

Okul Müdürlerinin Perspektifinden İlköğretim Okullarında İletişim Engelleri*

Communication Obstacles at Primary Schools from the Perspective of School Principals

Sabri GÜNGÖR**, Murat TAŞDAN***

Öz: Bu araştırmanın amacı, okullarda yaşanan iletişim engellerinin ilköğretim okul müdürlerinin görüşlerine göre incelenmesidir. Tarama modelindeki bu araştırmanın çalışma grubu Kars il ve ilçe merkezlerinde ilköğretim okullarında görev yapan 103 müdürden oluşmaktadır. Toplanan verilerden 89'unun analize uygun olduğu görülmüştür. Okullardaki iletişim engellerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Yönetiminde İletişim Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde açımlayıcı faktör analizi, madde toplam korelasyonu ve Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin uygulanmasıyla elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde işlemleri; t-testi, Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis H-testi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre müdürlerin yaşlarına, okul müdürlüğüne atanma biçimine, müdürlük yaptığı yerin kendi memleketi olup olmamasına göre ölçeğin bazı boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Müdürler okullarında teknik ve semantik, örgütsel ve politik engellerden daha çok psikososyal iletişim engeliyle karşılaşmaktadırlar. Okullarda emredici dil, öfke ve önyargılar iletişimin en önemli engeli olarak görülmektedir. Okullardaki siyasi düşünce farklılıkları, sendikal farklılaşma, öğretmenlerin yaşlı ya da genç olması en az oranda iletişim engeli olarak algılanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel iletişim, örgütsel iletişim engelleri, okul müdürlerinin iletişim engelleri, okul yönetiminde iletişim engelleri

Abstract: This study aims to analyze vitally important communication obstacles for education organizations according to school principals' view. Study group of survey model consists of 103 school principals working at primary schools at the city center of Kars and its towns. It has been understood that 89 of obtained data were proper for analysis. ‘Scale of Communication Obstacles in School Administration’ used for determining communication obstacles at primary schools. In developing scale, factor analysis, item total correlation and Cronbach alpha have been calculated. Mean, standard deviation, frequency and percentage; t-test, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H-test techniques used to analyze data. There were significance differences on different dimensions of scale according to research findings depending on age of school principals, the way they are assigned and whether they work in their hometowns or not. Principals often confront with psychosocial obstacles rather than technic and semantic, organizational and political obstacles. Mandatory speech, anger and prejudices were regarded the most significant obstacles of communication. Different political thinking at schools, syndicate differentiation, teachers' being young or old were regarded the least remarkable factors in terms of communication obstacles.

Keywords: Organizational communication, obstacles of organizational communication, communication obstacles of school principals, communication obstacles in school administration

Giriş

Tüm örgütler gibi okullar da günümüzdeki önemli değişimler nedeniyle çevresi ve kendi iç dinamikleriyle bilgi süreci sistemi olarak değerlendirilebilir. İletişimin neredeyse tüm okul yaşamına yayılması kuşkusuz okul yönetimini de etkisi altına alır. İletişimi Tourish ve Hargie'nin (1998, 176) her örgütün can damarı olarak nitelendirmesi ve Hoy ve Miskel'in (2008, 380) karar verme, motivasyon ve etkileme gibi diğer yönetim süreçlerinden onu ayırt

* Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihinde Malatya'da düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars-Türkiye, e-posta. sabri.gungor@kafkas.edu.tr

*** Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kars-Türkiye, e-posta. murattasdan@gmail.com

etmenin zorluğuna vurgu yapması okul yöneticisinin rollerini de etkilemektedir. Spinks ve Wells'in (1995) bir örgütün yöneticisinin, örgütün genel amaçlarını gerçekleştirmek için örgütü bir takım haline getirdiğinde etkili bir iletişim sürecini başardığını belirtmesi, iletişimin aynı zamanda örgütün gerçek anlamda bir örgüt olmayı sağlayıcı temel unsur olduğunun da açık bir ifadesidir.

İletişim, örgütlerin iç dinamikleriyle olduğu kadar çevresiyle de ilişkilidir. Wells ve Spinks (1999) bir örgütün sürdürdüğü iletişim etkinliklerinin çok önemli bölümünü, onun toplumla olan ilişkilerinin oluşturduğunu belirtir. Girdilerini toplumdan alan, çıktılarını topluma sunan tüm diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da çevre ve onunla etkileşim oldukça önemlidir. Bu nedenle Church'ün (1996, 4) de belirttiği gibi iletişim yeterliliği olmayan örgütler, günümüz dünyasında varlıklarını sürdüremezler. İletişimin etkili olması örgütlerin değişen çevreye uyumunu ve diğer örgütlerle olan bağlarının güçlenmesini sağlar. Bunun yanında okul çalışanlarının birbirleriyle ve okul yönetimiyle iletişim kurmalarını sağlayacak engellerin ortadan kaldırılması veya azaltılması okulun amaçlarına ulaşma derecesine büyük katkı sunacaktır.

Literatürde iletişim kavramına ilişkin tanımlara bakılırsa; bilgi ve düşüncelerin aktarılması, yayılması, alınması ve tepki gösterilmesi (Şenyapılı, 1981, 39), iletiler aracılığı ile toplumsal etkileşim (Fiske, 2003, 16), bireylerin birbirlerinden anlam alma, birbirlerini yanıtlama çabalarını içeren bir etkileşim (Başaran, 1982, 150), sembolleri, işaretleri ve bağlamsal imaları kullanarak mesajların alıcıların davranışlarını etkilemesi, benzer anlayış oluşturmalarını sağlamak için yapılan ilişkisel bir süreç (Hoy, Miskel, 2008, 381) olarak ele alınabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul örgütleri açısından iletişim farklı örgüt kuramlarında farklı pratikler doğurmaktadır. Çalışmanın bu aşamasında eğitim örgütlerindeki iletişim engellerine temel oluşturması açısından eğitim örgütlerinde kısa bir iletişim analizi yapılmıştır.

Eğitim örgütlerinde iletişim

Eğitim örgütlerinde iletişim, diğer örgütler gibi değerlendirilip incelenebilir. Örgüt kuramlarına dayalı olarak iletişimle ilgili bir çözümleme, okul örgütlerindeki durumu anlama açısından etkili sonuçlar doğurabilir. Bu anlamda klasik örgüt yaklaşımları olan ve makine metaforu olarak isimlendirilen (Balci, 2003; Miller, 1999; Morgan, 1998). Klasik Yönetim Kuramı (Henri Fayol) Bürokrasi Kuramı (Max Weber), Bilimsel Yönetim Kuramı (Frederick Taylor) olarak bilinen yaklaşımlar Miller'in (1999, 16) belirttiği gibi genel ilkelere (kontrol, büyüklük, hiyerarşi, iş bölümleme), güce (rasyonel olan gücün önceliği, otoritenin önemi) ve davranışa (bireysel amaçların örgütsel amaçlara itaati) odaklanmaktadır. Mekanik olan bu örgütlerde iletişim daha çok iş etkinlikleriyle ilgili olduğundan dikey ve yazılı belgelere dayanan formal bir yapı gösterir. Klasik yönetimde iletişim genellikle işle ilgili olduğu halde, insan ilişkileri yaklaşımında buna ek olarak sosyal iletişim de katılmaktadır. Bu yaklaşımda iletişim akışı dikey olduğu kadar da yataydır ve bu yaklaşım iletişim kanallarından yüz yüze iletişimi merkeze alarak diğer iletişim kanallarını da kullanılır (Miller, 1999). Bu yönüyle değerlendirildiğinde Hoy ve Miskel'in (2008) de belirttiği gibi okul örgütlerinde iletişim, çoğunlukla yüz yüze gerçekleşen bir süreçtir. Sistem yaklaşımında ise örgüt bir organizmaya benzetildiğinden Katz ve Kahn'ın (1977, 245) vurguladığı gibi bir örgütün yaşaması, örgütün çevresiyle ve kendi bileşenleriyle olan etkileşiminden oluşan karmaşık açık bir sisteme bağlı olarak değişmektedir. Katz ve Kahn iletişimi, toplumsal sistemde ya da örgütte bilgi alış-verişi ve anlatımın iletilmesi olarak görür.

