kendi çocuğu gibi zeki çocuklar olduğunu gözden kaçırabiliyor. Bir heyecanla çocuğunun çok zeki olduğunu, evde ve her yerde el üstünde tutulduğunu belirtip, burada da sizden onu sürdürmenizi istiyorlar. Fakat buradaki bütün çocuklar zeki, hepsi başarılı, yani hepsi eşit, biz hepsine eşit davranmak durumundayız.

Özel ilgi beklemenin yönetici-veli iletişiminde bir sorun olarak ortaya çıkması, yönetici ile velinin çocuğa ayrı açılardan bakma eğilimlerinde kaynaklı olabilir. Söz konusu sorunun, velinin kendi çocuğunu okuldaki tek çocuk olmadığını unutma eğiliminden, yöneticinin de okuldaki tüm çocukları tek tip olarak görme eğiliminden kaynaklandığı söylenebilir.

Yönetici-veli iletişiminde sorun olduğu düşünülen faktörler bir arada düşünüldüğünde, yöneticilerle veliler arasında sağlıklı ve yeterli bir iletişimin kurulamadığı görülmektedir. Yöneticilerle veliler arasında sağlıklı bir iletişimin kurulamaması, yönetici-veli arasında kurulması gerekli olan iyi ilişkilerin ve işbirliğinin de kurulamadığı anlamına gelmektedir. Aslanargun (2007), nitelikli bir eğitim-öğretim etkinliğinin ancak etkili bir okul-aile iletişimi ile gerçekleşebileceğini belirtmekte ve okul-aile iletişiminde engellerin ortadan kaldırılması için öncelikli görevin okul yöneticilerine ve öğretmenlere düştüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca, yöneticilerin velilerle olan iletişimlerinde bir sorun olarak gördükleri *öğretmen tutumu* dışındaki faktörlerin, öğrenci velilerinde yöneticiler tarafından var olduğu öne sürülen bazı olumsuz özellikler olduğu dikkat çekmektedir. Yöneticilerin, öğretmenlerle olan sorunlu iletişimlerini de öğretmenlerde var olduğunu öne sürdükleri bazı olumsuz özelliklere dayandırdıkları hatırlandığında, yöneticilerin sorunlu iletişimin nedenlerini hep kendi dışında gördükleri, sorunsuz iletişimin nedenlerini ise kendilerine dayandırdıkları, diğer bir ifadeyle kendilerinde var olduğuna inandıkları bazı olumlu özelliklere bağladıkları görülmektedir. Bundan yola çıkarak, yöneticilerin iletişim bilgi ve becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ancak iletişim kurulan karşı tarafın iletişim bilgi ve becerilerine ilişkin yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu düşünce, Hargie, Tourish ve Hargie'nin (1994), Bolat'ın (1996) ve Özan'ın (2006)

araştırmasındaki, yöneticilerin iletişim kurma becerileri konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulgularıyla desteklenmektedir.

VI.2 Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimle İlgili Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

Okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerine ilişkin karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yolları ile ilgili bulgular, birinci alt problemde olduğu gibi diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olmak üzere ayrı ayrı ele alınıp incelenmiştir.

VI.2.1 Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular

Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin tamamı, diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirterek, aralarındaki sorunsuz iletişimi *ekip çalışması, informal iletişim, yönetmelik ve kurallara uyma* ile *işbölümü* faktörlerine dayandırarak açıklamışlardır. Bu nedenle, yöneticilerin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yollarına ilişkin herhangi bir bulgu edinilememiştir.

VI.2.2 Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar *iletişimi başlatma* ve *uyarma* olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir (Tablo VI.2.2.1).

Tablo VI.2.2.1:**Yöneticilerin Öğretmenlerle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları**

İletişimi Başlatma

Uyarma

Araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, öğretmenleri yanlarına çağırıp ya da kendilerinin öğretmenin yanına giderek sorun hakkında konuştuklarını, ya da öğretmenler odasına giderek iletişim sorunu yaşadığı öğretmene laf atarak onunla iletişim kurmaya veya şaka yapıp takılarak onun gönlünü almaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. *İletişimi başlatma* olarak isimlendirilen bu kategori ile ilgili olarak katılımcıların görüşlerinden bazıları örnek olarak aşağıda sunulmuştur:

Yine aynı şekilde davranıyorum, örneğin bir çay ısmarlıyorum, güzel söz söylerim, yanıma çağırıp konuşurum. Çünkü, insanların hata yapabileceğini ve hatasız insan olamayacağını düşünüyorum, kızgınlıkla yapılan şeylerin çok da önemli olmadığını düşündüğüm için her zaman bu şekilde davranmayı yeğlemiştir.

Gel bakalım buraya, derdin ne senin derim ve karşıma alıp konuşurum. Bu hep işe yaramıştır, kendim konuşarak hallederim.

Doğrudan kendisiyle görüşürüm, öncelikle karşıdaki de benim gibi bir insan, benim gibi duyguları, düşünceleri var ve bir problem yaşanmışsa bu duygu beni çok rahatsız eder, bu yüzden doğrudan gidip kendisiyle konuşurum.

Ya hemen konuşuyorum ya da ertesi gün öğretmenler odasına gidip hocam bir çay içelim diyorum ve çayımızı içerken konuyu açıyorum, onun söyleyecekleri varsa onu dinliyorum. Bir sıcak çay içme, sohbet tarzında bir konuşma bütün problemleri hallediyor.

Mutlaka birebir çağırışımdır, teke tek konuşmuşumdur. Hep konuşup anlaşarak bir çözüme ulaşmıştır. Ben daima şuna inanırım, insanlar konuşa konuşa, hayvanlar koklaşa koklaşa anlaşırlar. Yeter ki kalpler güzel olsun, niyetler güzel olsun.

Konuşma yoluna giderim hemen, hocam buyrun bir çay içelim deyip odama davet ederim, bu arada ben asla başkasıyla haber yollayıp yanına çağırılmam, hoş değil çünkü bu. Kendim yanına gidip bizzat ben söylerim.

Yukarıda, okul yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında öğretmenin yanına giderek ya da onu yanına çağırarak aralarındaki iletişimi başlattıkları ve iletişimi sürdürmede karşı tarafa cesaret ve güven verici ifadeler kullanıp, davranışlar sergiledikleri görülmektedir. Yöneticilerin sergiledikleri bu tavrın, iletişim sorunlarının üstünü örtmek yerine var olan soruna ilişkin tarafların konuşup uzlaşmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Uyarma, okul yöneticilerinin okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunla baş etmelerinin bir başka yolu olarak görülmektedir. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan sadece iki tanesi, öğretmenlerle olan iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında onu *uyarıp* ikaz ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi *uyarma* kategorisi ile ilgili olarak görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Ben görev düşkünü bir insanım. Biz burada idareci misyonunu almışız bunun gereğini yaparız, öğretmen de öğretmenlik misyonunu almıştır, o da kendi görevini yapar, öğrenci de öğrenciliğini bilir ve sistem bu şekilde yürür. Bu sistemin parçalarından birinde bir arıza olursa mutlaka tadilatının yapılması gerekir ki sistemin işleyişi zarar görmesin. Arıza düzeltilebiliyorsa düzeltilir, uyarırız yani, düzeltilemiyorsa gereği yapılır, idari soruşturma gibi.

Bazı yöneticiler tarafından öğretmenlerle aralarındaki sorunlu iletişimde bir çözüm yolu olarak görülen *uyarmanın*, iletişime görev yönelimli bir perspektiften bakıldığına ve tek yönlü iletişime göndermede bulunduğu işaret ettiği söylenebilir.

VI.2.3 Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar “*iletişimi başlatma*” ve “*uyarma*” olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir. *Öğrenci ile iletişimi başlatma* ve *veli ile iletişimi başlatma* faktörleri, *iletişimi başlatma* faktörünün alt kategorileri olarak ortaya çıkmıştır (Tablo VI.2.3.1).

Tablo VI.2.3.1:

Yöneticilerin Öğrencilerle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

İletişimi Başlatma

Öğrenci İle İletişimi Başlatma

Veli İle İletişimi Başlatma

Uyarma

Araştırmaya dahil olan katılımcıların tamamına yakını, öğrencilerle yaşadıkları iletişim sorunlarıyla başa çıkma yolu olarak öğrenci ve veli ile iletişimi başlatma konusuna vurguda bulunmuşlardır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısı, öğrenci ile birebir *iletişimi başlatmaya* vurguda bulunurken, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakını ise, veli ile *iletişimi başlatma* konusuna yönelmişlerdir.

Okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunu çözmek için *öğrenci ile iletişimi başlatmaya* dikkat çeken katılımcılar, sorun yaşandıktan sonra bir süre beklediklerini, ardından onlarla birebir iletişim kurduklarını, öğrencileri yanlarına çağırıp sorun hakkında birebir konuştuklarını, onlara

nasihat verip birtakım tavsiyelerde bulduklarını belirtmişlerdir. *Öğrenci ile iletişimi başlatma* faktörüne gönderme yapan katılımcıların bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

O an ki ruh halim iyi değilse, kendime hâkim olamayacağımı düşünürüm ve iletişim kurmam, çünkü ben kendi yapımı iyi biliyorum biraz sinirliyimdir, o nedenle biraz beklerim, ondan sonra yanıma çağırırım ve konuşurum. Şimdiye kadar konuşup da çözemediğim pek bir sorun olmadı.

Öğrenciyle iletişimimizde bir problem yaşadığımda onlara eşit davranırım, kesinlikle bir dayak atma olayı olmaz, bu kanun olarak da yasak zaten. Önce sorunun ne olduğunu anlarım ve onunla konuşurum.

Öncelikle oturup 1-2 saat konuşurum, ben gerçekten öğrenciyle çok fazla konuşan biriyim. Hatasını söylerim, düzeltmesini söylerim.

Bazılarına ters davrandığım zaman, azarladığım zaman ertesi gün gönüllerini almasını biliyorum. Kızım, oğlum, aslanım, koçum dün şöyle şöyle davrandığım için o azarı yedin, aynı şekilde davranırsan yine benden aynı tepkiyi görürsün, o nedenle bir daha yapma, yoksa arkadaşlarının içinde seni mahcup etmek benimde hoşuma gitmiyor gibi şeyler söylerim, anlatıp açıklarım.

İletişimi başlatma faktörünün bir diğer alt kategorisi olarak ortaya çıkan *veli ile iletişimi başlatmaya* gönderme yapan katılımcılar, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşadıklarında, öğrencinin velisine haber verip onu okula çağırdıklarını ve öğrenciyi de yanlarına alarak söz konusu soruna ilişkin hep beraber konuştuklarını belirtmişlerdir. *Veli ile iletişimi başlatmaya* gönderme yapan katılımcılardan bir tanesi, “böyle bir durumda öğrenciyi çağırıyorum, velisini de çağırıyorum, karşılıklı diyalogla çözüyoruz” diyerek görüşünü ifade etmiştir.

Uyarma, okul yöneticilerinin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunla bir diğer baş etme yolu olarak görülmektedir. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan yarıya yakını, öğrencilerle olan iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında ona gözdağı vererek korkuttuklarını, sert bir şekilde

çıkıştıklarını ve onu *uyarıp* ikaz ettiklerini belirtmişlerdir. *Uyarmaya* göndermede bulunan katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Odama çağırırım, özel sorunları varsa konuşurum, yok şımarıklığından yapıyorsa 'seni bu okuldan atarım' diye korkutup uyarırım ve bu gözdağı her zaman işe yarar.

Biz millet olarak izah edilmesinden anlamayan bir milletiz, illa uyarı ya da ceza gibi şeyler olacak. Konuşma pek işe yaramıyor, bu yüzden biz de uyarı veriyoruz.

İlk önce uyarırım, hâlâ devam ederse sert bir şekilde çıkışırım.

İletişimi başlatma ve *uyarmanın*, gerek yönetici-öğretmen iletişiminde gerekse yönetici-öğrenci iletişiminde bir sorun yaşandığında, bu sorunu çözmeye yöneticiler tarafından çözüm yolu olarak görüldüğü dikkat çekmektedir.

Bununla birlikte, okul yöneticilerinin neredeyse tamamının, karşı tarafla *iletişimi başlatmalarının* ve iletişimi sürdürmede karşı tarafa cesaret ve güven verici ifadeler kullanıp, davranışlar sergilemelerinin iletişim sorunlarının çözümünde etkin bir rol oynadığı görülmektedir.

Yöneticinin örgütün kendisine verdiği yetkiye dayalı olarak alt kademedeki çalışana göre daha etkin bir konuma sahip olduğunu belirten Celep (1992), örgütte iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen yönetici olduğunu vurgulamaktadır. *İletişimi başlatmanın*, uzlaşmaya ve ortak bir çözümü görüşme sürecine işaret ettiği söylenebilirken, tek yönlü iletişimin göstergesi olan *uyarmanın* ise, karşı tarafın perspektifini yok sayarak tek bir çözümün karşı tarafa dayatıldığına işaret ettiği söylenebilir. Bazı yöneticiler tarafından karşı tarafla iletişim sorunlarını çözmeye bir çözüm yolu olarak görülen *uyarmanın*, iletişim sorunlarına ilişkin tarafların konuşup uzlaşmasına olanak sağlamadığı ve yaşanan sorunları çözmek yerine var olan sorunların geçici bir süre üstünü örttüğü düşünülebilir.

VI.2.4 Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yollarıyla İlgili Bulgular

Katılımcılara, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar “*ikna etme*” ve “*müdüre yönlendirme*” olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir (Tablo VI.2.4.1).

Tablo VI.2.4.1:

Yöneticilerin Öğrenci Velileriyle Aralarındaki İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları

İkna etme

Müdüre Yönlendirme

Araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı *ikna etmeye* gönderme yaparken, sadece iki katılımcı ise, *müdüre yönlendirmeye* dikkat çekmişleridir.

Öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunu çözmek için *ikna etmeye* dikkat çeken katılımcılar, velilerle aralarındaki iletişimlerine ilişkin bir sorun yaşandığında oturup konuştuklarını, birtakım şeyleri izah ederek, açıklayarak onları ikna etmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. *İkna etmeye* dikkat çeken katılımcıların bazı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

18 yıllık yöneticilik yaşamımda konuşup da ikna edemediğim hiçbir veli olmamıştır. Çünkü, ikna gücüm çok kuvvetlidir. Veliyi güler yüzle karşılarım, önce bir çay ısmarlayıp biraz sohbet ederim ve usulca kıydan köşeden konuya değinip en sonunda onu ikna ederim. Hiçbir zaman kalkayım da veli ile polemiğe gireyim, onunla atışayım asla böyle şeyler olmamıştır, prensibim değildir.

Alıyorum karşıma, onun kendi açısını değerlendiriyorum, bir de bizim olmamız gereken açığı değerlendiriyorum, konuştuktan sonra ikna oluyor.

İkna etmeyi karşı tarafın kabul etme direncinin üstesinden gelmeyle yakın ilgili olarak gören Gökcan (2007), ikna edici iletişimde korkuya başvurulması yerine daha çok olumlu unsurlara başvurularak karşı tarafın ikna edilmesinin daha yararlı ve etkili olduğunu öne sürmektedir. Araştırmada, okul yöneticilerinin neredeyse tamamının velilere birtakım açıklamalarda bulunarak, bazı şeyleri izah ederek, karşı tarafın perspektifinden de durumu değerlendirerek, diğer bir ifadeyle ikna edici iletişimde olumlu unsurları kullanarak velilerle aralarındaki iletişimlerine ilişkin sorunları çözdükleri görülmektedir.

Müdüre yönlendirme, okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşadıklarında yöneticiler tarafından bir diğer çözüm yolu olarak görülmektedir. Bu çözüm yolu ile ilgili olarak iki yönetici, öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde bir sorun yaşandığında ilişkilerin artık eskisi gibi olamadığını, aralarında bir zıtlaşmanın yaşandığını ve bu nedenle iletişim sorunu yaşanan veliyi müdüre yönlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Müdüre yönlendirmeye gönderme yapan yöneticilerin, velilerle aralarında yaşanan iletişim sorununu birebir çözmek yerine, sorunu bir üst makamın çözmesini bekledikleri görülmektedir.

VI.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklar

Kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar açısından aralarındaki farklılıklar okullarındaki diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimleri boyutlarında ele alınmıştır.

VI.3.1 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

İletişim ve cinsiyet üzerine olan alanyazın kadın ve erkeğin iletişim stillerinin farklı olduğunu göstermektedir (De Lange, 1995; Mills ve Chiaramonte, 1991; Tannen, 1992, 1995; Vinnicombe ve Colwill, 1995; Weisfeld ve Stack, 2002). Tannen (1995), erkek iletişim stilini saldırgan, yarışmacı, iddialı ve daha az samimi, kadın iletişim stilini ise duygusal, işbirlikçi ve samimi olarak tanımlamaktadır. Çocukluk döneminde farklı bir sosyalleşme sürecinden geçen kız ve erkek çocukları farklı iletişim stillerine sahip olmaktadır. Çocukların sosyalleşme sürecinde iletişimlerine ilişkin edindikleri kural ve varsayımlar kolay kolay değişmemekte ve yetişkinlik döneminde de yaşamın her alanına taşınmaktadır (De Lange, 1995; Tannen, 1992; 1995). Dolayısıyla, iletişim ve cinsiyet üzerine olan alanyazın dikkate alınarak bu çalışmada, yöneticilerin diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunların cinsiyetlerine göre nasıl farklılık gösterdiği de ele alınmıştır.

Daha önce de belirtildiği gibi, okullarındaki diğer yöneticilerle olan iletişimlerine yöneltilen sorulara verilen yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamadıkları ortaya çıkmaktadır. Sorun yaşamamalarında etkili olan faktörler “*ekip çalışması*”, “*informal iletişim*”, “*yönetmelik ve kurallara uyma*” ve “*işbölümü*” olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların yanıtları üzerinden yapılan analizler sonucunda kadın okul yöneticilerinden yaklaşık yarısının, diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını *informal iletişim* bağlamında ele aldıkları saptanmıştır.

Kadın okul yöneticilerinden yaklaşık yarısının, diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını *informal iletişim* bağlamında ele aldıkları bulgusu,

Vaught, Pettit ve Taylor'un (1989) 28 kadın ve 19 erkek üniversite yöneticisinin dahil edildiği araştırmasında, kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha fazla, karşı tarafla etkileşim ve arkadaşlık içine girme davranışı gösterdikleri ve karşı taraftan da etkileşim ve arkadaşlık bekleedikleri bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Diğer yandan, erkek yöneticilerin yaklaşık yarısı tarafından dile getirilen “*yönetmelik ve kurallara uyma*” faktörüne hiçbir kadın katılımcı tarafından değinilmemiştir. Erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından ifade edilen “*işbölümü*” faktörü ise, bir kadın katılımcının dışında diğer kadın katılımcılar tarafından ifade edilmemiştir.

Bu bulgu, söz konusu faktörlerin kadınların iletişim tarzlarına uymamasıyla ilgili görülebilir. *Yönetmelik ve kurallara uyma* ile *işbölümü* bürokratik bir örgütün tipik özellikleri olarak kabul edilmektedir (Vinnicombe ve Colwill, 1995). Örgütlerin bürokratik bir karaktere sahip olduğunu öne süren Vinnicombe ve Colwill (1995), bürokratik örgütün tipik özelliklerinin kadınların iletişim tarzlarına uymadığını belirtmektedirler.

Öte yandan, katılımcılara sorulan “bu çalışmanın ana teması okul içi iletişimidir, buna bağlı olarak öncelikle siz iletişimi nasıl tanımlarsınız?” sorusuna yönelik elde edilen yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, kadın ve erkek katılımcıların iletişimi farklı tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Kadın katılımcıların çoğunun iletişim tanımları *ilişki merkezli- insan yönelimli* olarak, erkek katılımcıların çoğunun iletişim tanımları da *iş merkezli- görev yönelimli* olarak kategorilendirilmiştir.

Erkek katılımcıların iletişim tanımlarına ilişkin bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Biz öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle ve sosyal çevreyle daima ilişki içindeyiz, dolayısıyla bizim için iletişim günlük olarak yapılan bir iş şeklinde karşımıza çıkıyor.

İletişim hizmetliden başlar ve müdüre kadar gelen bir süreçten geçer. İlla ki bu hizmetlisi, öğrencisi, velisi, öğretmeni ve okul idaresini kapsar. Başarıyı yakalayabilmek için bunların

hepsinin ortak bir paydada buluşması gerektiğine inanıyorum. Çünkü bir okulda birlik, beraberlik ve disiplin en başta gelmesi gereken şeylerdir. Öğrenci disiplinize edildiği zaman kurallar geçerli olur, kuralların geçerli olduğu bir ortamda da eğitim ve öğretim başarıya ulaşır. Bu nedenle, insanların haklarına saygı göstererek onlara yüklenen görevleri yerine getirmeleri esas alınmalıdır, çünkü başarılı bir eğitim öğretim ancak bu şekilde gerçekleştirilebilir.

Eğitim ve öğretim ile ilgili olan her türlü bilgiyi idarecilerle ve öğretmenlerle paylaşmak ve bunu öğrencilerle velilere duyurmaktır.

Okul idaresi, öğrenci, öğretmen, veli ve okulun diğer personeli arasındaki görüşmeler, konuşmalar, dinlemeler, problem çözmelerdir.

Kadın katılımcıların iletişim tanımlarına ilişkin bazı ifadeleri ise aşağıdaki gibidir:

İnsanların birbirini anlayabilmesi, anladığı dilden konuşabilmesidir. Eğer konuştuğunuz karşınızdaki kişi tarafından doğru olarak anlaşılabilirse iletişim kurabiliyorsunuz demektir.

İnsanların birbirini tanımaları, anlamaları ve birbirleriyle diyalog kurmasıdır.

Karşılıklı iyi bir diyalog, öğrencilerle, öğretmenlerle, velilerle, idareci arkadaşlarla ama özellikle de öğrencilerle. Çünkü beni daha çok onlar ilgilendiriyor, yaş farkı olsa da onların duygu ve düşüncelerini anlayabilmek, benim için en önemli olan bu.

İnsanların birbirini anlaması, konuşması, duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, yani her şeyini paylaşmasıdır.

İnsanları anlayabilmek ve onlara ulaşabilmektir.

İletişim insanlar arasındaki diyalog, hoşgörü, bilgi alışverişidir. Yani insanların selam vermesi, bir günaydın demesi bile bana göre bir iletişimdir aslında.

İlgili alanyazın incelendiğinde, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinin farklı olduğu vurgulanmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin ilişki-insan yönelimli bir iletişim tarzı sergiledikleri, buna karşın erkek okul yöneticilerinin araçsal ve görev yönelimli bir iletişim tarzına sahip oldukları öne sürülmektedir (Camden ve Witt,

1983; Coleman, 2000; 2003a; Cubillo ve Brown, 2003; Everett, Vaughn ve Aagaard, 1992; Fennell, 1999; 2002; Morris, 1999; Morriss, Low ve Coleman, 1999; Shakeshaft, Nowell ve Perry, 1991; Strachan, 1999; Vaught, Pettit ve Taylor, 1989; Vinnicombe ve Colwill, 1995). Parker (2001), hiyerarşik yaklaşımı ve araçsal düşünceyi öne çıkaran erkek yöneticilerin, iletişime statü elde etme yolu olarak baktıklarını ve daha araçsal bir iletişim (tek taraflı, direktif verici, başkalarını kontrol etme amaçlı) sergilediklerini, ilişkisel yaklaşımı ve işbirliğini öne çıkaran kadın yöneticilerin ise, başkalarına karşı duyarlı ve empatik olan işbirlikçi, katılımcı ve destek verici bir iletişim stili sergilediklerini belirtmektedir.

Yöneticilerin iletişim tanımlamalarında cinsiyetler açısından farklılıkların bulunduğu bulgusu, Gizir'in (1999) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Söz konusu araştırmada, kadın ve erkek öğretim elemanlarının örgüt içi iletişim kavramını farklı tanımladıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Kadın ve erkek yöneticilerin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını dayandırdıkları faktörlerin farklı olması ve iletişimin tanımında cinsiyetler açısından farklılıkların bulunması, kadın ve erkek yöneticilerin farklı iletişim anlayış ve tarzlarına sahip olduklarına yönelik alanyazın ile paralellik göstermektedir.

VI.3.2 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerine ilişkin yöneltilen sorular üzerinden yapılan veri analizi sonucunda, daha önce de belirtildiği gibi, katılımcıların yarısından çoğunun öğretmenlerle sorunsuz bir iletişimlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde sorun

yaşamamalarında etkili olan faktörler “*informal iletişim*”, “*iletişim tarzı*”, “*kişilik özelliği*” ve “*dinleme becerisi*” olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretmenlerle aralarında sorunsuz bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların neredeyse tamamının kadın katılımcı olduğu saptanmıştır. Erkek katılımcıların ise yaklaşık yarısı tarafından öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların yanıtları üzerinden yapılan analizler sonucunda sorun yaşamamalarında etkili olan faktörlerden *kişilik özelliği*, sadece kadın katılımcılar tarafından dile getirilmiş, erkek katılımcılar tarafından söz konusu faktöre değinilmemiştir. Kadın katılımcıların yaklaşık yarısı, öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olmasını kendi *kişilik özelliklerine* dayandırmışlardır. Shakeshaft, Nowell ve Perry (1991), sahip olunan cinsiyetin bireylerin duygu, düşünce ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve kadın veya erkek olmanın dünyanın nasıl görülüp yorumlanacağını önemli bir şekilde belirlediğini vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Northouse (2004), insanlardan beklenen eylem ve faaliyetleri onların kültür tarafından tanımlanmış cinsiyet rolleriyle ilişkilendirmektedir. Sezgi, besleme, empatik destek, sevecenlik, bütünsellik ve çeşitlilik geleneksel olarak kadına özgü nitelikler olarak bilinmektedir (Morgan, 1998). Böylece, iyi bir iletişim için etkili dinleme, beden dilinin kullanılması ve konuşmayı sürdürme gibi birtakım standartlar kadının iletişim tarzına daha uygun görülmektedir (Borisoff ve Hahn, 1995).

Bununla birlikte “*informal iletişim*”, “*iletişim tarzı*”, ve “*dinleme becerisi*” faktörlerinin erkek katılımcılardan daha çok kadın katılımcılar tarafından vurgulandığı saptanmıştır. İletişim ve cinsiyet üzerine olan alanyazın dikkate alındığında ve *kişilik özelliği* faktörünün sadece kadın katılımcılar tarafından vurgulandığı bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, bu bulgunun doğal olduğu söylenebilir. Kişiler arası ilişkilerde

kadınların iletişim tarzlarının erkeklerin iletişim tarzlarından daha etkili olduğu öne sürülmekte ve iyi bir iletişim için etkili dinleme gibi gerekli olan standartların kadınların iletişim tarzlarına daha uygun olduğu vurgulanmaktadır (Borisoff ve Hahn, 1995). Ayrıca, kadınların informal iletişime erkeklerden daha eğilimli olduklarına dikkat çekilmektedir (De Lange, 1995).

Ayrıca, elde edilen verilerin analizi sonucunda, yöneticilerin okullarındaki öğretmenlere ilişkin algılarının öğretmenlerle aralarındaki iletişimin niteliğini belirleyen önemli bir faktör olduğu ileri sürülmüştü. İletişim sürecinin, bir bireyin insanları nasıl algıladığına bağlı olarak işlediğine dikkat çekilmişti. Daha önce de belirtildiği gibi, katılımcıların yarısından çoğu, öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu belirtmişler ve aynı zamanda okullarındaki öğretmenlere ilişkin olumlu içerikte kavramlar kullanmışlardır.