Eğitim örgütlerinde iletişim süreci, diğer örgütler ve bireysel iletişimde olduğu gibi model yardımıyla açıklanabilir. Bu modelde, iletişimin kaynağı, kodlama, mesaj, kanal, kodu çözme, alıcı ve geribildirim olmak üzere yedi bölüm bulunur. Eğitim yöneticisi bir düşünceyi kodlayarak mesaj olarak gönderir. Etkili bir mesaj kodunu tanımlayan dört şart vardır. Bunlar, beceri, davranış, bilgi ve sosyo-kültürel sistemdir. Mesaj, kaynak kodundan gelen fiziksel bir üretdir. Çok çeşitli mesajlar vardır. Bu mesaj bazen konuşma, bazen yazı ya da resim olabilir. Kanal mesajın içinden geçtiği araç ya da ortamdır. Kanal, kaynak tarafından seçilir. İletişim

kanalı formal ve informal olabilir. Örgüt çalışanları iş ile ilgili aktivitelerini formal kanalla iletirler, kişisel ve sosyal konuları ise informal kanalla iletirler. Alıcı, mesajı direkt olarak alır ancak bu mesajı alıcının kabul etmesi ve mesajın alıcı tarafından anlayabileceği sembollerle gösterilmesi gerekir. Bu durum mesajın kodunun çözülmesidir. Birinin mesajı bilgi, beceri ve kültürel geçmişinden etkilenir. İletişim sürecindeki son aşama geribildirimdir. Geribildirim mesajın yerine ulaşması, çözülmesi ve mesajın içeriğinin tam olarak anlaşılıp anlaşılmaması ve mesajın gereğinin yerine getirilip getirilmemesinin mesajı gönderene ulaşma sürecini içerir (Robbins, 1996, 379; Kelly, 2000, 93).

Tourish ve Hargie'nin (1998, 176) iletişimin eğitim örgütlerinde de diğer örgütlerde olduğu gibi işlemekte olduğuna ve özellikle okullarda yüz yüze iletişimin yoğunluğuna dikkat çekmektedir. Eğitim örgütlerinde özellikle okullarda içsel iletişim fonksiyonlarının fazlalığına vurgu yapan Tourish ve Hargie (1998) bu tür iletişimin okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli rolü olduğunu belirtir. Böylece okul, Robins'in (1996) de belirlenimlerine dayanarak koordinasyon ve kontrol mekanizmasının yaygınlaştırılması için iletişimi kullanan kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Hoy ve Miskel (2008, 399) okullarda iletişimin öğrenme ve öğretme gibi temel işleri yapmayı amaçlayan etkinlikleri içeren üretim ve düzenleme (amaç ve standart oluşturma, davranış ve bilgi aktarımı, karar verme, başkalarını yönlendirme ve etkileme, çıktıları değerlendirme); okuldaki değişen işlemler, programlar ve yapılar ve üretilen yeni düşüncelerle ilgili mesajları içeren yenilik; okulların amaçları ile bireylerin amaçlarını birleştirmeyi motive eden ve kişilerarası ilişkileri, çalışanların özsaygısını sağlayan, sosyalizasyon ve sürdürülebilirliği sağlama amaçlarını içerdiğini belirtmektedir. Tartışmalardan da anlaşılacağı gibi iletişim, örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesi için birleştirici bir güçtür. Örgütlerin birleştirici gücü olan iletişimdeki engeller ise örgütün diğer fonksiyonlarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

Eğitim örgütlerinde iletişim engelleri

Çalışmanın bu aşamasında iletişim engelleri, eğitim örgütleri bağlamında araştırmanın ampirik boyutuna dayanak oluşturan bir yaklaşımla ele alınarak incelenmiştir. Fiske (2003, 16) iletişim araştırmalarında iki görüşün temel belirleyiciliğinden söz eder. Bu görüşlerden ilki iletişimi, iletilerin aktarılması, bir kişinin diğerlerinin davranışını ya da zihinsel durumunu etkileme süreci olarak tanımlar. Bu görüşü savunanlar iletişim başarısız olduğunda başarısız olunan aşamaları bulup düzeltme eğilimindedir. İkinci görüş ise iletişimi, anlamların üretimi ve değişimi olarak görerek metinlerin kültür üzerindeki rolü üzerinde durur. Bu görüş “göstergebilim” düşüncesi olarak nitelendirilmektedir. Bu düşünce ilk görüşün aksine iletişimin başarısızlığı üzerine odaklanmak yerine sorunun kaynağına inerek kültürel farklılıkların iletişim sorununa neden olduğunu, bunun başarısızlık değil farklılık olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Lazar (2001, 46) göstergebilimcilerin iletişimi, iletilere ilişkin anlam üretimi olarak tanımladığını belirtir. Böyle bir durumda iletişim aktif bir eylemler bütünü olarak tüm yaşam alanını kapsamaktadır. Görüldüğü gibi her iki okul da iletişimin farklı bir yönünü ifade etmektedir. Bu çalışmada benimsenen iletişim, her iki okulun da birbirinin eksik yönlerini tamamlayan bir anlayıştır. Böylece örgütsel iletişim hem süreç hem de göstergebilim okullarının görüşleri dikkate alınarak incelenmeye çalışılmıştır.

Örgütsel iletişim engelleri kişisel, örgütsel ve teknolojik (Türemen, 1992; Kelly, 2000, 92) olarak ele alındığı gibi, psikolojik, semantik, statü, korunma, alan, hiyerarşi, uyutma ve sınırlama (Bursalıoğlu, 1994) olarak da incelenmektedir. Sabuncuoğlu ve Gümüş (2008, 175) ise iletişim engellerini fiziksel, teknik, psikolojik ya da sosyal ve örgütsel olarak sıralamaktadır. Yapılan bu tartışmalardan yola çıkıldığında bu çalışmada iletişim engelleri psikososyal, teknik ve semantik ile örgütsel ve politik engeller biçiminde üç boyutta incelenmektedir.

İletişimde *psikososyal engeller* doğru olup olmadığı denenmeyen ve düşüncelerini değiştirebilecek nitelikteki her türlü bilgidan uzak durmalarına neden olan kalıplaşmış düşünceler olarak nitelendirilen önyargılar (Dökmen, 1998, 87); özellikle değer ve inanç sistemleriyle ilgili görüş farklılıkları (Eren, 2000, 344); farklı olay, durum ve bilgilere yönelik bireylerin algılama farklılıkları; aşırı ve değiştirilmesi güç olan tutumlar; kişinin sosyal

yapısından kaynaklanan sosyal farklılıklar ve mesajı gönderen ve alanın sahip olduğu mesajla ilgili bilgi düzeyi (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008) olarak belirtilebilir. Algıda seçicilik ve duygular da psikososyal iletişim engelleri olarak görülebilir. Algıda seçicilik bir alıcının ihtiyaçları, motivasyonu, deneyimleri ve diğer kişisel özelliklerine bağlı olarak duyup görmesiyle, duygular ise bir alıcının iletişim sırasında kızgın, neşeli ya da stresli olması gibi durumlarla ilişkilidir (Robbins, 1996, 387). Kaynak ve alıcının birbirlerinin duygularının farkında olmamasıyla oluşan empati yetersizliği önemli bir iletişim engelidir (Eisenberg, 2010). Bunlara ek olarak Lunenburg'a (2010) göre psikolojik engeller genellikle bireyler arasındaki psikolojik uzaklığı da kapsamaktadır. Okul yöneticisinin bir çalışanı aşağılayarak konuşması, çalışan ile yönetici arasında etkili iletişim geliştirmesini engelleyebilir.