Bununla birlikte, öğretmenlerle aralarında sorunsuz bir iletişim olduğunu ifade eden katılımcıların neredeyse tamamının kadın katılımcı olduğu saptanmıştır. Erkek katılımcıların ise yaklaşık yarısı tarafından öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğu belirtilmiştir. Dolayısıyla, kadın katılımcıların neredeyse tamamının öğretmenlerle olan iletişimlerini sorunsuz olarak belirtmeleri, genel olarak insana ilişkin olumlu algılamalarından kaynaklı olabilir. Ayrıca, öğretmenlerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden kadın yöneticilerin başkalarını önemsedikleri, başkalarına karşı daha duyarlı ve anlayışlı oldukları ileri sürülebilir. Nitekim, iletişim ve cinsiyet üzerine olan alanyazında, kadınların erkeklerle kıyaslandığında kişiler arası ilişkilerde daha hassas ve duyarlı davrandıkları (Rosip ve Hall, 2004), empatik davranış sergilemeye daha eğilimli oldukları (De Lange, 1995) belirtilmektedir. Bu bulgu, Camden ve Witt (1983), Wheelless ve Berryman-Fink (1983) ve Vaught, Pettit ve Taylor'ın (1989) araştırmalarındaki, kadın

yöneticilerin erkek yöneticilerden daha iyi iletişim yeteneğine sahip oldukları bulgularıyla örtüşmektedir. Buna karşın, Hirokawa, Kodama ve Harper (1990), Wilkins ve Andersen (1991) ve Şimşek'in (2005) araştırmalarındaki, iletişim becerisi boyutunda yöneticilerin cinsiyetlerinin anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgularıyla ters düşmektedir.

Diğer yandan, katılımcıların yarısına yakını öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Daha önce söz edildiği gibi, yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimde sorunlara yol açan faktörler “görevlerin aksaması”, “aidiyet duygusu eksikliği” ve “motivasyon eksikliği” olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerle olan iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcıların hemen hemen hepsinin erkek katılımcı olduğu saptanmıştır. Kowalski ve Stouder (1999), kişiler arası ilişkilerdeki beceri, işbirliği ve uzlaşma yeteneği, yaratıcılık ve etkili iletişim becerilerinin kadın okul yöneticilerinin başarılı olmalarında yardımcı olan faktörler olduğunu belirtmektedirler. Örgütlerde ortaya çıkan çatışma ve problemlerin çözümünde bir kolaylaştırıcılık ve esneklik sağladığı gerekçesiyle kişiler arası ilişkilerde kadınların etkili bir iletişim tarzına sahip oldukları vurgulanmaktadır (Borisoff ve Hahn, 1995). Bu araştırmada, öğretmenlerle olan iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcıların neredeyse tamamının erkek katılımcı olduğu bulgusu, Everett, Vaughn ve Aagaard'ın (1992) araştırmalarındaki kadın okul yöneticilerinin okul çalışanlarıyla iyi ilişkiler içinde oldukları bulgularıyla örtüşmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirten katılımcılar aynı zamanda okullarındaki öğretmenleri olumsuz içerikteki kavramlarla betimlemişlerdir. Öğretmenlerle olan iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade eden katılımcıların hemen hemen hepsinin erkek katılımcı olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla, erkek katılımcıların neredeyse tamamının öğretmenlerle olan

iletişimlerini sorunlu olarak belirtmeleri, genel olarak insana ilişkin olumsuz algılamalarından kaynaklı olabilir.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı tarafından “iş yükü fazlalığı” gerekçesiyle iletişime zaman kalmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, erkek katılımcıların tamamı ve kadın katılımcıların büyük bir çoğunluğu iyi bir iletişim için zaman kalmadığından yakınlıkla iş yükü fazlalığına dikkat çekmişlerdir.

VI.3.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcıların yarısından çoğu öğrencilerle iyi bir iletişimlerinin olduğunu belirtirken, katılımcıların yarıya yakını ise, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan kadın katılımcıların neredeyse tamamı tarafından öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu belirtilirken, araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yarıya yakını tarafından öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu belirtilmiştir.

Okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinin sorunsuz olduğunu belirten katılımcılar bunu, “*yöneticiden korkmama*”, “*yöneticiden korkma ve çekinme*”, “*yaş*”, “*empatik olma*”, “*zaman ayırma*” ve “*öğrenciye dönüklük*” faktörlerine dayandırmışlardır.

Yöneticilerin, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamamalarında etkili olduğunu en sıklıkta belirttikleri faktör *yöneticiden korkmamadır*. Erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişim söz

konusu faktöre dayandırılırken, buna karşın sadece bir kadın katılımcı öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi *korkmama* faktörü ile ilişkilendirmiştir.

Öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşamadıklarını ifade eden katılımcıların yaklaşık yarısı ise bunu, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerine* dayandırmışlardır. Öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi, söz konusu faktöre dayandıran katılımcıların tamamı kadınlardan oluşmaktadır. Hiçbir erkek katılımcı tarafından, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekindikleri* için öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu ifade edilmemiştir.

Öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden yöneticilerin neredeyse hepsinin kadın yönetici olduğu bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, bu sonucun beklenilmediği söylenebilir. Kadın yöneticilerin öğrencilerle olan sorunsuz iletişimlerini, öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmeleriyle* ilişkilendirmeleri ya da bununla sağlamaları yöneticiliğin maskülen değerlerle özdeşleştirilmiş olmasıyla ilgili görülebilir. Ayrıca Morgan (1998), örgütlerin ataerkil aile ilişkilerinin bir uzantısı olarak görüldüğüne dikkat çekmektedir. Dolayısıyla, orta öğretimin ergenlik dönemindeki öğrenci kitlesiyle, ataerkil aile yapısında görülen otoriter ve disiplinli baba profiliyle özdeşleştirilen erkek bir yöneticinin ya da erkek gibi yöneticinin baş edebileceği olgusunun kadın yöneticiler arasında da yaygın bir kanı olarak görüldüğü söylenebilir. Nitekim, öğrencilerle olan sorunsuz iletişimini öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerine* dayandıran kadın yöneticiler, öğrencilerin sorunlu bir yaş döneminde oldukları için asi olduklarına dikkat çekerek kendilerinden korkup çekinmeleri gerektiğini aksi takdirde öğrencilerle baş edemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca, yöneticiler tarafından öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişime neden olduğu düşünülen *yaş* ve *empatik olma* faktörleri sadece erkek yöneticiler tarafından

vurgulanırken, *zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* faktörleri ise sadece kadın yöneticiler tarafından vurgulanmıştır. *Zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* faktörlerinin sadece kadın yöneticiler tarafından vurgulandığı bulgusunun, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu ifade eden yöneticilerin neredeyse tamamının kadın yönetici olduğu bulgusu dikkate alındığında doğal olduğu düşünülebilir. Karşıdakine zaman ayırmanın ve öğrencinin daima birincil olmasının yönetici-öğrenci iletişimini olumlu yönde beslediği söylenebilir. Nitekim, Everett, Vaughn ve Aagaard (1992) tarafından 17 kadın okul yöneticisi ile yapılan araştırmada, başkalarına karşı ilgili olmalarının, kadın okul yöneticilerine meslek yaşamlarında hizmet eden bir faktör olarak ortaya çıktığı öne sürülmektedir. Bununla birlikte, söz konusu araştırmada kadın okul yöneticilerinin öncelikli ilgilerinin öğrencilerine iyi bir eğitim sağlamak olduğu vurgulanmaktadır. Diğer yandan, kadınların iletişim tarzlarıyla özdeşleştirilen *empatik olma* (De Lange, 1995) faktörünün erkek yönetici tarafından dile getirilmesi ise dikkat çekmektedir.

Diğer yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarıya yakını öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yarısından fazlası, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bir kadın katılımcının dışında hiçbir kadın katılımcı tarafından, öğrencilerle aralarındaki iletişimin sorunlu olduğu belirtilmemiştir. Yönetici ve öğrenciler arasındaki iletişimde birtakım sorunlara yol açan faktörler “*makam*”, “*kuralcılık*”, “*disiplin sağlama*” ve “*öğretmen-öğrenci ilişkisi*” olarak belirlenmiştir.

Yöneticilerin, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlara yol açan *makam*, *kuralcılık* ve *öğretmen-öğrenci ilişkisi* faktörleri sadece erkek katılımcılar

tarafından belirtilirken, *disiplin sağlama* faktörü ise sadece kadın katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Sorunsuz bir iletişimde etkin rol oynadığı düşünülen *yöneticiden korkma ve çekinme* faktörünün sadece kadın yöneticiler tarafından dile getirildiği bulgusu göz önünde bulundurulduğunda, sorunlu bir iletişimde etkin rol oynadığı düşünülen *disiplin sağlama* faktörünün de sadece kadın yöneticiler tarafından dile getirilmesi doğal görülebilir. Kadın yöneticilerin, öğrencileri kendilerinden korkup çekindirerek okullarındaki öğrencilere yönelik disiplin sağlamaya çalıştıkları görülmektedir. Bundan yola çıkarak, kadın yöneticilerin kendi görünümünün yöneticilik açısından bir dezavantaj oluşturduğunu düşündükleri ve okuldaki düzen ve disiplini sağlamaya çalışırken erkek yöneticilerden belki de daha fazla erkek gibi davrandıkları öne sürülebilir. Kadın, iyi bir yönetici olarak betimlenirken maskülen açıdan değerlendirilmekte ve erkek stereotipine özgü özellikler açısından kadın yöneticilerin başarıları belirlenmektedir (Camden ve Witt, 1983; Schein, 1973; 1978). Wilkins ve Andersen de (1991), kadın yöneticilerin bir yandan feminenliklerini korumak, diğer yandan da maskülen yönetsel role uygun davranmak durumunda kaldıklarını belirtmekte ve onların yöneticilikte başarılı olmalarının erkek stereotipini kabul etmelerine dayalı olduğunu öne sürmektedirler. Bununla birlikte bu bulgu, kadın yöneticilerin erkek baskın örgüt kültürü içinde çalışıyor olmalarıyla da ilgili görülebilir. Nitekim, ilköğretim okullarında görev yapan 25 kadın okul yöneticisinin yönetim stillerini araştıran Oplatka'nın (2001) araştırma bulguları dikkat çekicidir. Araştırma sonucunda, kadın okul yöneticilerinin feminen stillerini maskülen stil doğrultusunda değiştirdikleri yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Oplatka, kadın okul yöneticilerinin zamanla maskülen yönetim stilini benimsemelerini, otorite, hiyerarşi,

objektiflik, rasyonellik, bilimsellik gibi maskülen cinsiyet rolleri klişesini idealize eden “erkek baskın örgütsel kültür” içinde çalışıyor olmalarına bağlamaktadır.

Diğer yandan, katılımcılara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısı iş yükü fazlalığı nedeniyle zamanlarının çoğunu kendi odalarında geçirmek zorunda olduklarını belirtirken, diğer yarısı ise, kendi odalarında mecbur kalmadıkça bulunmadıklarını, okulun her yerinde görülmeye çalışıldıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların neredeyse tamamı iş yükü fazlalığı nedeniyle zamanlarının çoğunu kendi odalarında geçirdiklerini belirtirken, araştırmaya dahil olan kadın katılımcılardan sadece iki tanesi iş yükü fazlalığı nedeniyle çoğunlukla kendi odalarında bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kendi odalarında mecbur kalmadıkça bulunmadıklarını, okulun her yerinde görülebilir olduklarını ifade eden katılımcıların neredeyse tamamı, kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırmaya dahil olan erkek katılımcılardan iki tanesi, okulun her yerinde bulduklarını belirtmişlerdir. Okulun her yerinde bulduklarını ifade eden katılımcılardan yarısı, idari makamı öğrenciden soyutlanmış bir makam olarak görmedikleri için öğrencilerin bulunduğu yerlerde kendilerinin de bulunduğunu belirtirken, diğer yarısı ise öğrenciyi denetlemek ve takip etmek amacıyla okulun her yerinde görülmeye çalışıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciyi denetlemek ve takip etmek amacıyla okulun her yerinde görülebilir olduğunu vurgulayan katılımcıların neredeyse tamamı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Bir erkek katılımcının dışında hiçbir erkek katılımcı tarafından öğrenciyi denetlemek amacıyla okulun her yerinde bulunduğu belirtilmemiştir.

Araştırmada, öğrencilerle aralarındaki sorunsuz iletişimi öğrencilerin kendilerinden *korkup çekinmelerine* dayandıran, öğrencilerle aralarındaki sorunlu iletişimi ise *disiplin sağlama* faktörüne bağlayan ve öğrenciyi denetlemek amacıyla okulun her

yerinde görülebilir olduğunu belirten yöneticilerin tamamının kadınlardan oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu, kadın yöneticilerin erkek meslektaşları gibi kabul edilip onaylanabilme çabalarıyla ilgili görülebilir. Yöneticiliğin maskülen özelliklerle bağdaştırılması nedeniyle Schein (1978), yönetici birini düşünmek erkek birini düşünmek, yönetici gibi düşünmek erkek gibi düşünmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Yapılan araştırmalar, geleneksel cinsiyet rolleri stereotipleriyle yöneticilik için gerekli olan özellikler arasında bir ilişki olduğunu göstermiştir. Başarılı bir yöneticinin sahip olması gereken özelliklerin yaygın olarak erkeklere atfedilen özelliklerle ilişkilendirildiği saptanmıştır (Brenner, Tomkiewicz ve Schein, 1989; Schein, 1973; 1978; Schein ve Mueller, 1992; Schein, Mueller ve Lituchy, 1996).

Camden ve Witt'e göre (1983), feminen stereotipe uygun şekilde davranan kadın yöneticiler, erkek yöneticilerden daha az etkili oldukları yönünde eleştirilmekte ve sosyal izlenim açısından olumsuz olarak algılandıkları da erkek normlarına uygun olan yönetim stili sergilemek zorunda kalmaktadırlar.

Kadın yöneticilerin olumsuz olarak algılanma nedenlerinin başında geleneksel maskülen özelliklerin, geleneksel feminen özelliklerden daha değerli olarak algılanması gelmektedir. Kadın ve erkeklerin her ikisi de iyi bir yönetici olarak betimlenirken maskülen açıdan değerlendirilmekte ve erkek stereotibine özgü özellikler açısından yöneticilerin başarısı belirlenmektedir (Camden ve Witt, 1983; Schein, 1973; 1978).

Wilkins ve Andersen (1991), kadın yöneticilerin bir yandan feminenliklerini korumak, diğer yandan da maskülen yönetimsel role uygun davranmak durumunda kaldıklarını belirtmekte ve onların yöneticilikte başarılı olmalarının erkek stereotipini kabul etmelerine dayalı olduğunu öne sürmektedirler. Çalışma yaşamında, kadın gibi olmak

ekonomik ve sosyal olarak bir dezavantaj sağlamakta ve iş dünyası kapılarını erkek gibi davranan kadınlara açmaktadır (Camden ve Witt, 1983).

VI.3.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlar Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcıların neredeyse tamamı öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici ve öğrenci velileri arasındaki iletişimde birtakım sorunlara yol açan faktörler “savunuculuk”, “ilgisizlik”, “öğretmen tutumu”, “not kaygısı” ve “özel ilgi bekleme” olarak belirlenmiştir.

Öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunlara yol açan faktörlerden olan *savunuculuk* ve *ilgisizlik* eşit sayıda kadın ve erkek katılımcı tarafından vurgulanırken, *öğretmen tutumu* faktörü erkek katılımcı tarafından, *not kaygısı* ve *özel ilgi bekleme* faktörleri ise, sadece kadın yöneticiler tarafından vurgulanmıştır.

Öte yandan, araştırmaya dahil olan katılımcıların yanıtları üzerinden yapılan analizler sonucunda, kadın katılımcılar bazı öğrenci velileri tarafından hesaba alınmadıklarını, bazı velilerin kendilerine güvenmediklerini belirtmişleridir. Bazı kadın yöneticiler daha ciddi ve sert davranarak karşılaştıkları bu tutumu bertaraf etmeye çalışırken, bazıları ise görmezlikten gelip aldırmamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Hiçbir erkek katılımcı tarafından değinilmeyen söz konusu sorun, kadın katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından dile getirilmiştir. Konu ile ilgili olarak görüşülen kadın katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

Bazı veliler bayan olduğum için farklı tepkiler gösterebiliyor, hani vardır ya trafikte de sürücü eğer bir kadınsa hemen önyargılı davranılır. Fakat benim gösterdiğim tavırla veliler o

tutumlarından vazgeçiyor, bu zaman zaman öğrencilerde de oluyor, kadın olduğun için pek ciddiye alınmama olabiliyor, bu durumda tavırlarınızla buna fırsat vermemeniz gerekiyor, yani ciddi ve daha sert davranmanız gerekiyor.

Veliler karşılarında bir bayan yönetici gördüklerinde bazen farklı tavırlar da sergileyebiliyorlar. Bazen size güvenmediklerini hissediyorsunuz, eğer bayansanız bazen o güvensizliği hissediyorsunuz, ama aldırımıyorum ve onların yetiştirilme tarzlarına bunu bağlıyorum.

Bazı veliler sizi hiç hesaba katmayabiliyorlar, kadından yönetici olmaz ya da olsa da hiçbir şey bilmez der gibi davranabiliyorlar. Ben 4 ay müdür vekilliği yapmıştım, bir veli geldi ve ben müdürle görüşeceğim dedi, ben de buyrun benim dedim, o hâlâ ben müdürle görüşeceğim diyor, ben de müdür benim buyrun diyorum, o hâlâ müdür bey yok mu diye soruyor. Yani insanların zihninde müdürün erkek olması o kadar oturmuş ki, müdür benim dediğim halde o hâlâ müdür beyle görüşeceğim diyor. Onlara göre kadın müdür olmaz, bakıyorlar kapıdan, içeride bir kadının oturduğunu görüyorlar ve hiç odaya girmeden diğer odalara bakıyorlar bazıları.

Bu bulgu, yöneticinin erkek olması gerektiğine ilişkin yaygın kanının bazı öğrenci velileri arasında hâlâ devam ettiğine işaret etmektedir. Coleman (2003b), toplumda derin köklere sahip olan maskülen değerlerin desteklenmesi ve daha değerli görülmesi nedeni ile, yöneticilerin erkek olması gerektiğine ilişkin egemen beklentinin hâlâ devam ettiğini vurgulamakta ve bu nedenle erkek yöneticilerin karşılaşmadığı birtakım problemlerle kadın yöneticilerin yüz yüze gelmek durumunda kaldıklarına dikkat çekmektedir. Nitekim, Çelikten'in (2004) 48 kadın okul yöneticisinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yaptığı araştırma yukarıdaki bulguyu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada, toplumsal ve kültürel normlardan dolayı kadın yöneticiyi kabullenmeme, Çelikten'in araştırma bulgularından birini oluşturmaktadır.

VI.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Örgüt İçi İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklar

Kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarında fark olup olmadığına ilişkin bulgular, araştırmanın birinci, ikinci ve üçüncü alt problemlerinde olduğu gibi diğer yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimleri boyutunda ele alınıp incelenmiştir.

VI.4.1 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Diğer Yöneticilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin tamamı, diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimlerinde hiçbir sorun yaşamadıklarını belirterek, aralarındaki sorunsuz iletişimi *ekip çalışması, informal iletişim, yönetmelik ve kurallara uyma* ile *işbölümü* faktörlerine dayandırarak açıklamışlardır. Dolayısıyla, kadın ve erkek okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıklara ilişkin herhangi bir bulguya ulaşamamıştır.

VI.4.2 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğretmenlerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar *iletişimi başlatma* ve *uyarma* olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir. Yöneticiler, öğretmenlerle

konuşmalarını ve öğretmenleri ikaz edip *uyarmalarını*, öğretmenlerle aralarında iletişim sorunu yaşadıklarında bir çözüm yolu olarak görmektedirler.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, okullarındaki öğretmenlerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında karşı tarafla iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, *iletişimi başlatma* faktörü araştırmaya dahil olan kadın katılımcıların tamamı tarafından vurgulanırken, erkek katılımcıların yarısından çoğu tarafından söz konusu faktöre gönderme yapılmıştır.

Uyarma, yöneticilerin okullarındaki öğretmenlerle aralarında iletişim sorunu yaşadıklarında bir çözüm yolu olarak gördükleri diğer faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan, sadece iki erkek katılımcı tarafından *uyarma* faktörü bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

VI.4.3 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrencilerle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara, öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar "*iletişimi başlatma*" ve "*uyarma*" olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir.

Okul yöneticileri, öğrencilerle birebir konuşmalarını, öğrencinin velisini çağırıp hep birlikte konuşmalarını ve öğrenciye çıkışarak ya da gözdağı vererek onu *uyarmalarını*, öğrencilerle aralarında iletişim sorunu yaşadıklarında bir çözüm yolu olarak görmektedirler.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların tamamına yakını, *iletişimi başlatma* faktörüne gönderme yapmışlardır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların yarısı, *iletişimi*

başlatma faktörünün alt kategorisi olarak ortaya çıkan *öğrenci ile iletişimi başlatma* faktörüne dikkat çekerken, araştırmaya dahil olan katılımcıların yaklaşık yarısı ise, *iletişimi başlatma* faktörünün bir diğer alt kategorisi olan *veli ile iletişimi başlatma* faktörüne dikkat çekmişlerdir.

Bununla birlikte, *iletişimi başlatma* faktörü kadın katılımcıların neredeyse tamamı tarafından ifade edilirken, erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından söz konusu faktöre gönderme yapılmıştır. Ayrıca, *iletişimi başlatma* faktörünün alt kategorisi olarak ortaya çıkan *öğrenci ile iletişimi başlatma*, eşit sayıda kadın ve erkek katılımcı tarafından dile getirilmiştir. *İletişimi başlatma* faktörünün bir diğer alt kategorisi olan *veli ile iletişimi başlatma* ise, sadece kadın katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Uyarma, okul yöneticilerinin okullarındaki öğrencilerle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunla baş etme yolu olarak gördükleri diğer faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan yaklaşık yarısı, öğrencilerle olan iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında ona gözdağı vererek korkuttuklarını, sert bir şekilde çıktıklarını ve onu *uyarıp* ikaz ettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan erkek katılımcıların yaklaşık yarısı tarafından vurgulanan söz konusu faktör, kadın katılımcılardan sadece bir tanesi tarafından ifade edilmiştir.

Yukarıda, yöneticiler tarafından hem öğretmen hem de öğrencilerle olan sorunlu iletişimlerinde bir çözüm yolu olarak görülen *iletişimi başlatma* faktörünün erkek yöneticilerden daha çok kadın yöneticiler tarafından vurgulandığı, diğer bir çözüm yolu olarak görülen *uyarma* faktörüne dikkat çeken yöneticilerin neredeyse tamamının ise, erkek yöneticilerden oluştuğu görülmektedir. Bu bulgu, kadınların bazı iletişim durumlarına erkeklerden daha uygun olduklarıyla ilgili görülebilir. Nitekim, Vaught, Pettit ve Taylor

(1989) tarafından 19 erkek ve 28 kadından oluşan toplam 47 üniversite yöneticisine kişiler arası ilişki-yönelimi davranış anketi uygulandığı araştırma, bu bulguyu desteklemektedir. Söz konusu araştırmada, kadın yöneticilerin erkek yöneticilerden daha fazla oranda karşı tarafla etkileşim ve arkadaşlık içine girme davranışı gösterdikleri ve karşı taraftan da etkileşim ve arkadaşlık bekledikleri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca, bu araştırma cana yakınlık, çekicilik ve diğerleriyle *iletişimi başlatma* gibi bazı iletişim durumlarına kadınların daha uygun olduğunu göstermiştir.

VI.4.4 Kadın ve Erkek Okul Yöneticilerinin Öğrenci Velileriyle Olan İletişimlerinde Yaşadıkları Sorunlarla Başa Çıkma Yolları Açısından Farklılıklarla İlgili Bulgular

Katılımcılara, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarına ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar üzerinden yapılan analizler sonucunda, katılımcılar “*ikna etme*” ve “*müdüre yönlendirme*” olarak kategorilendirilen iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir.

Araştırmaya dahil olan katılımcıların neredeyse tamamı, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde bir sorun yaşadıklarında, söz konusu sorunu çözmek için *ikna etme* faktörüne dikkat çekmişlerdir. Bununla birlikte, kadın katılımcıların tamamı tarafından vurgulanan söz konusu faktör, erkek katılımcıların yarısından çoğu tarafından ifade edilmiştir.

Müdüre yönlendirme, okul yöneticilerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde sorun yaşadıklarında çözüm yolu olarak gördükleri diğer faktördür. Araştırmaya dahil olan katılımcılardan sadece iki erkek katılımcı tarafından söz konusu faktör bir çözüm yolu olarak görülmektedir.

Alanyazın (Hirokawa, Kodama ve Harper, 1990) kadın ve erkek yöneticilerin örgüt çalışanlarının itaatini elde etmede kullandıkları ikna etme stratejilerinin farklı olduğuna ilişkin açık bir destek sağlamamaktadır. İkna etme stratejilerinin cinsiyetten ziyade, yöneticinin sahip olduğu gücün miktarıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Güçlü yöneticilerin örgüt çalışanlarının itaatini elde etmede gözdağı, uyarı gibi güç temeline dayalı ikna etme stratejilerini kullandıkları, buna karşın daha az güce sahip olan yöneticilerin ise açıklama, onaylama ve gizli isteme gibi güç temeline dayanmayan ikna etme stratejilerini kullanmaya daha eğilimli oldukları öne sürülmektedir. Hirokawa, Kodama ve Harper (1990) tarafından yapılan araştırmada, örgütte düşük güce sahip olan kadın ve erkek yöneticilerin örgütsel amaçları başarmak için çalışanlarıyla açıklamak, önermek gibi rasyonellik temelli ikna etme taktiklerini kullandıkları, buna karşın yüksek güce sahip olan kadın ve erkek yöneticilerin ise tehdit, uyarı, ultiatom gibi cezalandırma temelli ikna etme taktiklerini kullandıkları bulgularına ulaşılmıştır.

VII. BÖLÜM: SONUÇ ve ÖNERİLER

VII.1 Sonuç

Bu araştırma, resmi genel liselerde okul yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin bakış açılarından örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu sorunlarla başa çıkma yollarının belirlenmesinin yanı sıra, kadın ve erkek okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma yolları açısından aralarındaki farklılıkların ortaya çıkarılması amacıyla yapılmıştır.

Araştırma bulguları, resmi genel liselerde okul yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin çoğunun diğer yöneticilerle olan iletişimleri dışında, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde birtakım sorunların olduğunu göstermiştir.

Okul yöneticilerinin tamamının okullarındaki diğer yöneticilerle aralarındaki iletişimin sorunsuz olduğu görülmektedir. Buna karşın, yöneticilerin öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerine ilişkin görüşlerinin iki ayrı noktada toplandığı ortaya çıkmaktadır. Bazı yöneticiler öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunsuz olduğunu düşünürken, bir kısım yönetici de öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimlerinin sorunlu olduğunu düşünmektedirler. Bunun yanı sıra, öğretmen ve öğrencilerle olan iletişimleri ile karşılaştırıldığında, yöneticilerin öğrenci velileriyle iletişimlerinde daha çok sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamı, velilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını, var olan iletişimlerinin ise yetersiz ve sorunlu olduğunu belirtmekte ancak bu konudaki eksikliğin kendilerinden değil, karşı taraftan kaynaklandığını düşünmektedirler.

Diğer yandan, *iletişimi başlatma* ve *uyarma*, gerek öğretmenlerle gerekse öğrencilerle olan iletişimlerinde bir sorun yaşandığında, yöneticiler tarafından bir çözüm yolu olarak düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin karşı tarafla *iletişimi başlatmalarının* ve iletişimi sürdürmede karşı tarafa cesaret ve güven verici ifadeler kullanıp, davranışlar sergilemelerinin iletişim sorunlarının çözümünde etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Yöneticiler, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde yaşadıkları sorunlarla başa çıkma yolu olarak ise, *ikna etme* ve *müdüre yönlendirme* olmak üzere iki çözüm yoluna dikkat çekmişlerdir.