Mesajın belirsizlik içermesi yani kimden, ne zaman ve nasıl bir tepki beklenildiğine yönelik belirsizlik önemli bir *teknik ve semantik engeller* olarak görülmektedir. Bunun yanında bilgi ile mesajın içeriği arasındaki farklılıklar, mesajda kullanılan sembollerin alıcının algılayıp anlayabileceği şekilde düzenlenmesi nedeniyle mesajın yanlış ya da eksik ulaşması gibi engellerde önemli ölçüde iletişimi etkilemektedir (Bayrak, 1995, 102; Yatkın ve Yatkın, 2006, 106; Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 176). Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde, iletişim kanallarının yetersizliği, iletişim teknolojisindeki yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlanamaması (Tutar, 2003, 76), iletişim için kullanılan araçların yanlış seçimi (Yatkın ve Yatkın, 2006, 106) teknik engeller olarak belirtilebilir. Erdoğan'ın (2002, 123) da belirttiği gibi düşüncelerin etkisinin anlam kazandığı dilin karmaşık kullanılması önemli bir iletişim engeli olmaktadır. Lunenburg'a (2010) göre ise iletişimde sözcüklerin seçimi ve kullanımı, onlara yüklenen anlamın farklılaşmasına yolaçabilir. Bu durumda farklı insanlar tarafından farklı anlamlarda kullanılan kelimeler, iletişimde semantik engel oluşturur.

Diğer örgütlerde olduğu gibi okullarda da hiyerarşiye aşırı önem verilmesi, yönetici ve çalışanlar arasındaki güç ve statü ilişkilerinin katı yapısı (Sanchez ve Guo, 2005) *örgütsel ve politik engel* oluşturabilir. Okullarda, yenilik ve değişime direnme, sosyal statü, gelenek ve değer farklılıkları, fiziksel yapı, uyum sorunları, iletilere aşırı bilgi yüklenmesi, bürokrasi, ast-üst ilişkisi, sendikal ve politik düşünce farklılıkları, McCain'in (1996, 60) de belirttiği gibi kültürel farklılıkların da örgütsel ve politik engeller oluşturduğu belirtilebilir. Kelly'ye (2000, 93) göre örgütsel iletişim engelleri örgütün yapısı, sistemi ve sürecinden kaynaklanan fiziksel dikkat dağıtıcılar, mesajlara aşırı bilgi yüklenmesi, zaman baskısı, statü farklılığı, görev ve örgütün talepleri ile iletişim kanallarının yokluğu veya yetersizliği olarak sıralanabilir.

Eğitim örgütlerinde iletişim becerilerine ilişkin birçok ampirik çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan bazıları öğretmenlerin iletişim becerilerine (Rafferty, 2003; Nacar ve Tümkaya, 2011; Yıldız, 2013; Docherty, 2014) bazıları öğretmenlerin bakış açısından yöneticilerin iletişim becerilerine (Bayrak, 1995; Demirbolat, 1997; Özkan, 2006; Günbayı, 2007; Şimşek ve Altınkurt, 2009; Silman ve Şimşek, 2009) bazı araştırmalar denetmenlerin iletişim yeterliklerine (Özgözcü, 2008; Gökçe ve Baskan, 2012) bazı araştırmalar ise okul müdürlerinin iletişim yeterliklerine (Can, 2001; Kacabay ve Karaköse, 2005; Çınar, 2010; Terek, Nikolić, Gligorović, Glušac ve Tasic, 2015) odaklanmış olmasına rağmen okul yönetiminde iletişim engellerine yönelik yapılan çalışmalar sınırlı düzeylerde kalmıştır.

Bu çalışmayla, ilköğretim okullarındaki iletişim engellerinin ilköğretim okul müdürlerinin perspektifinden incelenmesi hedeflenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okul müdürlerinin okullardaki iletişim engellerine ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir?
2. İlköğretim okul müdürlerinin iletişim engellerine ilişkin görüşleri yaşlarına, görev yaptıkları yere (kendi memleketi olup olmaması), okul müdürlüğüne atanma biçimlerine ve okullarındaki öğretmen sayılarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın deseni, çalışma grubu ve verilerin toplanması ve analizi konularında bilgiler verilmiştir.

Araştırma deseni

Araştırma, Kars ilindeki ilköğretim okullarında örgütsel iletişim engellerini, okul müdürlerinin perspektifinden ortaya koymayı amaçlayan ve okullardaki iletişim engellerinin ilköğretim okulu müdürlerinin görüş ve değerlendirmelerinden yola çıkarak ayrıntılı ve kapsamlı olarak çözümlenmesine yönelik tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesneyi, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışan yaklaşımlardır. Bu araştırma modelinde, olayları, herhangi bir şekilde değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2012, 77).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu Kars ilinde bulunan merkez ve yedi ilçede ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Kars merkez ve ilçelerinde toplam 404 okul müdürü bulunmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 2012 yılında Kars ilinde bulunan merkez ve yedi ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı toplam 103 ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmada 103 ilköğretim okul müdüründen dönen 89 (%86) ölçek analize uygun bulunmuştur.

Tablo 1. Kars Merkez ve İlçelerindeki Müdürlere Uygulanan ve Analizlere Uygun Ölçek Sayı ve Oranları

İlçeler	Müdür N	Uygulanan n	Analize Uygun n	Oran %
Merkez	71	68	60	88
Kağızman	63	11	9	81
Sarıkamış	70	9	7	77
Selim	65	4	4	100
Akyaka	24	3	2	66
Arpaçay	43	3	3	100
Digor	44	3	2	66
Susuz	24	2	2	100
Toplam	404	103	89	86

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Araştırmanın örnekleme giren ilköğretim okullarında görev yapan müdürlere okul yönetimindeki iletişim engellerine ilişkin görüşlerinin saptanması ve karşılaştırılması amacıyla ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçek literatür taraması, okul yöneticileri ve uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgiler ve 39 ifadeden oluşan okul yönetiminde iletişim engelleri bölümlerinden oluşmuştur. Ölçeğin, okul yönetiminde iletişim engelleri bölümü, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek, Hiç Katılmıyorum (1), Az Katılıyorum (2), Orta Derecede Katılıyorum (3), Çok Katılıyorum (4) ve Tamamen Katılıyorum (5) seçeneklerinden oluşmuştur. Ölçekteki en düşük puan 1 iken en yüksek puan 5’tir. Ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 190, en düşük puan ise 38’dir. Ön uygulama, araştırmanın asıl çalışma grubunu oluşturan okulların dışındaki okullarda yapılmıştır. Ölçek taslağı ön uygulamada 9 müdür ve 16 müdür yardımcısı ile 38 öğretmenlerden oluşan toplam 63 kişiye uygulanmıştır.

Aracın yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmış bu analiz ile okul yönetiminde iletişim engelleri ölçeğinin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Belirtilen amaçla toplanan veriler üzerinde faktör analizi tekniklerinden biri olan ‘temel bileşenler analizi’ uygulanmıştır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans analizlerinin sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Yönetiminde İletişim Engelleri Ölçeğinde Yer Alan Maddelerin Faktör Yük Değerleri ve Madde Analizi Sonuçları

Faktör/Madde	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	Madde Toplam Korelasyonu
Psikososyal Engeller						
M5	.79	.77				
M9	.77	.71				
M10	.77	.76				
M7	.76	.63				
M6	.74	.68				
M19	.69	.73				
M3	.69	.68				
M4	.68	.67				
M18	.67	.75				
M17	.63	.59				
M16	.62	.74				
M11	.57	.68				
M13	.57	.60				
M8	.57	.59				
M15	.55	.71				
M14	.54	.61				
M20	.54	.73				
M2	.48	.41				
Teknik ve Semantik Engeller						
M24			.76	.56		
M25			.73	.69		
M28			.72	.69		
M34			.72	.56		
M39			.64	.45		
M29			.62	.73		
M35			.54	.48		
M23			.52	.31		
M32			.50	.54		
Örgütsel ve Politik Engeller						
M22					.71	.56
M37					.71	.67
M31					.69	.65
M36					.64	.74
M38					.64	.71
M21					.60	.67
M30					.58	.66
M33					.58	.47
M12					.52	.60
M27					.43	.69
M26					.43	.39
Özdeğer		16.79		2.97		2.02
Açıklanan Varyans (%)		24.42		17.24	15.66	Toplam=57.34
Crombach Alpha Katsayısı		.955		.86	.90	Toplam=.96