Ayrıca, araştırma bulguları, örgüt içi iletişim sorunları ve bu sorunlara önerilen çözümler anlamında, kadın ve erkek okul yöneticileri arasında bazı farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen ve öğrencilerle aralarındaki iletişimde sorun yaşanmadığı daha çok kadın yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Bununla birlikte, kadın ve erkek okul yöneticilerinin ‘örgüt içi iletişim’ tanımlarının da farklı olduğu belirlenmiştir. Kadın yöneticilerin çoğunun iletişim tanımlarının “ilişki merkezli-insan yönelimli”, erkek yöneticilerin çoğunun iletişim tanımlarının ise, “iş merkezli-görev yönelimli” olduğu görülmektedir.

Bunun yanı sıra, kadın ve erkek okul yöneticilerinin diğer yöneticilerle olan iletişimlerinde sorun yaşamamalarını, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde ise, sorun yaşamalarını ve sorun yaşamamalarını dayandırdıkları faktörlerin farklı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerle, öğrencilerle ve öğrenci velileriyle olan iletişimlerinde yaşanan sorunlara önerilen çözüm yolları arasında da cinsiyet değişkeni bazında farklılıklar olduğu saptanmıştır. Sözü edilen bulgular dikkate alındığında, kadın ve

erkek okul yöneticilerinin farklı iletişim anlayış ve tarzlarına sahip oldukları ileri sürülebilir.

Ayrıca, araştırmaya dahil olan kadın yöneticilerden yaklaşık yarısı, bazı öğrenci velileri tarafından dikkate alınmadıklarını, bazı velilerin kendilerine güvenmediklerini belirtmişlerdir. Bazı kadın yöneticiler daha ciddi ve sert davranarak karşılaştıkları bu tutumu bertaraf etmeye çalışırken, bazıları ise görmezlikten gelip aldırmamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Hiçbir erkek yönetici tarafından ifade edilmeyen bu sorunun, sadece kadın yöneticiler tarafından dile getirilmesi, yöneticinin erkek olması gerektiğine ilişkin yaygın kanının bazı öğrenci velileri arasında hâlâ devam ettiğine işaret etmektedir.

Diğer yandan, örgüt içi iletişim alanyazınında kültürün örgütteki tüm çalışanlar arasındaki iletişim aracılığıyla oluşturulduğu ve devamlılığının sağlandığı belirtilmektedir. 1980'li yıllardan itibaren örgütler, çalışanların iletişim kurarak etkileşimde bulunmaları sonucunda oluşturulan sosyal varlıklar olarak görülmeye başlanmıştır. Böylece, örgüt içi iletişim çalışmalarında kültürel perspektif vurgulanarak örgüt içi iletişim ve örgüt kültürü arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu ileri sürülmüştür (Gizir, 2007).

Dolayısıyla, örgüt içi iletişim ve örgüt kültürü arasındaki bu karşılıklı etkileşim, bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya dahil olan okulların kendine özgü nitelikleri doğrultusunda iki ayrı okul kültürünün varlığından söz edilmesini olanaklı kılabilir. Araştırmada, yönetici-yönetici iletişiminde sorun yaşanmamasını *yönetmelik ve kurallara uyma* ile *işbölümü* faktörlerine bağlayan yöneticilerle; yönetici-öğretmen iletişiminde sorun yaşanmasını *görevlerin aksatılması*, *aidiyet duygusu eksikliği* ve *motivasyon eksikliğine* dayandıran yöneticilerin aynı kişiler olduğu belirlenmiştir. Yine bu kişilerin yönetici-öğrenci iletişiminde sorun yaşanmamasını

yöneticiden korkma ve çekinme faktörüne ve sorun yaşanmasını ise, *makam, kuralcılık, disiplin sağlama, öğretmen-öğrenci ilişkisine* bağladıkları ve yönetici-veli iletişimde sorun yaşanmasını *ilgisizlik ve öğretmen tutumuna* dayandırdıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra, yönetici-öğretmen ve yönetici-öğrenci arasındaki sorunlu iletişimde daha çok *uyarma* faktörünü bir çözüm yolu olarak gören yöneticilerin; yönetici-veli arasındaki sorunlu iletişimde ise, *müdüre yönlendirme* faktörünü bir çözüm yolu olarak düşünen yöneticilerin yine aynı kişiler olduğu saptanmıştır. Bu bulgu, sözü edilen yöneticilerin görev yaptıkları okullarda yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve veliye olan yaklaşımlarının var olan okul kültürüyle ilgili olduğuna işaret etmektedir.

Hiçbir insanın yaşadığı toplumun kültüründen bağımsız davranmadığı gibi, hiçbir çalışanın da örgüt kültüründen bağımsız olarak davranmadığını belirten Çelik (2002), her okulun örgüt çalışanlarının örgütsel davranışını etkileyen sembolik bir dünyası olduğuna dikkat çekmektedir. Örgüt kültürü bir örgütü diğer örgütlerden ayıran, örgüt üyeleri tarafından paylaşılan anlamlar bütünlüğünü anlatmakta ve örgüt kültürünün temel öğeleri olan değerler, normlar, inançlar, gelenekler, törenler ve semboller örgüt çalışanlarının örgüt içindeki davranışını temelden etkilemektedir (Çelik, 2002).

Dolayısıyla, söz konusu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve veliye olan yaklaşımlarının otoriter bir ilişkiye dayandığı, iletişime iş merkezli-görev yönelimli ve sorun odaklı bir perspektiften baktıkları ve bu okullarda var olan örgüt kültürünün güç kültürüne dayandığı söylenebilir.

Pheysey (aktaran Şişman, 2002) örgüt kültürünü rol kültürü, başarı kültürü, güç kültürü ve destek kültürü olmak üzere dört grupta toplamıştır. Güç kültürü, hiyerarşinin ön planda olduğu ve örgütte gücün belirli kişilerde toplandığı kültür tipini ifade etmektedir. Bu kültürde güç, statü, denetim, itaat gibi kavramlara vurgu yapılmakta ve yetkiler üst

yöneticilerde toplanmaktadır. Bu tip örgütlerde yatay iletişimden çok dikey iletişim esastır ve otoriter bir yönetim anlayışı egemendir. Ayrıca, insan doğasına ilişkin kötümser bir bakış açısı ön plandadır (Şişman, 2002).

Yönetimsel süreçlere çalışanların aktif katılımı, takım çalışması, demokratik liderlik gibi temaların kabul gördüğü günümüzde, bürokratik yönetim anlayışının sorunları çözmekten uzak ve yönetici-çalışan iletişimi açısından da oldukça sakıncalı olduğu bilinmektedir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Dolayısıyla, bu çalışmanın bulguları dikkate alındığında bu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve velilerle kurdukları iletişimin yukarıdan aşağıya doğru tek yönlü olduğu ileri sürülebilir. Nitekim, Günbayı (2007) okulların hiyerarşik örgütler olduğunu belirterek, yapısal olarak yöneten-yönetilen ilişkisinin var olduğunu vurgulamaktadır. Hiyerarşik örgütlerde de formal iletişimin baskın olduğu ileri sürülmektedir (Can, aktaran Günbayı, 2007).

Diğer yandan, araştırmada yönetici-yönetici iletişiminde sorun yaşanmamasını *ekip çalışması* ile *informal iletişim* faktörlerine bağlayan yöneticilerle; yönetici-öğretmen iletişiminde sorun yaşanmamasını *informal iletişim*, *iletişim tarzı*, *kişilik özelliği* ve *dinleme becerisine* dayandıran yöneticilerin aynı kişiler olduğu saptanmıştır. Yine bu kişilerin yönetici-öğrenci iletişiminde sorun yaşanmamasını *yöneticiden korkmama*, *yaş*, *empatik olma*, *zaman ayırma* ve *öğrenciye dönüklük* faktörlerine bağladıkları ve yönetici-veli iletişiminde sorun yaşanmasını *savunuculuk*, *not kaygısı* ve *özel ilgi beklemeye* dayandırdıkları, yönetici-veli arasındaki sorunlu iletişimde ise, *ikna etme* faktörünü bir çözüm yolu olarak düşündükleri belirlenmiştir.

Söz konusu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve veliye olan yaklaşımlarının demokratik bir ilişkiye dayandığı, iletişime ilişki merkezli-insan yönelimli bir perspektiften baktıkları ve bu okullarda var olan örgüt kültürünün destek

kültürüne dayandığı söylenebilir. Herkesin değerli olarak görüldüğü bu kültür tipinde insanlar arası karşılıklı ilişki, etkileşim, informal ilişkiler, yardımlaşma, güven ve karara katılma gibi faktörlere önem verilmektedir (Şişman, 2002).

Günümüzde katı ve bürokratik yönetim anlayışı yerine örgütlenme ve işleyiş yapısında esnekliği ve demokratikleşmeyi esas alan modern yönetim anlayışı desteklenmekte (Saran, 2005), örgütlerde ortaya çıkan çatışma ve problemlerin çözümünde yöneticilerden çalışanlarını motive edebilmesi, onlarla etkili iletişim kurabilmesi, empatik olabilmesi, sinerji oluşturup örgütsel etkinliği sağlayabilmesi beklenilmektedir (Tengilimoğlu, 2005). Dolayısıyla, bu okullarda görev yapan yöneticilerin öğretmen, öğrenci ve velilerle çift yönlü iletişim kurdukları söylenebilir.

Bunun yanı sıra, iki ayrı okul kültürünün varlığı iki ayrı yönetim teorisini de akla getirmektedir. Güç kültürüne dayanan okullarda görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişime bakışının Klasik Yönetim Teorisi'nin bakış açısını yansıttığı, destek kültürüne dayanan okullarda görev yapan yöneticilerin örgüt içi iletişime bakışının ise, Neoklasik Yönetim Teorisi içinde yer alan İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nın bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Makina veya X kuramı olarak da bilinen Klasik Yönetim Teorisi'nde insan ögesi mekanik olarak, üretim sürecinin bir parçası olarak görülmekte ve örgütün psiko-sosyal yönüne önem verilmemektedir (Aldemir, 1985). Bu yönetim teorisinde merkeziyetçi bir yönetim, güçlü bir hiyerarşik yapı, katı ve cezalandırmaya yönelik kurallar yakın ve sıkı bir denetim söz konusudur (Varol, 1993). İnsan ögesini örgütsel iletişimin dışında bırakan Klasik Yönetim Teorisi iletişimi, örgütün üst kademelerinden alt kademelere doğru otorite, eşgüdüm ve denetim sağlama, diğer bir ifadeyle verimlilik amacına yönelik olarak ele

almaktadır (Varol, 1993). Bu anlayışa göre, alt basamaklardan yukarıya doğru iletişim, sadece hesap verme biçiminde olabilmektedir (Akıncı, 1996).

İnsan İlişkileri Yaklaşımı ise, insanı ekonomik, akılcı ve kaytarıcı bir varlık olarak değil, akıl dışı, ekonomik olmayan etkenlerle yönlenebilen ve davranabilen toplumsal bir aktör olarak ele almaktadır. Bu nedenle, bu yaklaşımda X kuramındaki para ve korkutma temel özendirici olmaktan çıkarılıp, çalışanların örgütle bütünleştirilerek işin sevdirmeye çalışılması önem kazanmaktadır (Akıncı, 1996). Çalışanın katılımına önem veren İnsan İlişkileri Yaklaşımı'nda iletişim, Klasik Yönetim Teorisi'nin savunduğu gibi sadece örgüt üyelerine iş ile ilgili bilgi ve emir verme amacına hizmet etmemektedir. Diğer bir ifadeyle, iletişim yalnızca bir araç değildir. Bu yaklaşımda, biçimsel iletişimin yetersizliği vurgulanmakta, doğrudan yüz yüze yapılan iletişimin yararları ve grup içinde iletişim gibi konular üzerinde durulmaktadır (Aldemir, 1985). Söz konusu yaklaşımda, aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya doğru olan dikey iletişimin önemi yadsınmamakla birlikte, açık, karşılıklı iletişim sistemine sahip, az yapılanmış veya esnek yapılı bir örgüt öngörülmekte, aynı ve farklı bölümlerdeki kişiler arasındaki yatay iletişim ve örgütün bütünü içinde farklı düzeylerdeki kişiler arasındaki çapraz iletişim özendirilmektedir (Akıncı, 1996).

Sonuç olarak, araştırmaya dahil olan okul yöneticilerinin örgüt içi iletişime ilişkin bakışlarının, iletişimi materyalist bir şekilde ele alan ve iletişim kanalları ile mesajın etkili bir şekilde iletilmesini vurgulayan mekanistik perspektif (Jensen, 2003) ile bireylerin algı, biliş ve tutum gibi özellikleri ile bu özelliklerin iletişimi nasıl etkilediği üzerine odaklanan psikolojik perspektifin (Gizir ve Şimşek, 2005) bir yansıması olduğunu söylemek mümkündür.

VII.2 Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve araştırmaya yönelik öneriler yer almaktadır.

VII.2.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

Toplumun bugünkü ve yarınki durumundan büyük ölçüde sorumlu tutulan eğitimin, hiç kuşkusuz toplumsal, ekonomik, siyasal ve bireysel önemi bulunmaktadır. Bu nedenle, eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görevlerinin gerektirdiği bir eğitimden geçmiş olmaları büyük önem taşımaktadır.

Kaya (1999), okul yöneticiliğinin meslekleşmemiş olduğunu belirtmekte ve okul yöneticilerinin kendilerini yönetim görevlerine hazırlayan hizmet öncesi bir temel yöneticilik eğitiminden geçmemiş olmalarına dikkat çekmektedir. Oysa, günümüzün karmaşık toplumunda örgütler rasyonel çalışmak zorundadırlar. Yönetimsel eylemlerde şansın, rastlantının, iyi niyetin ya da sağduyunun doğru sonuç verme olasılığı giderek azalmaktadır. Günümüzde yönetim başlı başına bir uzmanlık alanı durumuna gelmiş ve toplumun her kesiminde uzmanlaşmış yöneticilere olan gereksinim artmıştır. Çağdaş yönetim kuramları, yönetim ilke ve yöntemleri sınama-yanılma mekanizmasının yerini almıştır. Eğitim örgütleri de yönetim alanında meydana gelen gelişmelerden etkilenmiştir. Başta genel yönetim, sosyoloji, psikoloji ve hukuk olmak üzere çeşitli alanlardaki gelişmeler eğitim alanına yansımış ve bu gelişmelerin ışığı altında eğitim bilimcilerin yürüttükleri araştırmalar, eğitim yönetiminin bir bilim dalı olmasına katkıda bulunmuştur (Kaya, 1999).