Tablo 2’de görüldüğü gibi veri yapısının faktör analizine uygunluğu için hesaplanan ve küresellik testlerinden biri olan KMO değeri .77’dir. Field’e (2000) göre bir veri setinin faktörlenebilmesi için KMO değerinin alt sınırı .50 olmalıdır. KMO değerinin .70 ile .80 arasında olması ise verilerin orta düzeyde faktörlenebildiğini göstermektedir. Okul yönetiminde iletişim engelleri taslak ölçeği 39 maddeden oluşmaktayken, ön uygulama sonucunda faktör yük

değeri .30'un altında yer alan bir madde ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Büyüköztürk'ün (2002) vurguladığı gibi faktör yük değerinin .30 ve yukarısı olması maddelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. Yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Boyutlar literatür kapsamında psikososyal engeller, teknik ve semantik engeller ile örgütsel ve politik engeller olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan 'Cronback Alpha Katsayısı' formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliğine madde toplam korelasyonlarına bakılmıştır.

Tablo 2 incelendiğinde, psikososyal engeller boyutunda madde faktör yük değerlerinin .48 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi psikososyal engeller boyutunda madde toplam korelasyonları .41 ile .77 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .95 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %24.42'dir. Buna göre, Bu boyutta yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 2'de teknik ve semantik engeller boyutunda madde faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi teknik ve semantik engeller boyutunda madde toplam korelasyonları .31 ile .73 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .86 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %17.24, faktörün açıkladığı kümülatif varyansın ise %41.67 olduğu görülmektedir. Buna göre, bu boyutta yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, örgütsel ve politik engeller boyutunda madde faktör yük değerlerinin .43 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi örgütsel ve politik engeller boyutunda madde toplam korelasyonları .39 ile .74 arasında değişmektedir. Crombach Alpha Katsayısının ise .90 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %15.66'dır. Tüm faktörlerin açıkladığı kümülatif varyansın %57.34, ölçeğin tamamına ilişkin olarak Crombach Alpha Katsayısının ise .96 olduğu görülmektedir. Buna göre, tüm boyutlarda yer alan maddelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Bu bulgular dikkate alındığında, "Okul Yönetiminde İletişim Engelleri" ölçeğinin üç boyut olarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kabul edilmiştir. Buna göre ölçekteki üç boyut için toplam puanlar üzerinden analiz yapılabilir. Yüksek puan okul yönetimindeki iletişim engellerinin fazlalığını, düşük puan ise iletişim engellerinin az olduğunu göstermektedir.

Verilerin analizi

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okul yönetimindeki iletişim engellerine ilişkin görüşleri bilgisayarda SPSS İstatistik Programı yardımı ile çözümlenmiştir. Araştırmada kişisel bilgiler yüzde ve frekans, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okul yönetimindeki iletişim engelleri ifadelerine ilişkin benimseme düzeyleri aritmetik ortalama ve standart sapma ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır.

İlköğretim okulu müdürlerinin;

- a) yaş gruplarına,
- b) görev yaptıkları yere,
- c) okul yönetimine atanma biçimlerine ve
- d) öğretmen sayılarına

göre okul yönetiminde iletişim engelleri ifadelerine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesinde sırasıyla Kruskal Wallis H Testi, Mann Whitney U Testi ve T Testi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaşları 20-35, 36-50 ile 51 ve üstü olarak gruplandırılmış ve Anova Testinin sayıltılarından olan her bir gruptaki eleman sayısının 30 ve üstü olmamasından dolayı Kruskal Wallis H Testi, görev yerinin kendi memleketi olup olmamasına göre gruplandırma yapılmış, kendi memleketi Kars olmayan katılımcıların sayısının T-testinin varsayımını karşılamadığından dolayı T-testinin non-parametrik olan Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bulgular başlığı altında öncelikle okul yönetiminde iletişim engellerine yönelik görüşleri ilköğretim okul müdürlerinin her bir boyutta yer alan ifadelerle ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden bağıl değişim katsayısı hesaplanarak yorumlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra okul müdürlerinin yaş grupları, memleket, okul müdürlüğüne atanma biçimleri ve okullarında görev yapan öğretmen sayılarına ilişkin değişkenler analiz edilerek, her biri ayrı başlık altında yorumlanmıştır.

Okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin ilköğretim okul müdürlerinin görüşleri

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin okul yönetiminde iletişim engelleri ölçeğinin psikososyal engeller boyutundaki ifadelerle ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayıları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Psikososyal İletişim Engelleri Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayısı Değerleri

Madde No/İfade	$\bar{X}$	S	BDK
2. Okulda kullanılan emredici dil iletişimi engellemektedir	3.40	1,43	42.05
3. Okuldaki öğretmenlerin öfkeli olmaları iletişimi engellemektedir	2.98	1,53	51.34
6. Okuldaki öğretmenlerin birbirlerine karşı tutumları (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirtme, katılık) iletişimi engellemektedir	2.80	1,45	51.78
7. Okulda ileti ile ilgili uygunluk, onun geçerliği ve kullanışlılığındaki yetersizlik iletişimi engellemektedir	2.56	1.35	52.73
8. Okulda öğretmenler arasındaki ihtiyaç, ilgi ve yeterliklerin farklılaşması iletişimi engellemektedir	2.20	1.22	55.45
5. Okuldaki öğretmenlerde bulunan önyargı iletişimi engellemektedir	2.89	1.62	56.05
4. Okuldaki öğretmenlerin ne yapacaklarını ve söyleyeceklerini kestirememesi iletişimi engellemektedir	2.62	1.47	56.10
16. Okulda açık sözlülük olmadığından iletişim engellenmektedir	2.44	1.38	56.55
10. Okulda iletişimin çarpıtılması nedeniyle iletişim engellenmektedir	2.49	1.41	56.62
20. Okulda çalışanların empatik bir dil kullanmamaları iletişimi engellemektedir	2.59	1.48	57.14
11. Okuldaki iletişim eğitim öğretimin amaçlarına yönelik olmadığından iletişim engellenmektedir	2.22	1.30	58.58
9. Okulda öğretmenlerin iletişim yöntemini yanlış kullanması nedeniyle iletişim engellenmektedir	2.35	1.42	60.42
18. Okulda iletişime değer verilmediğinden iletişim engellenmektedir	2.26	1.37	60.61
17. Okulda dostluk olmadığından iletişim engellenmektedir	2.11	1.28	60.66
15. Konuşanın dikkatli dinlenmemesi nedeniyle iletişim engellenmektedir.	2.44	1.51	61.68
14. Okuldaki iletiler değer sistemimle örtüşmediğinden iletişim engellenmektedir	1.82	1.15	63.18
13. Okuldaki iletiler bilgi ve deneyimi desteklemediğinden dolayı iletişim engellenmektedir	2.05	1.30	63.41
19. Okulda çalışanların iletişim sürecinde birbirine saygı duymamaları iletişimi engellemektedir	2.44	1.58	64.75
Toplam	46.53	18.57	39.90

Tablo 3 incelendiğinde ilköğretim müdürlerine göre okullarında en önemli iletişim engellerinin okullarda kullanılan emredici dil ($\bar{X}=3.40$, BDK=42.05), okuldaki öğretmenlerin öfkeli olmaları ($\bar{X}=2.98$, BDK=51.34) ve okuldaki öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz tutumlarının (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirtme, katılık) ($\bar{X}=2.80$, BDK=51.78) olduğu görülmektedir. Psikososyal boyutta okul müdürlerinin en az iletişim engeli olarak gördüklerinin ise okulda çalışanların birbirine saygı duymamaları

($\bar{X}$ =2.44, BDK=64.75), okuldaki iletilerin bilgi ve deneyimlerini desteklemediği ($\bar{X}$ =2.05, BDK=63.41) ve okuldaki iletilerin değer sistemiyle örtüşmediğine ($\bar{X}$ =1.82, BDK=63.18) ilişkin ifadelerdir.