Eğitim ve okul yönetiminin bir bilim alanı olarak doğup gelişmesi, örgütler içerisinde insan ilişkileri konusunda yeni anlayışların ortaya çıkması, güdüleme kuram ve

yöntemlerinin değişim göstermesi, toplumsal yaşamın her kesiminde eğitimli ve yetenekli insan gücüne duyulan gereksinmenin artması, öğretim yöntemlerinin değişmesi, eğitimin çeşitli alanlarında uzmanlaşmanın başlaması gibi birçok gelişim ve değişimin sonucunda günümüzde yönetim anlayışı yeni boyutlar kazanmaya başlamıştır. Böylece, yönetimi kamu hukukunun bir parçası sayan anlayıştan, yönetimi teknik bir birim olarak yapı yönünden ele alan klasik anlayışlara, ardından örgütteki insan ve grupları çeşitli açılardan inceleyen davranışçı anlayışlara, daha sonra yönetimi yalnızca teknik ve davranışsal bir birim değil, aynı zamanda çevresiyle bağımlı ve onunla etkileşen dinamik bir birim olarak gören anlayışlara ve sonunda örgütle yönetimi sistem olarak inceleyen daha çağdaş anlayışlara uzanan bir gelişme olmuş (Kaya, 1999) ve günümüzde yönetim ve yönetici kavramlarına yeni anlamlar yüklenmiştir.

Özetle, günümüzde yönetim anlayışı katı, bürokratik ve mekanik yapısından uzaklaşarak, örgütlenme ve işleyiş yapısında kaliteyi, verimliliği, esnekliği, yaratıcılığı ve demokratikleşmeyi esas alan çağdaş yönetim yaklaşımlarına yönelme görülmektedir (Saran, 2005). Çağdaş yönetim anlayışına göre yönetici, mevzuat bekçiliği ve rutin işler yapan ve astların işinden sorumlu olan bir patron olarak değil, bilginin uygulanmasından ve örgüt çalışanlarının performansından sorumlu olan bir kişi olarak kabul edilmektedir (Çelik, 2002). Bu yeni yöneticiden çalışanlarını motive edebilmesi, onlarla etkili iletişim kurabilmesi, empatik olabilmesi, sinerji oluşturup örgütsel etkinliği sağlayabilmesi beklenilmektedir (Tengilimoğlu, 2005).

Tüm yönetimsel süreç ve temaların temelinde görülen, insan ilişkilerinin ve güdülemenin can damarı (Kaya, 1999) olarak kabul edilen iletişim, çağdaş yönetim anlayışının bir uzantısı olan çağdaş okul yönetiminde de hiç kuşkusuz başat bir rol oynamaktadır. Çağdaş okul yönetiminde, okul yöneticileri birer iletişim kaynağı

durumundadırlar. Snowden ve Gorton (2002), 21.yüzyılın eğitim liderliğinde iletişim becerilerinin öncelikli olarak ele alınması gerektiğini öne sürmekte, eğitimin geleceğini okullarda etkili bir iletişime ve ilişki inşa etmeye bağlamaktadırlar.

Bu anlayışa göre, etkili bir okul yöneticisi etkili bir okul örgütü yaratmaktadır. Etkili bir okul örgütünün en önemli özelliği ise, iyi bir örgüt içi iletişim sistemine sahip olmasıdır (Özdemir, 2000). Okullarda var olan iletişim süreci, okul örgütünün başarısını veya başarısızlığını belirleyen en önemli süreçtir ve tüm iletişim araç ve becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasını gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan, iletişim bilgi ve becerisine sahip olmak etkili bir okul yöneticisinden beklenen en önemli yeterliliklerdendir (Hunt, Tourish ve Hargie, 2000).

Bununla birlikte, okullarda var olan iletişimin niteliği aynı zamanda okul yöneticisinin eğitime, insana, çalışana bakışının bir yansımasıdır. Genel olarak okul yöneticileri kendi görevlerini okuldaki işlerin öğretmen tarafından yasalara, plan ve programlara, verilen emir ve direktiflere göre yapılmasını sağlamakla sınırlı görmekte, yönetici olabilmek için öğretmen olmanın yeterli olduğunu düşünmekte ve örgüt içi iletişim yönetim sürecinde başat bir yer işgal etmemektedir. Bu hâli ile yöneticiler mesleklerinin gerektirdiği yeterliğe yeterince sahip olmayan bir görünümde dirler. Oysa, günümüzde okul yöneticiliğinin başlı başına bir uzmanlık alanı olması gerektiği yadsınamaz. Bu nedenle, okul yöneticiliğine içinde örgüt içi iletişime ilişkin öğretimin de dahil edildiği genel yönetsel konularda eğitilmiş kişilerin getirilmesinin, yeterlik ve kariyer ilkelerine uygunluğun gözardı edilmemesinin etkili okullar oluşturabilmede ilk ve temel adım olduğu söylenebilir.

Öte yandan, bu araştırmada, genel liselerde okul yöneticisi olarak görev yapan yöneticilerin diğer yöneticilerle aralarında sorunsuz iletişimlerinin olduğu, buna karşın

öğretmen, öğrenci ve öğrenci velileriyle aralarındaki iletişimlerinde birtakım sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Oysa, sorunsuz bir yönetici-öğretmen, yönetici-öğrenci, yönetici-veli iletişimi en az yönetici-yönetici iletişimi kadar önem taşımaktadır. Başaran (1996), okul yöneticisinin bir yandan yönetimindeki çalışanlarla ilişki kurmak zorunda olduğuna, diğer yandan eğitim hizmeti sunduğu öğrenciler ve velilerle de ilişki kurmak zorunda olduğuna dikkat çekmektedir. Yöneticinin hem eğitimin amaçlarını hem de ilişki kurulan insanların gereksinimlerini karşılayabilmesi için etkili bir örgüt içi iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir (Başaran, 1996). Bu açıdan, tüm yönetsel süreçlerde başat bir rol oynayan örgüt içi iletişime ilişkin okul yöneticilerine iletişim bilgi ve becerilerini artıracak kurs ve seminerlerin belirli aralıklarla verilmesi ve bu tür kurs ve seminerlere katılımın özendirilmesi önerilmektedir.

Bunun yanı sıra, okulların amaçlarını gerçekleştirebilmelerinde sağlıklı ve yeterli okul-veli iletişiminin payı yadsınamaz. Ancak, bu araştırmadan elde edilen bulgular velilerle kurulan iletişimin diğer gruplardan daha sorunlu olduğunu, ayrıca velilerin ilgisizliğinin de yöneticilerin velilerle kurduğu iletişimin yetersiz düzeyde gerçekleşmesine neden olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmaya dahil olan okul yöneticileri yönetici-veli iletişiminin yetersizliğinin önemli bir eksiklik olduğunu vurgulamış olsalar da, kendi ifadelerinden bu konudaki çabalarının geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda, yöneticiler zamanlarını okuldaki işlerin yasa ve yönetmeliklere uygun olarak yapılması yönünde harcadıklarını belirtmişler, öğrenci velileriyle aralarındaki iletişim ve işbirliğinin güçlendirilmesine yönelik çözüm önerilerinden söz etmemişlerdir. Daha da önemlisi velilerin ilgisizliğinden yakınan okul yöneticileri bu ilgisizliğin kaynağı olarak kendilerini görmemekte bu sorunun karşı taraftan kaynaklandığını düşünmektedirler. Bu açıdan, okul yöneticilerine velilerle iletişim ve

işbirliğinin önemine ilişkin bir eğitim çalışması yapılması ve bu çalışmada velinin okula karşı ilgisinin yaratılmasında ve sürdürülmesinde yöneticinin rolü üzerinde durulabilir.

Bununla birlikte, yönetici-veli arasındaki iletişimde araştırma bulguları, velilerin okula karşı ilgisiz olduklarını ve bu nedenle velilerle iletişim kurulamadığını, veli toplantılarına katılımın çok düşük olduğunu, velilerin okula geldikleri nadir zamanlarda da savunucu bir tutum sergilemeleri nedeniyle iletişim sürecinin sekteye uğradığını göstermektedir. Günümüzde desteklenen öğrenci- merkezli demokratik eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi, okulların amaçlarına ulaşabilmeleri okul-veli arasında etkili bir iletişim kurularak velilerle işbirliği yapılmasına ve onların desteğinin sağlanabilmesine bağlıdır. Bu nedenle, bakanlık yetkililerinin, eğitim planlamacılarının ve okul yöneticilerinin bu sorunlara ciddiyetle eğilmeleri, eğitime açık alanları geliştirici yönde önlemler almaları gerekmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002/27 sayılı okul-veli işbirliği konulu yönergesinde birtakım öneriler (ORGM. MEB, 2002) yer almış olsa da, okul-veli iletişimi ve işbirliğinin yetersizliğinin hala büyük bir sorun olarak karşımızda durduğunu bu araştırmanın bulguları bir kez daha göstermiştir. Bu bağlamda, bu araştırma bulguları ülkemizdeki eğitimle ilgili karar vericilerin, araştırma bulguları doğrultusunda ortaya çıkan iletişim sorunlarına yönelik iyileştirici yönde önlemler alarak bu alanlarda iyileştirme yapmalarına katkı sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, araştırmaya dahil olan yöneticilerin ifadelerine dayalı olarak velilerin çocuklarının okul eğitimini destekleyici davranış bilincine sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Bu bağlamda, yöneticilerin yanı sıra öğrenci velilerine yönelik olarak da eğitim programlarının düzenlenmesi ve bu programlarda okulla iletişim kurmalarının önemi vurgulanarak, okulla daha sık iletişim kurmalarının özendirilmesi uygun olabilir.

Son olarak, bu araştırmada bazı kadın okul yöneticilerinin bazı öğrenci velileri tarafından dikkate alınmadıkları, erkek meslektaşları tarafından hiç karşılaşılmayan birtakım sorunlarla karşılaşmak durumunda kaldıkları belirlenmiştir. Toplumsal cinsiyet rollerinin yaşamın her alanına taşınması kadın yöneticiler açısından da dezavantajlı bir konum oluşturmaktadır. Toplumda derin köklere sahip olan bu sorunun kısa sürede giderilmesi pek mümkün gözükmesine de, kadın yönetici sayısının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması, okullarda okutulan ders kitaplarının yanı sıra, yazılı ve görsel medyada toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirici öğelere yer verilmemesi, daha androjen kişiliklerin ön plana çıkarılması bu konuda alınacak çeşitli kurumsal önlemler arasında sıralanabilir. Bununla birlikte, temel sosyalleşme birimi olarak aile kurumunun okul kadar önemli olduğu yadsınmaz. Bu nedenle, anne-baba eğitimi programlarında çocuğun cinsiyet rollerini kazanma süreçleri ve bunun yetişkinlik yaşamına etkileriyle ilgili konulara yer verilmesi uygun olabilir.

VII.2.2 Araştırmaya Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Benzer araştırmanın daha geniş bir örneklem gurubu üzerinde yürütülerek nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasıyla, araştırma problemine ilişkin daha zengin bulgular elde edilebilir.

Bunun yanı sıra, araştırmada, örgüt içi iletişim süreci sadece kadın ve erkek okul yöneticilerinin perspektifinden incelenmiş, öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşleri araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Okul içi iletişim sürecinin daha iyi anlaşılabilmesi için, okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerinin de dahil edileceği daha geniş bir örneklemle benzer çalışmanın yapılması, sonuçların farklı açılardan değerlendirilmesini sağlayabilir.

Diğer yandan, bu araştırmada sonuçların genellenebilmesi kaygısı taşınmamasına rağmen resmi genel liselerde görev yapan kadın okul yöneticisi sayısının çok sınırlı olması nedeniyle, araştırma sonuçlarının araştırmanın yapıldığı il için anlamlı olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle, benzer araştırmanın farklı illerde de yapılması daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını olanaklı kılabilir.

Ayrıca, bu araştırma resmi genel liselerle sınırlandırılmıştır. Benzer araştırmanın mesleki ve teknik liseler ya da özel genel liseler gibi farklı evrenlerde yapılması, orta öğretim kurumlarındaki yöneticilerin okul içindeki iletişimlerine yönelik bütünsel bir değerlendirmeyi olanaklı kılabilir. Ayrıca, farklı yapı ve amaçtaki liseler arasında karşılaştırmalar yapılması da mümkün olabilir.

Bununla birlikte, araştırmada örgüt içi iletişim sorunları ve bu sorunlara önerilen çözüm yolları orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin bakış açısından incelenmiştir. Benzer araştırmanın ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin dahil edileceği bir çalışmayla yürütülmesi farklı öğretim kademelerinde yaşanan örgüt içi iletişim sorunlarının ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin karşılaştırmalar yapılmasına olanak sağlayabilir.

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin en sorunlu iletişimlerinin öğrenci velileriyle aralarındaki iletişim olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin velilerle aralarındaki iletişimlerinin velinin okula katılımı ve desteği boyutunda araştırmalar yapılabilir. Ayrıca, velilerin farklı sosyo-ekonomik statülerine göre yönetici-veli iletişimi de araştırılabilir.

Son olarak, bu araştırmada genel olarak okul yöneticilerinin örgüt içi iletişim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının belirlenmesinin

yanı sıra, söz konusu sorunların ve bu sorunlara önerilen çözüm yollarının yöneticilerin cinsiyetlerine göre nasıl farklılık gösterdiğine de bakılmıştır. Benzer araştırma, yöneticinin yaşı, branşı ve kıdemi gibi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğine bakılarak da yürütülebilir ve araştırma problemine ilişkin daha farklı bulgular elde edilebilir.