Can'ın (2001) yönetici adaylarının, okul müdürlerinin iletişim becerileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan araştırmasında, okul müdürlerinin iletişim süreçlerine önyargısız, olumlu ve yapıcı görüşlerle başlama ile katılım ve işbirliği sağlama becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şimşek ve Altınkurt'un (2009) okul müdürlerinin iletişim becerilerini incelediği çalışmada, kalıplaşmış düşüncelerin, duyguların, gereksinimlerin, empati kurmanın, bilgi düzeyi ve bilgilendirmenin iletişimi etkilediğini ve okul müdürlerinin belirtilen bu boyutlarda üst düzey iletişim becerilerine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Gökçe ve Baskan'ın (2012) eğitim denetçilerinin iletişim becerileri üzerine yaptıkları çalışmada ise denetçiler öğretmenlerin kendilerini amirleri olarak görmek istediği bu nedenle de iletişim kurmakta zorlukların yaşandığı görülmektedir. Benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi okul örgütünde özellikle psikososyal engeller arasında yer alan yargılayıcı ve katı tutumların, öfkenin, önyargıların önemli bir iletişim engeli olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin okul yönetiminde iletişim engelleri ölçeğinin teknik ve semantik engeller boyutundaki ifadelerle ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayıları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Teknik ve Semantik Engeller Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayısı Değerleri

Madde No/İfade	$\bar{X}$	S	BDK
28. Okuldaki iletilerde dilden ve üsluptan kaynaklanan güçlüklerin olması iletişimi engellemektedir	2.17	1.27	58.52
34. Okulda iletilerin alıcıya ulaşmasındaki sorunlar iletişimi engellemektedir	2.16	1.29	59.72
32. Okulda öğretim kadrosundaki çeşitlilik iletişimi engellenmektedir	1.87	1.14	60.96
39. Okulda farklı şehirlerden gelenlerin bulunması iletişimi engellemektedir	1.35	.83	61.48
29. Okulda, kelimelerin yetersiz kullanımı iletişimi engellemektedir	2.05	1.28	62.43
25. Okulda birbirinin dinlemenin yeterli düzeyde olmaması iletişimi engellemektedir	2.26	1.43	63.27
35. Okulda statü farklılığından dolayı iletişimi engellenmektedir	1.65	1.07	64.84
23. Okulda daha çok genç öğretmenlerin bulunması iletişimi engellemektedir	1.80	1.23	68.33
24. Okulda daha çok yaşlı öğretmenlerin bulunması iletişimi engellemektedir	1.71	1.20	70.17
Toplam	18.22	7.80	42.81

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim okulu müdürlerine göre okullarında en önemli iletişim engellerinin okuldaki iletilerde dil ve üsluptan kaynaklanan güçlükler ($\bar{X}$ =2.17, BDK=58.52), okuldaki iletilerin alıcıya ulaşmasındaki sorunlar ($\bar{X}$ =2.16, BDK=59.72) ve okuldaki öğretim kadrosundaki çeşitlilik ($\bar{X}$ =1.87, BDK=60.96) olduğu görülmektedir. Teknik ve semantik engeller boyutunda okul müdürlerinin en az iletişim engeli olarak gördüklerinin ise okulda daha çok yaşlı öğretmenlerin bulunması ($\bar{X}$ =1.78, BDK=70.17), okulda daha çok genç öğretmenlerin bulunması ($\bar{X}$ =1.80, BDK=68.33) ve okuldaki statü farklılığına ($\bar{X}$ =1.65, BDK=64.84) ilişkin ifadelerdir.

Celep'in (2000) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin zaman zaman öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri görülmektedir. Gökçe ve Baskan'ın (2012) eğitim denetçilerinin iletişim becerileri üzerine yaptıkları çalışmada denetçilerin öğretmenlerle iletişimlerinde dilden kaynaklı sorun yaşamadıklarını göstermektedir. Yine benzer bulgular Özgözcü'nün (2008) araştırmasında da vurgulanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin okul yönetiminde iletişim engelleri ölçeğinin örgütsel ve politik engeller boyutundaki ifadelerle ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayıları Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde ilköğretim müdürlerine göre okullarında en önemli iletişim engellerinin okuldaki iletilere aşırı bilgi yüklenmemesinin, iletişimde anlamın değiştirildiği ve bozulduğu durumların ($\bar{X}=2.17$, BDK=57.14), okuldaki iletişimin açık olmadığı ($\bar{X}=2.18$, BDK=59.63) ve okulda değişime yatkınlık eğiliminin olmamasının ($\bar{X}=2.22$, BDK=59.90) olduğu görülmektedir. Örgütsel ve politik engeller boyutunda okul müdürlerinin en az iletişim engeli olarak gördüklerinin ise okulda politik düşünce farklılıkları ($\bar{X}=1.78$, BDK=70.22), okuldaki sendikal farklılaşma ($\bar{X}=1.73$, BDK=66.47) ve okuldaki belirgin ast üst ilişkisine ($\bar{X}=2.09$, BDK=66.02) ilişkin ifadelerdir.

Tablo 5. Örgütsel ve Politik Engeller Boyutuna İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağıl Değişim Katsayısı Değerleri

Madde No/İfade	$\bar{X}$	S	BDK
27. Okulumuzda iletilere aşırı bilgi yüklendiği, iletişimde anlamın değiştirildiği ve bozulduğu durumların olması iletişimi engellemektedir	2.17	1.24	57.14
12. Okuldaki iletilerin açık olmamasından dolayı iletişimi engellenmektedir	2.18	1.30	59.63
31. Okulda değişime yatkınlık eksikliği olduğundan iletişimi engellenmektedir	2.22	1.33	59.90
30. Okulda yeni teknoloji ve bilgiye uyum sorunları olduğundan iletişimi engellenmektedir	2.27	1.36	59.91
36. Okulda sosyal statüdeki, gelenek ve değerlerdeki farklılıklar iletişimi engellemektedir	1.80	1.09	60.55
22. Okuldaki gereksiz bürokrasi iletişimi engellemektedir	2.56	1.57	61.32
33. Okulun fiziksel yapısı (büyüklüğü, küçüklüğü vs.) iletişimi etkilemektedir	2.17	1.37	63.13
26. Okulda, yazışmaların zamanında yapılmaması iletişimi engellemektedir	2.11	1.36	64.45
21. Okuldaki belirgin ast-üst ilişkisi iletişimi engellemektedir	2.09	1.38	66.02
37. Okuldaki sendikal farklılaşma iletişimi engellemektedir	1.73	1.15	66.47
38. Okuldaki politik düşünce farklılıkları iletişimi engellemektedir	1.78	1.25	70.22
Toplam	23.69	9.98	42.12

Okul yönetiminde iletişim engelleri ile ilgili yaş değişkenine göre boyutlara ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H-Testi Sonucu

Boyutlar	Yaş Aralığı	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Psiko-Sosyal	20-35	39	40.97	2	1.79	.407
	36-50	32	45.50			
	51 ve üstü	17	50.71			
Teknik Semantik	20-35	39	38.59	2	6.841	.033
	36-50	32	44.53			
	51 ve üstü	17	58.00			
Örgütsel ve Politik	20-35	39	39.90	2	5.69	.058
	36-50	32	43.25			
	51 ve üstü	17	57.41			

Araştırmaya katılanların yaşı açık uçlu soruyla tespit edilmiştir. Okul müdürleri 24 (1) ile 62 yaş (1) aralığındadır. Tablo 6 incelendiğinde okul müdürlerinin en çok 20-35 (% 44.3) yaş aralığında olduğu görülmektedir. Yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır. Müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde teknik ve semantik engeller boyutunda anlamlı fark bulunmuştur ($X^2 (2) = 6.84, p < .05$). Bu bulgu, teknik ve semantik engellerin yaş gruplarına göre farklılaştığını göstermektedir. U testinin sonucuna göre, grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 51 yaş ve üstü müdürlerin okuldaki iletişim engellerini diğer yaş gruplarına göre daha çok gördüğü, bunu 35-50 yaş aralığındakiler ve 20-34 yaş aralığındakilerin izlediği görülmektedir.