KAYNAKÇA

AKINCI, Beril (1996). *Kurum Kültürünün Çalışanlara İletilmesinde Örgüt İçi İletişim*.

Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

AKTAN, Can (1999). “Ekip Çalışması ve Sinerji”. 01 Ekim 2007 tarihinde

http://www.canaktan.org/yonetim/sinerjik_yonetim/ekipcalismasi.htm

adresinden alınmıştır.

ALDEMİR, M. Ceyhan (1985). *Örgütler ve Yönetimi: Makro Bir Yaklaşım*. İzmir:

Bilgehan Basımevi.

ARSLANTAŞ, İsmail (2002). *Orta Öğretim Okullarında İletişim*. Yayınlanmamış yüksek

lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

ASLAN, Şebnem (2004). “Hastanelerde Örgütsel Çatışma: Teori ve Örnek Bir Uygulama”.

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11, 599-617. 25 Aralık

2007 tarihinde <http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos-mak/> adresinden

alınmıştır.

ASLANARGUN, Engin (2007). “Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine

Kuramsal Bir Çalışma”. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18. 10

Ekim 2007 tarihinde http://www.manas.kg/pdf/sbdpdf18/09_Aslanargun.pdf

adresinden alınmıştır.

- AYDIN, Mustafa (2000). *Eğitim Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- BAKAN, İsmail ve BÜYÜKBEŞE, Tuba (2004). “Örgütsel İletişim İle İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması”. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 7, 1-30. 15 Şubat 2006 tarihinde http://www.akdeniz.edu.tr/iibf/yeni/genel/dergi/sayi07/05Bakan_pdf adresinden alınmıştır.
- BAKER, Margaret Ann (1991). “Gender and Verbal Communication in Professional Settings”. *Communication Quarterly*, 5, 36-63.
- BARUTÇUGİL, İsmet (2002). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi: Eğiticinin Eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Kariyer Yayınları.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1996). *Eğitim Yönetimi* (5. Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- BİNBİR, Emel (2003). *Yöneticilerin İletişim Kurma ve Eğitim Ortamı, Çevresi Oluşturma Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- BLACKMORE, Jill ve SACHS, Judyth (1998). “You Never Show You Can’t Cope: Women in School Leadership Roles Managing Their Emotion”. *Gender and Education*, 10, 265-279.

BOLAT, Salih (1996). “Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü.Eğitim Fakóltesi Uygulaması”.
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi, 12, 75-80.

BORISOFF, Deborah ve HAHN, Dan (1995). “From Research to Pedagogy: Teaching Gender and Communication”. *Communication Quarterly*, 43, pg.381-35pgs.

BRENNER, O. C., TOMKIEWICZ, Joseph ve SCHEİN, Virginia Ellen (1989). “The Relationship Between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics Revisited”. *Academy of Management Journal*, 32, 662-669.

BRIDGE, Berna (2003). *Eğitim Yönetiminde Kadınlar*. İstanbul: Beyaz Yayınları.

BURSALIOğLU, Ziya (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (12. Basım).
Ankara: Pegem A Yayıncılık.

BUSH, Tony (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edition).
London: Sage Publications.

CALNAN, Alison C. ve DAVIDSON, Marilyn J. (1998). “The Impact of Gender and Its Interaction With Role and Status on the Use of Tag Questions in Meetings”.
Women in Management Review, 13, 1-16.

CAMDEN, Carl ve WITT, Jan (1983). "Manager Communicative Style and Productivity: A Study of Female and Male Managers". *International Journal of Women's Studies*, 6, 258-269.

CELEP, Cevat (1992). "İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi".10 Eylül 2007 tarihinde <http://www.egitimdergisi.hacettepe.edu.tr/19928CEVAT%20CELEP.pdf> adresinden alınmıştır.

CEMALOĞLU, Necati (2002). "Öğretmen Performansının Artırılmasında Okul Yöneticisinin Rolü". *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 153-154. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/cemaloglu.htm> adresinden alınmıştır.

CHENEY, George (2000). "Thinking Differently About Organizational Communication: Why, How, and Where?". *Management Communication Quarterly*, 14, 132-141.

CHENEY, George., PAGE, Deborah J. ve ZORN, Theodore E. (2000). "Nuts About Change: Multiple Perspectives on Change-Oriented Communication in a Public Sector Organization". *Management Communication Quarterly*, 13 (4), 515-566.

- COLEMAN, Marianne (1996). "The Management Style of Female Headteachers". *Educational Management Administration*, 24, 163-174.
- COLEMAN, Marianne (2000). "The Female Secondary Headteacher in England and Wales: Leadership and Management Styles". *Educational Research*, 42, 13-27.
- COLEMAN, Marianne (2001). "Achievement Against the Odds: The Female Secondary Headteachers in England and Wales". *School Leadership & Management*, 21, 75-100.
- COLEMAN, Marianne (2003a). Gender in Educational Leadership. In. Brundrett, M., Burton, N. & Smith, R. (Edt.). *Leadership in Education* (pp.36-51). London: Sage Publication Ltd.
- COLEMAN, Marianne (2003b). "Gender and the Orthodoxies of Leadership". *School Leadership & Management*, 23, 325-339.
- COLEMAN, Marianne (2004). "Gender and Headship in 2004: Reflections on Work in Progress". *Management in Education*, 18, 23-27.
- COLEMAN, Marianne (2005). "Gender and Secondary School Leadership". *International Studies in Education Administration*, 33, 3-20.

COLLINSON, David L. ve HEARN, Jeff (2003). Critical Studies on Men Masculinities and Management. In. Bennett, N., Crawford, M. & Cartwright, M. (Edt.). *Effective Educational Leadership* (pp. 201-215). London: Paul Chapman Publishing.

CUBILLO, Leela ve BROWN, Marie (2003). "Women Into Educational Leadership and Management: International Differences?". *Journal of Educational Administration*, 41, 278-291.

CÜCELOĞLU, Doğan (1999). *Yeniden İnsan İnsana* (20.Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

ÇALIK, Cemal ve ŞEHİTOĞLU, Ekrem Tuğrul (2006). "Okul Müdürlerinin İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerini Yerine Getirebilme Yeterlikleri". 10 Ekim 2007 tarihinde <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/170/Cemal%20Calik> adresinden alınmıştır.

ÇELİK, Vehbi (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

ÇELİKTEN, Mustafa (2004). "Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği". *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 91-118.

DANGAÇ, Gönül (2006). “İş Hayatında Farklı Kişilikler”. 10 Eylül 2007 tarihinde http://www.motivasyoncu.com/article_view.php adresinden alınmıştır.

DE LANGE, Janice (1995). “Gender and Communication in Social Work Education: A Cross-Cultural Perspective”. *Journal of Social Work Education*, 31, p75-7p.

DINHAM, Steve., CAIRNEY, Trevor., CRAIGIE, Doug ve WILSON, Steve (1995). “School Climate and Leadership: Research Into Three Secondary School”. *Journal of Educational Administration*, 33, 23-36.

DOBOS, Jean ve JEFFRES, Leo W. (1988). “Channel Use, Channel Choices and Organizational Life Cycle Stage”. *Communication Research Reports*, 5, 28-35.

DÖNDAR, İsmail (2001). *Eğitim Örgütlerinde İletişim Kalitesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

ENGEN, Marloes L., LEEDEN, Rien ve WILLEMSSEN, Tineke M. (2001). “Gender, Context and Leadership Styles: A Field Study”. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 581-598.

ERDEN, Münire ve AKMAN, Yasemin (2001). *Gelişim ve Öğrenme* (10. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.

EREN, Erol (2003). *Yönetim ve Organizasyon: Çağdaş ve Küresel Yaklaşımlar* (6. Basım). İstanbul: Beta Yayınları.

ERGİN, Akif ve BİROL, Cem (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

ERGİN, Ayşenur ve ÇINKIR, Şakir (2005). “Eğitim Yönetiminde Kadınlar”. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 84-96.

ERGÜDEN, Akın (1992). “Örgüt İçi İletişim: Sistem Yaklaşımı”. *Kurgu Dergisi*, 11, 11-40.

EVERETT, Linda Wade., VAUGHN, Courtney Ann ve AAGAARD, Lola (1992). “Women Educational Administrator: No Longer a Contradiction in Terms”. *Women in Management Review*, 7, 21-24.

FENNELL, Hope-Arlene (1999). “Power in the Principalship: Four Women’s Experiences”. *Journal of Educational Administration*, 37, 23-39.

FENNELL, Hope-Arlene (2002). “Letting Go While Holding on Women Principals’ Lived Experiences With Power”. *Journal of Educational Administration*, 40, 95-117.

FICHTEN, Catherine S., TAGALAKIS, Vicki., JUDD, Darlene., WRIGHT, John ve AMSEL, Rhonda (1992). "Verbal and Nonverbal Communication Cues in Daily Conversations and Dating". *The Journal of Social Psychology*, 132, 751-769.

FULK, Janet ve BOYD, Brian (1991). "Emerging Theories of Communication in Organizations". *Journal of Management*, 17, 407-446.

GİZİR, Sıdıka ve ŞİMŞEK, Hasan (2005). "Communication in an Academic Context". *Higher Education*, 50, 197-221.

GİZİR, Sıdıka (1999). *Akademik Ortamda İletişim: Orta Doğu Teknik Üniversitesi'ndeki En Büyük Beş Bölüme İlişkin Bir Durum Çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

GİZİR, Sıdıka (2002). "Üniversite ve İletişim: Bir Durum Çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 30, 219-244.

GİZİR, Sıdıka (2007). "Üniversitelerde Örgüt Kültürü ve Örgüt İçi İletişim Üzerine Bir Derleme Çalışması". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 247-268.

GORIS, José S., PETTIT, John D. ve VAUGHT, Bobby C. (2002). “Organizational Communication: Is It a Moderator of the Relationship Between Job Congruence and Job Performance/Satisfaction ?”. *International Journal of Management*, 19, 664-672.

GÖKCAN, Kemal (2007). “İkna Edici İletişim”. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://www.kirbas.com/?id=404> adresinden alınmıştır.

GRAY, John (1998). *Mars ve Venüs'ün Aşkları* (Çev. Karderin, C.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

GÜNBAI, İlhan (2007). “The Organizational Communication Process in Schools”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(2), 787-798.

GÜRGEN, Haluk (1997). *Örgütlerde İletişim Kalitesi*. İstanbul: Der Yayınları.

HALE, Mary (1999). “He Says, She Says: Gender and Worklife”. *Public Administration Review*, 59, 410-424.

HALL, Judith A., HORGAN, Terrence G. ve CARTER, Jason D. (2002). “Assigned and Felt Status in Relation to Observer-Coded and Participant-Reported Smiling”. *Journal of Nonverbal Behavior*, 26, 63-81.

- HALL, Judith A., LE BEAU, Lavonia Smith., REINOSO, Jeanette Gordon ve THAYER, Frank (2001). "Status, Gender, and Nonverbal Behavior in Candid and Posed Photographs: A Study of Conversations Between University Employees". *Sex Roles*, 44, 677-692.
- HANSON, E. Mark (2003). *Educational Administration and Organizational Behavior* (Fifth edition). Boston: Allyn and Bacon.
- HARGIE, Colin., TOURISH, Dennis ve HARGIE, Owen (1994). "Managers Communicating: An Investigation of Core Situations and Difficulties Within Educational Organizations". *The International Journal of Educational Management*, 8, 23-28.
- HELWEG-LARSEN, Marie., CUNNINGHAM, Stephanie J., CARRICO, Amanda ve PERGRAM, Alison M. (2004). "To Nod Or Not To Nod: An Observational Study of Nonverbal Communication and Status in Female and Male College Students". *Psychology of Women Quarterly*, 28, 358-361.
- HIROKAWA, Randy Y., KODAMA, Rachel A. ve HARPER, Nancy L. (1990). "Impact of Managerial Power on Persuasive Strategy Selection by Female and Male Managers". *Management Communication Quarterly*, 4, 30-50.
- HUIRONG, Gao (2006). "The Lives and Careers of Women Leaders in Shanghai". *Journal of Educational Administration*, 38, 41-57.

HUMAN DEVELOPMENT REPORT (UNDP,2000). 25 Ocak 2006 tarihinde <http://www.undp.org/hdr2000/english/presskit/gem.pdf> adresinden alınmıştır.

HUNT, Orlagh., TOURISH, Dennis ve HARGIE, Owen D.W. (2000). “The Communication Experiences of Education Managers: Identifying Strengths, Weaknesses and Critical Incidents”. *The International Journal of Educational Management*, 14, 120-129.

JENSEN, Maria Therese (2003). Organizational Communication a Review. Research and Development Report. No. 1/2003. 11 Ocak 2006 tarihinde <http://www.agderforskning.no/rappporter/82002046.pdf> adresinden alınmıştır.

JONES, Charlotte M. (1999). “Shifting Sands: Women, Men, and Communication”. *Journal of Communication*, 49, 148-155.

KAMIŞLI, Sibel ve DOĞANÇAY-AKTUNA, Seran (1997). “Gender Differences in Conveying Embarrassing Information: Examples From Turkish”. *Women and Language*, 20, 25-33.

KARASAR, Niyazi (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

KAYA, Yahya Kemal (1999). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye’deki Uygulama* (7. Baskı). Ankara: Bilim Yayıncılık.

KAYIKÇI, Kemal (1997). *Genel Liselerde Yönetici-Öğretmen İletişimi Engellerine İlişkin Yöneticilerle Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

KELLY, Dawn (2000). "Using Vision to Improve Organisational Communication". *Leadership & Organization Development Journal*, 21, 92-101.

KOCABAŞ, Füsun (2005). "Değişime Uyum Sürecinde İç ve Dış Örgütsel İletişim Çabalarının Entegrasyonu Gerekliliği". *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 247-252.

KONDAKÇI, Y. (2000). *Akademik Ortamda Yönetim Süreçleri: Yüksek Öğretimde Fakülte Düzeyinde Yönetim Süreçlerinde Karşılaşılan Problemlerin Bir Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

KOWALSKI, Theodore J. (2000). "Cultural Change Paradigms and Administrator Communication". *Contemporary Education*, 71 (2), 4-12.