Nacar ve Tümkaya'nın (2011) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği araştırmasında, iletişim becerilerinin yaşa bağlı olarak özellikle de empati, saygınlık ve yeterlilik boyutlarında arttığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları Nacar ve Tümkaya'nın (2011) araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında, okul müdürlerinin iletişim engellerini algılamalarının yaşa bağlı olarak arttığı görülmektedir. Günbayı'nın (2007) okullarda örgütsel iletişim süreçleriyle ilgili yaptığı araştırma, öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel iletişim etkililiğinin farklılaştığını göstermektedir. Bu çalışmada genç öğretmenlerin daha yaşlı olan öğretmenlere göre örgütsel iletişim etkililiğinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yönetiminde iletişim engellerinin görev yapılan yer ile ilişkisine dair bulgular ve yorum

Tablo 7'de görev yeri değişkenine göre Mann-Whitney U-Testi sonuçları yer almaktadır. Tablo 6' da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu kendi memleketinde müdürlük görevini yapmaktadır. Görev yapılan yer (memleketinde görev yapıp yapmadığı) değişkenine ilişkin Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Tablo 6 incelendiğinde göreve göre müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde psikososyal ($U = 577, p < .05$) ve örgütsel ve politik engeller ($U = 506, p < .05$) boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Tablo 7. Görev Yeri Değişkenine Göre U Testi Sonucu

Boyutlar	Görev Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psiko-sosyal	Kendi Memleketim	64	41.52	2657	577	.042
	Kendi Memleketim Değil	25	53.92	1348		
Teknik Semantik	Kendi Memleketim	64	42.66	2730	650	.172
	Kendi Memleketim Değil	25	50.98	1274		
Örgütsel ve Politik	Kendi Memleketim	64	40.41	2586	506	.007
	Kendi Memleketim Değil	25	56.74	1418		
Toplam	Kendi Memleketim	64	41.91	2682	602	.071
	Kendi Memleketim Değil	25	52.90	1322		

Araştırma verilerinin analizi ile elde edilen bu bulgu, psikososyal ile örgütsel ve politik engeller boyutlarında müdürlerin görüşlerinin görev yaptıkları yerin kendi memleketi olup olmadığına göre farklılaştığını göstermektedir. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, müdürler arasında kendi memleketi Kars olmayanların okullarında meslektaşlarına göre daha çok iletişim engeli ile karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Okul yönetiminde iletişim engelleri ile müdürlüğe atanma biçimi arasındaki ilişkiye dair boyutlara ilişkin bulgular ve yorum

Tablo 8’de ilköğretim okullarında görev yapan müdürlerin iletişim engellerine ilişkin görüşlerinin müdürlüğe atanma biçimine göre değişip değişmediği ile ilgili t testi sonuçları verilmektedir. Bu Tablo incelendiğinde okul müdürlerinin çoğunun müdürlüğe sınavsız olarak atandıkları (%52.8) görülmektedir.

Tablo 8. İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde İletişim Engellerine İlişkin Atanma Biçimi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Atanma Biçimi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Psikoso-soyal	Sınavla	42	44.04	18.91	87	1.19	.234
	Sınavsız	47	48.76	18.17			
Teknik Semantik	Sınavla	42	16.47	7.59	87	2.03	.045
	Sınavsız	47	19.78	7.72			
Örgütsel ve Politik	Sınavla	42	22.21	10.27	87	1.33	.187
	Sınavsız	47	25.02	9.63			
Toplam	Sınavla	42	82.73	33.14	87	1.55	.124
	Sınavsız	47	93.57	32.57			

Tablo 8 incelendiğinde psikososyal ile örgütsel ve politik engeller ve ölçeğin tamamında atanma biçimi değişkenine göre ilköğretim okul müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark görülmemektedir. İstatistiki olarak (1 boyut hariç olmak üzere) anlamlı fark olmamakla birlikte, ortalamalar dikkate alındığında psikososyal, örgütsel ve politik engeller ve ölçeğin tamamında sınavsız olarak atanan okul müdürlerinin sınavla atananlara göre okullarında daha çok iletişim engeli olduğunu belirtmişlerdir. Ölçeğin teknik ve semantik engeller boyutunda ise ilköğretim okul müdürlerinin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşleri atanma biçimine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(87)=2.03$, $p<.05$). Bu bulgu ilköğretim okul müdürlerinin teknik ve semantik engeller boyutunda iletişim engellerine ilişkin görüşleri ile atanma biçimi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Teknik ve semantik engeller boyutunda ilköğretim okul müdürlüğüne sınavsız atananların iletişim engellerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=19.78$) sınavla atanan okul müdürlerinin görüşlerine ($\bar{X}=16.47$) göre daha olumsuzdur. Başka bir ifadeyle okul müdürlüğüne sınavsız atananlar sınavla atananlara göre okullarında daha çok iletişim engeline maruz kaldığı algısına sahiptir.

Okul yönetiminde iletişim engelleri ile ilgili okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre boyutlara ilişkin bulgular ve yorum

Araştırmaya katılan müdürlerin görev yaptığı okullardaki öğretmen sayısı açık uçlu soruyla tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan müdürlerden 82’si okullarındaki öğretmen sayısını belirtmiştir. Müdürlerin görev yaptığı okullarda öğretmen sayısı değişmektedir. Tablo 9’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin görev yaptığı okullarda çoğunlukla 1-15 (%51.2) arasında öğretmenin görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin tüm boyutlarında ve tamamında öğretmen sayısı değişkenine göre ilköğretim okul müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak ortalamalar dikkate alındığında tüm

boyutlarda ve ölçeğin tamamında müdürlerin 1-15 öğretmenin görev yaptığı okullarda, 16 ve daha çok öğretmenin görev yaptığı okullara göre istatistiki olarak anlamlı bir fark olmamakla birlikte iletişim engellerinin daha çok olduğunu belirttikleri söylenebilir. Başka bir ifadeyle, öğretmen sayısı azaldıkça iletişimle ilgili sorunların ters orantılı olarak arttığı söylenebilir.

Tablo 9. *İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde İletişim Engellerine İlişkin okuldaki Öğretmen Sayısı Değişkenine Göre T-testi Sonuçları*

Boyutlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Psikoso-Sosyal	1-15	42	50.09	18.91	80	1.70	.09
	16 ve üstü	40	43.02	18.17			
Teknik Semantik	1-15	42	19.71	7.59	80	1.84	.06
	16 ve üstü	40	16.52	7.72			
Örgütsel ve Politik	1-15	42	24.95	10.27	80	1.03	.30
	16 ve üstü	40	22.60	9.63			
Toplam	1-15	42	34.27	33.14	80	1.68	.09
	16 ve üstü	40	33.38	32.57			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre müdürler, okullarındaki en önemli iletişim engeli olarak emredici dil kullanılmasını, öğretmenlerin öfkeli olmalarını, öğretmenlerin birbirlerine karşı olumsuz tutumlara (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirtme, katılık) sahip olmasını belirtmişlerdir. Bunun dışındaki iletişim engellerine ilişkin ifadeler okul müdürlerinin katılma düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu araştırma bulgularından müdürlerin okullarında yüksek oranda iletişim sorunu yaşamadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak yönetici adayları ve öğretmenlerin müdürlerin iletişim becerilerini değerlendirdiği bazı araştırmalarda (Can, 2001; Şimşek ve Altınkurt, 2009) okul müdürlerinin iletişim süreçlerine önyargısız, olumlu ve yapıcı görüşlerle başlama ile katılım ve işbirliği sağlama becerilerinin düşük olduğu, kalıplaşmış düşüncelerin, duyguların, gereksinimlerin, empati kurmanın, bilgi düzeyi ve bilgilendirmenin iletişimi etkilediğini ve okul müdürlerinin belirtilen bu boyutlarda üst düzey iletişim becerilerine sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından denetçilerin iletişim becerilerine yönelik araştırmasında Gökçe ve Baskan (2012) da benzer sonuçlara ulaşmıştır. Gökçe ve Baskan (2012) denetçilerin öğretmenlerle empati kurmak adına bir çabalarının olmadığı, denetim sonrasında öğretmenlerle iletişim kurmak istemedikleri, dolayısıyla öğretmenlerden gelecek sorulara kapalı oldukları, öğretmenlerin denetçileri amirleri olarak görmelerini istedikleri görülmektedir. Nobile (2014) Avustralya’da 31 okulda ilköğretim müdürlerinin yönlendirici iletişim uygulamalarını görüşme tekniği kullanarak incelediği araştırmasında, yönlendirici iletişimde okul müdürlerinin emredici ve kontrol edici yönlendirmelerinin moral ve özerklik gibi alanlarda iletişimi engelleyen bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi okul örgütünde özellikle psikososyal engeller arasında yer alan yargılayıcı ve katı tutumların, öfkenin, önyargıların önemli bir iletişim engeli olduğu görülmektedir.

İletişimle ilgili okul müdürleriyle yapılan farklı araştırmalarda da müdürlerin kendilerinden kaynaklanmayan iletişim sorunlarına değinmedikleri ve kendilerini iletişim konusunda yeterli gördükleri ancak öğretmenlerin bu görüşte olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin Özan’ın (2006) yaptığı araştırma, okul yöneticilerinin iletişim

konusunda kendilerini çok yeterli görmelerine karşın öğretmenlerin aynı görüşte olmadıklarını ortaya çıkarmaktadır. Yine benzer bir araştırma Çınar (2010) tarafından yapılmıştır. Çınar'ın (2010) okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan araştırmasında öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiğini olumlu olarak değerlendirdikleri ancak okul müdürlerinin iletişim beceri ve davranışlarının üst düzeyde olmadığı görülmektedir. Yöneticilerle ilgili benzer sonuçlar üniversitelerdeki iletişim çalışmalarında da görülmektedir. Örneğin Bolat'ın (1996) eğitim örgütlerindeki iletişim konusunda Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yöneticiler, akademik ve idari personele yönelik yaptığı araştırmasında yöneticilerin kendilerini iletişim konusunda oldukça yeterli gördüğü ancak akademik ve idari personelin bunun tersi görüşte olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan bazı araştırmalarda ise özel okullar ile devlet okulları arasında yönetsel iletişim yönünden farklılıklar görülmektedir. Kocabay ve Karaköse'nin (2005) özel okullarda görev yapan öğretmenler ile devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin, müdürlerinin iletişime yönelik görüşlerini karşılaştırdıkları araştırmasında, özel okul müdürlerinin iletişime daha çok önem verdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Teknik ve semantik engeller boyutunda okul müdürlerinin en önemli iletişim engelleri olarak okuldaki iletilerde dil ve üslubu ve okuldaki iletilerin alıcıya ulaşmasındaki sorunları görmektedir. Celep'in (2000) yaptığı araştırmada benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Celep'in (2000) araştırmasında okul müdürlerinin zaman zaman öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri görülmektedir. Demirbolat'ın (1997) ilköğretim okullarında örgütsel çatışma yaratan durumlar hakkında yönetici ve öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, yöneticilerin öğretmenlere iletilmesi gereken durumlarda eksik bilgi vermesinin öğretmen ve yöneticiler arasında çatışma yaratan önemli konulardan biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güngör'ün (2010) Ankara ilinde yaptığı bir araştırmada merkezden uzaklaştıkça okul yönetici ve öğretmenlerinin iletişimle ilgili sorunlarının (özellikle de dil ve üsluptan kaynaklanan) azaldığı, merkezi ilçelere bağlı okullarda ise bu sorunların artmasıyla birlikte daha çok emredici dilin kullanıldığı görülmektedir. Gökçe ve Baskan'ın (2012) eğitim denetçilerinin iletişim becerileri üzerine yaptıkları araştırmada ise bu araştırmanın sonuçlarının aksine, denetçilerin öğretmenlerle iletişimlerinde dilden kaynaklı sorun yaşamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bulgular Özgözcü'nün (2008) araştırmasında da vurgulanmaktadır.

Örgütsel ve politik engeller boyutunda okul müdürlerinin okullarında en önemli iletişim engellerinin okuldaki iletilere aşırı bilgi yüklenmemesinin, iletişimde anlamın değiştirildiği ve bozulduğu durumların, okuldaki iletişimin açık olmadığı ve okulda değişime yatkınlık eğiliminin olmamasının olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Rafferty (2003) okul iklimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi değerlendiren araştırmasında okullarda iş ile ilgili ilişkilerde açık iletişimin olmasının daha iyi örgütsel çıktıları sağlayacağını ortaya koymaktadır. Okul müdürleri okulda politik düşünce farklılıklarını ve sendikal farklılaşmayı ise en az oranda iletişim engeli olarak görmektedir.

Müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde yaş değişkenine göre teknik ve semantik engeller boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. 51 yaş ve üstü müdürlerin okuldaki iletişim engellerini diğer yaş gruplarına göre daha çok gördüğü sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm boyutlarda yaş arttıkça okullarda iletişim engeli görme eğiliminin arttığı görülmektedir. Nacar ve Tümkaya'nın (2011) sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerini incelediği araştırmasında, iletişim becerilerinin yaşa bağlı olarak özellikle de empati, saygınlık ve yeterlilik boyutlarında arttığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları Nacar ve Tümkaya'nın (2011) araştırma bulgularıyla karşılaştırıldığında eğitim çalışanlarının iletişim becerilerinin ve etkili iletişimlerinin yaşa bağlı olarak arttığı ifade edilebilir. Günbayı'nın (2007) okullarda örgütsel iletişim süreçleriyle ilgili yaptığı araştırma, öğretmenlerin yaşlarına göre örgütsel iletişim etkililiğinin farklılaştığını göstermektedir. Bu araştırmada genç öğretmenlerin daha yaşlı olan öğretmenlere göre örgütsel iletişim etkililiğinin daha düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu kendi memleketinde müdürlük görevini yapmaktadır. Göreve göre müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde

psikososyal ile örgütsel ve politik engeller boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında, müdürler arasında kendi memleketi Kars olmayanların okullarında diğerlerine göre daha çok iletişim engeli ile karşılaştıkları görülmektedir. Müdürlerin görev yaptıkları yer kendi memleketleri olduğunda, daha az iletişim engeliyle karşılaştıkları görülmektedir.

Okul müdürleri görevlerine sınavla ve sınavsız atanmalarına göre değerlendirildiğinde teknik ve semantik engeller boyutunda atanma biçimi değişkenine göre ilköğretim okul müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde anlamlı fark görülmektedir. Ortalamalar dikkate alındığında istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, ölçeğin tüm boyutlarında sınavsız olarak atanan okul müdürlerinin sınavla atananlara göre okullarında daha çok iletişim engeli olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir ifadeyle okul müdürlüğüne sınavsız atananlar sınavla atananlara göre okullarında daha çok iletişim engeli görmektedirler.

Ölçeğin tüm boyutlarında ve tamamında öğretmen sayısı değişkenine göre ilköğretim okul müdürlerin okul yönetiminde iletişim engellerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark görülmemektedir. Ancak ortalamalar dikkate alındığında, istatistiki olarak anlamlı olmamakla birlikte, tüm boyutlarda ve ölçeğin tamamında müdürlerin 1-15 arasında öğretmenin görev yaptığı okullarda, 16 ve daha çok öğretmenin görev yaptığı okullara göre iletişim engellerinin daha çok olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen sayısı azaldıkça iletişimle ilgili sorunların ters orantılı olarak arttığı söylenebilir.