KOWALSKI, Theodore J. ve STOUDEY, Judy G. (1999). "Female Experiences Related to Becoming a Superintendent". *Contemporary Education*, 70, p32-9p.

KUZU, Tülay Sarar (2003). “Eğitim-Öğretim Ortamında Etkili Sözel İletişim”. 10 Eylül 2007 tarihinde <http://www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/158/kuzu.htm> adresinden alınmıştır.

MAYRING, Philipp (2000). *Nitel Sosyal Araştırmaya Giriş* (Çev. Gümüş, A. & Durgun, M.S.). Adana: Baki Kitabevi.

Mersin İl Geneli Orta Öğretim Kurumlarında Görevli Kadın ve Erkek Yönetici Sayıları. Mersin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 30 Ekim 2006 tarihli 60636 sayılı dilekçe.

Milli Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Eğitim Kurumlarında Görevli Yöneticilerin Unvanlarına Göre Cinsiyet Dağılımı. Personel Genel Müdürlüğü, 18 Ekim 2006 tarihli 774/80941 sayılı dilekçe.

Milli Eğitim Bakanlığı (2003). Eğitimin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. 02 Ocak 2006 tarihinde <http://unicef.org/turkey> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2002). Okul-Aile İşbirliği Genelgesi. 30 Ocak 2008 tarihinde <http://orgm.meb.gov.tr/mevzuat/genelgeler/27okulaileisbirligi.htm> adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006). Türkiye Eğitim İstatistikleri. 22 Kasım 2006 tarihinde http://sgb.meb.gov.tr/daireler/istatistik/2005_2006.pdf adresinden alınmıştır.

MILLS, Albert J. ve CHIARAMONTE, Peter (1991). "Organization As Gendered Communication Act". *Canadian Journal of Communication*, 16, 1-14.

MORGAN, Gareth (1998). *Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor* (Çev. Bulut, G.). İstanbul: BZD Yayıncılık.

MORRIS, Jeanette (1999). "Managing Women: Secondary School Principals in Trinidad and Tobago". *Gender and Education*, 11, 343-355.

MORRISS, Susan B., LOW, Guattin T. ve COLEMAN, Marianne (1999). "Leadership Stereotypes and Styles of Female Singaporean Principals". *Compare A Journal of Comparative Education*, 29, 191-202.

MUCHINSKY, Paul M. (1977). "Organizational Communication: Relationship to Organizational Climate and Job Satisfaction". *Academy of Management Journal*, 20, 592-607.

NORTHOUSE, Peter G. (2004). *Leadership Theory and Practice* (Third Edition). London: Sage Publications.

O'BRIEN, Dennis (1994). "Why You Just Don't Get It: Gender and Discourse by Deborah Tannen". *Commonweal*, 121, 41-42.

OCAK, Pınar (2003). *Kurum Kültürünün Değiştirilmesinde İletişimin Rolü*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

ONURAL, Hatun (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı Eğitim Yöneticilerinin Görevlerini İcra Ederken Karşılaştıkları Sorunlar*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

OPLATKA, Izhar (2001). "I Changed My Management Style: The Cross-Gender Transition of Women Headteachers In Mid-Career". *School Leadership & Management*, 21, 219-233.

Orta Öğretim Genel Müdürlüğü (2007). Okullarımız. 23 Şubat 2007 tarihinde <http://ogm.meb.gov.tr> adresinden alınmıştır.

Orta Öğretim Kurumları İsim Listesi. Mersin Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 17 Ekim 2006 tarihli 58840 sayılı dilekçe.

ÖZAN, Mukadder Boydak (2006). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin Öğretmen ve Yönetici Bakış Açısıyla Değerlendirilmesi". *Eğitim Araştırmaları*, 24, 153-160.

ÖZCAN, Figen Ö. (1999). *Milli Eğitim'in Bürokratik Yapılanmasında Cinsiyetçilik*.
Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

ÖZDEMİR, Servet (2000). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme* (5. Baskı). Ankara: Pegem
Yayıncılık.

ÖZDEMİR, Asım (2007). "Eğitim Yöneticisi Adaylarının Sosyal Becerilerinin Bazı
Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50,
269-296.

ÖZKAYA, Songül A. (1988). *Kadın Öğretmenlerin Okul Müdürü Olmasının Engelleri*.
Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

PACANOWSKY, Michael E. ve TRUJILLO-O'DONELL, Nick (1982). "Communication
and Organizational Culture". *The Western Journal of Speech Communication*,
46, 115-130.

PARKER, Patricia S. (2001). "African American Women Executives' Leadership
Communication Within Dominant-Culture Organizations". *Management
Communication Quarterly*, 15, 42-82.

PETERS, Carole C. (2002). Gender in Communication: Micropolitics at Work. The Annual
Meeting of the Australian Association for Research in Education
(Brisbane, Australia, December 1-5, 2002).

POOLE, Marshall Scott (1978). "An Information-Task Approach to Organizational Communication". *The Academy of Management Review*, 3, 493-504.

POTTER, Lester R. (2003). "The Communicator as Gardener". *Communication World*, 20 (2), 5-14.

PUTNAM, Linda L. (1982). "Paradigms for Organizational Communication". *The Western Journal of Speech Communication*, 46, 192-206.

REILLY, Bernard J. ve DIANGELO, Joseph A. (1990). "Communication: A Cultural System of Meaning and Value". *Human Relations*, 43, 129-140.

ROSIP, Janelle C. ve HALL, Judith A. (2004). Knowledge of Nonverbal Cues, Gender, and Nonverbal Decoding Accuracy". *Journal of Nonverbal Behavior*, 28, 267-286.

SARAN, Ulvi (2005). Küresel Değişim Dinamiklerinin Kamu Yönetimi Alanındaki Etkileri. 25 Aralık 2005 tarihinde http://canaktan.org/politika/kamuda_kalite/saran1.pdf adresinden alınmıştır.

SCHEIN, Virginia Ellen (1973). "The Relationship Between Sex Role Stereotypes and Requisite Management Characteristics". *Journal of Applied Psychology*, 57, 95-100.

SCHEIN, Virginia Ellen (1978). "Sex Role Stereotyping, Ability and Performance: Prior Research and New Directions". *Personnel Psychology*, 31, 259-268.

SCHEIN, Virginia Ellen ve MUELLER, Ruediger (1992). "Sex Role Stereotyping and Requisite Management Characteristics: A Cross Cultural Look". *Journal of Organizational Behavior*, 13, 439-447.

SCHEIN, Virginia Ellen., MUELLER, Ruediger., LITUCHY, Terri ve LIU, Jiang (1996). "Think Manager-Think Male: A Global Phenomenon". *Journal of Organizational Behavior*, 17, 33-41.

SELÇUK, Hülya Evcimen (1998). *Lise Müdürlerinin İletişim Düzeyi İle Öğretmenlerin İş Doyumu ve Öğrencilerle Sınıf İçi İletişim Düzeyi Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

SHAKESHAFT, Charol (1999). The Struggle to Create a More Gender-Inclusive Profession. İn. Murphy, J. & Louis, K. S. (Edt.). *Education Administration* (pp. 99-116). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

SHAKESHAFT, Charol., NOWELL, Irene ve PERRY, Andy (1991). "Gender and Supervision". *Theory into Practice*, XXX, 134-139.

SNOWDEN, P. E. ve GORTON, R. A. (2002). *School Leadership and Administration: Important Concepts, Case Studies & Simulations* (sixth edition). New York: McGraw-Hill.

ŞAHİN, Müge Pınar (2000). *Genel Lise Yöneticilerinin Yönetici-Öğrenci İletişimini Etkileme Girişimleri (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

ŞİMŞEK, Yücel (2005). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerisi İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ŞİŞMAN, Mehmet (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TANNEN, Deborah (1992). "How Men and Women Use Language Differently In Their Lives and In The Classroom". *Education Digest*, 57, 3-4.

TANNEN, Deborah (1995). "The Power Of Talk: Who Gets Heard and Why". *Harvard Business Review*, 73, 138-148.

TELMAN, Nursel ve ÜNSAL, Pınar (2005). *İnsan İlişkilerinde İletişim*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

TENGİLİMOĞLU, Dilaver (2005). “Kamu ve Özel Sektör Örgütlerinde Liderlik Davranışı Özelliklerinin Belirlenmesine Yönelik Alan Araştırması”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 1-16. 25 Ocak 2006 tarihinde <http://www.e-sosder.com> adresinden alınmıştır.

UCHIDA, Aki (1997). “Bringing the Culture Back In: A Culture Building Approach to Gender and Communication”. *Women and Language*, 20, 15-24.

USLUER, Lokman (2000). *Kadın Öğretmenlerin Yönetici Konumlara Yükseltilmeme Nedenleri Konusunda Öğretmen ve Yönetici Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

UYSAL, Gürhan (2003). “Rol Farklılaşmasının İletişime Etkisi ve Johari Modeli”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4, 137-148. 30 Aralık 2007 tarihinde <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/171> pdf adresinden alınmıştır.

VAROL, Muharrem (1993). *Örgüt Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.

- VAUGHT, Bobby C., PETTIT, John D. ve TAYLOR, Raymond E. (1989). "Interpersonal Communication Behaviour of Male and Female Administrators". *International Journal of Educational Management*, 3, 14-19.
- VINNICOMBE, Susan ve COLWILL, Nina L. (1995). *The Essence of Women in Management*. In. Buckley, A. (Edt.). Prentice Hall International (UK) Ltd.
- VURAL, Beril Akıncı (2003). *Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- WEISFELD, Carol Cronin ve STACK, Margaret A. (2002). "When I Look Into Your Eyes: An Ethological Analysis of Gender Differences in Married Couples' Nonverbal Behaviors". *Psychology, Evolution & Gender*, 4, 125-147.
- WHEELESS, Virginia Eman ve BERYYMAN-FINK, Cynthia (1985). "Perceptions of Women Managers and Their Communicator Competencies". *Communication Quarterly*, 33, 137-148.
- WILKINS, Brenda M. ve ANDERSEN, Peter A. (1991). "Gender Differences and Similarities in Management Communication: A Meta-Analysis". *Management Communication Quarterly*, 5, 6-35.

WOOD, Julia T. (2002). "A Critical Response to John Gray's Mars and Venus Portrayals of Men and Women". *The Southern Communication Journal*, 67, 201-210.

WYN, Joanna., ACKER, Sandra ve RICHARDS, Elizabeth (2000). "Making a Difference: Women in Management in Australian and Canadian Faculties of Education". *Gender and Education*, 12, 435-447.

YILMAZ, Abdullah ve ASLAN, Seyfettin (2002). "Örgütsel Zaman Yönetimi". *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3 (1). 10 Şubat 2006 tarihinde <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/130.pdf> adresinden alınmıştır.

YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2004). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (4.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ZIMMERMAN, Toni Schindler., HADDOCK, Shelley A. ve McGEORGE, Chrisrine R. (2001). "Mars and Venus: Unequal Planets". *Journal of Marital and Family Therapy*, 27, 55-68.

ZORN, Theodore E. ve VIOLANTI, Michelle T. (1996). "Communication Abilities and Individual Achievement in Organizations". *Management Communication Quarterly*, 10, 139-167.

EKLER

EK 1 Görüşme Formu

1. Kaç yaşındasınız?
2. Medeni durumunuz nedir?
3. Çocuklarınız var mı? (varsa sahip olduğunuz çocuk sayısı)
4. Hangi branş öğretmenisiniz?
5. Eğitim durumunuz nedir?
6. Kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?
7. Şu an bulunduğunuz okulda kaç yıldır yöneticilik yapıyorsunuz?
8. Bu çalışmanın ana teması örgüt içi iletişimdir. Buna bağlı olarak, öncelikle siz iletişimi nasıl tanımlarsınız?

A. Yönetici-Yönetici İletişimi Boyutuna İlişkin Sorular

9. Bir yönetici olarak, okulunuzda diğer yöneticilerle olan iletişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Diğer yöneticilerle olan iletişiminizde sorun yaşıyor musunuz?)

Evet: Bu sorunlar nelerdir? Size göre bu sorunların kaynakları neler olabilir?

Hayır: Diğer yöneticilerle sorun yaşamamanızı nelere bağlıyorsunuz?)

10. Bu tür sorunları çözerken nasıl bir yol izliyorsunuz?

B. Yönetici-Öğretmen İletişimi Boyutuna İlişkin Sorular

11. Bir yönetici olarak okulunuzdaki öğretmenlerle olan iletişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Öğretmenlerle olan iletişiminizde sorun yaşıyor musunuz?)

Evet: Bu sorunlar nelerdir? Size göre bu sorunların kaynakları neler olabilir?

Hayır: Öğretmenlerle olan iletişiminizde sorun yaşamamanızı nelere bağlıyorsunuz?)

12. Bu tür sorunları çözerken nasıl bir yol izliyorsunuz?

C. Yönetici-Öğrenci İletişimi Boyutuna İlişkin Sorular

13. Bir yönetici olarak, okulunuzdaki öğrencilerle olan iletişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Öğrencilerle olan iletişiminizde sorun yaşıyor musunuz?)

Evet: Bu sorunlar nelerdir? Size göre bu sorunların kaynakları neler olabilir?

Hayır: Öğrencilerle olan iletişiminizde sorun yaşamamanızı nelere bağlıyorsunuz?)

14. Bu tür sorunları çözerken nasıl bir yol izliyorsunuz?

D. Yönetici-Veli İletişimi Boyutuna İlişkin Sorular

15. Bir yönetici olarak, öğrenci velileriyle olan iletişiminizi nasıl değerlendiriyorsunuz?

(Öğrenci velileriyle olan iletişiminizde sorun yaşıyor musunuz?)

Evet: Bu sorunlar nelerdir? Size göre bu sorunların kaynakları neler olabilir?

Hayır: Öğrenci velileriyle olan iletişiminizde sorun yaşamamanızı nelere bağlıyorsunuz?)

16. Bu tür sorunları çözerken nasıl bir yol izliyorsunuz?