Silman ve Şimşek'in (2009) Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye'deki iki okulda okul yönetimi pratiğine ilişkin karşılaştırmalı durum çalışmasında Türkiye'deki okul çalışanları arasında iletişim eksikliğinin olduğunu, ABD'deki okul müdürü ve okul çalışanlarının etkili iletişim stratejisine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Yıldız'ın (2013) öğretmenlerin örgütsel kimlikleri ile örgütsel iletişimleri arasındaki ilişkiyi analiz ettiği çalışmasında öğretmenlerin daha çok okullarda saygıyla iletişim kurmayı önemsedikleri görülmektedir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin örgütsel kimliklerini kazanmalarını sağlamada okul müdürlerine iletişimi kullanarak öğretmenlerin ihtiyaç ve ilgilerini belirleyip karşılamada ve öğretmenler arasında karşılıklı ilişki geliştirmede önemli rol düştüğü görülmektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okul müdürlerinin okuldaki iletişim engellerini kaldırmak için çaba göstermesi gerektiği belirtilebilir.

Müdürler teknik ve semantik, örgütsel ve politik engellerden daha çok psikososyal iletişim engeliyle karşılaşmaktadırlar. Müdürler için daha çok okullarda kullanılan emredici dil iletişim engelidir. Onu öğretmenin öfkeli olması ve önyargılı olmasının takip ettiği görülmektedir. Müdürler farklı şehirlerden gelme, sendikal farklılaşma, yaşlılık gibi örgütsel ve politik engellerin en az oranda iletişimi engellediği düşüncesindedir.

Görüldüğü gibi okullarda iletişimle ilgili birçok çalışma olmasına rağmen iletişim engellerine ve daha çok yönetimden kaynaklı iletişim engellerine yönelik alan araştırmalarının yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda okul müdürleri ve öğretmenlerin iletişim engellerine yönelik karşılaştırmalı araştırmalar yapılabilir. Bu çalışmada örgütsel iletişim engelleri ölçeği geliştirilmiş ve yaş, atanma biçimi, görev yerinin kendi memleketi olup olmadığı ve okuldaki öğretmen sayısı değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Farklı değişkenlerle de okullardaki iletişim engelleri araştırılarak alana daha çok katkı sağlanabilir. Uygulayıcılar için düşünüldüğünde ise okul müdürlerinin dil ve üslup geliştirmesi sağlanarak, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğundan yola çıkılarak katı bir yönlendiricilik ve emredici dilden uzaklaşılması sağlanmalıdır. Öğretmenlerin öfke kontrolünü sağlamaya yönelik eğitimler alması, önyargılardan uzaklaşmasını sağlayacak etkinlikler yapması sağlanmalıdır.

Kaynaklar

- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Başaran, İ. E. (1982). *Örgütsel davranışın yönetimi*. Ankara: Sevinç Matbaası.

- Bayrak, S. (1995). *Örgütlerde Etkili İletişim ve Yönetimi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 75-80.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (9.basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*, 5 (1), 36-44.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Churc, A. H. (1996). Giving your organizational communication C-P-R. *Leadership & Organization Development Journal*, 17 (7), 4-11.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26 (1), 267-276.
- Demirbolat, A. (1997). *İlköğretim okullarında örgütsel çatışma yaratan durumlar hakkında yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Docherty, R. (2014). A complete circuit: the role of communication between class teachers and support staff and the planning of effective learning opportunities. *Educational Psychology in Practice*, 30 (2), 181-191.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. 8.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eisenberg, E. M. (2010). *Organizational communication: Balancing creativity and constraint*. New York, NY: Saint Martin's.
- Erdoğan, İ. (2002). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınları.
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.
- Field, A. (2000). *Discovering statistic using SPSS for Windows*. London: Sage Publications.
- Fiske, J. (2003). *İletişim çalışmalarına giriş*. Çev. Süleyman İrvan. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Gökçe, D. ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Günbayı, İ. (2007). The organizational communication process in schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7 (2), 787-798
- Güney, S. (2001). *Yönetim ve organizasyon. Bireyler arası iletişim*. Ed. Salih Güney. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güngör, S. (2010). Eleştirel Kuram Bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış doktora tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2008). *Educational adminisstration: Theoty, research, and practice*. New York: McGraw Hill.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Katz, D., & Kahn, R. L. (1977). *Örgütlerin toplumsal psikolojisi*. Çev. Halil Can, Yavuz Bayar. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları No:167.
- Kelly, D. (2000). Using vision to improve organisational communication. *Leadership & Organization Development Journal*, 21 (2), 92-101.
- Kocabay, İ. ve Karaköse T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 79-93.
- Lazar, J. (2001). *İletişim bilimi*. Çev. Cengiz Anık. Ankara: Vadi Yayınları.
- Lunenburg, F. C. (2010). Communication: The process, barriers, and improving effectiveness. *Schooling*, 1 (1).
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. Çev. G. Bulut. İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası.
- Miller, K. (1999). *Organizational communication: Approaches and processes*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- McCain, B. (1996). Multicultural team learning: an approach toward communication competency. *Management Decision*, 34 (6), 65-68.
- Nacar, F. S. ve Tümkaya, S. (2011). Sınıf öğretmenlerinin iletişim ve kişilerarası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 10 (2), 493-511.
- Nobile, J. D. (2015). The directive communication of Australian primary school principals, *International Journal of Leadership in Education*, 18 (2), 239-258.
- Özan, M. B. (2006). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve yönetici bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 153-160.
- Özgözcü, S. (2008). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rafferty, T. J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31 (2), 49-70.
- Robbins, S. P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications*. Seventh edition. London: Prentice-Hall International, Inc.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M. (2008). *Örgütlerde iletişim*. İstanbul: Arıkan Yayıncılık.
- Sanchez, Y., & Guo, K.L. (2005). *Workplace communication*. Boston, MA: Pearson.
- Silman, F. ve Şimşek, H. (2009). A comparative case study on school management practices in two schools in the United States and Turkey. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, 39 (4), 483-496.
- Spinks, N. & Wells, B. (1995). Quality communication: A key to quality leadership. *Training for Quality*, 3 (2), 14-19.
- Şenyapılı, Ö. (1981). *Toplum ve iletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi.
- Şimşek, Y. ve Altinkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik bakış*, 17.
- Smith, P. (2005). *Kültürel kuram*. Çev. Selime Güzelsarı ve İbrahim Gündoğdu. İstanbul: Babil Yayınları.
- Terek, E., Nikolić, M., Gligorović, B., Glušac, D., & Tasic, I. (2015). The Impact of Leadership on the Communication Satisfaction of Primary School Teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15 (1), 73-84.
- Tourish, D., & Hargie, O. (1998). Auditing staff-management communication in schools: A framework for evaluating performance. *International Journal of Educational Management*, 12 (4), 176-182.
- Tutar, H. (2003). *Örgütsel iletişim*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Wells, B., & Spinks, N. (1999). Communicating with the community. *Career Development International*, 4 (2), 108-116.
- Yatkin, A. ve Yatkin, Ü. (2006). *Halkla ilişkiler ve iletişim*. 2.Baskı. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Yıldız, K. (2013). Analysis of the relation of teachers' organizational identification and organizational communication. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 13 (1), 264-272.

Extended Abstract

Introduction

Like all organizations, schools can also be regarded as information process system with its environment and inner dynamics because of tremendous changes today. Communication's getting widespread across nearly all school life takes hold of school administration by all means. There are several empiric studies related to communication skills at schools; but unfortunately very limited studies for detecting obstacles of education administration even though some of these studies focus on communication obstacles of teachers (Rafferty, 2003; Nacar and Tümkaya, 2011; Yıldız, 2013), some of them focus on teachers' perspective and communication skills of administrators (Bayrak, 1995; Demirbolat, 1997; Özan, 2006; Günbayı, 2007; Şimşek

ve Altinkurt, 2009; Silman and Şimşek, 2009;), some of the researches focus on supervisors' communication skills (Özgözcü, 2008; Gökçe and Baskan, 2012) and some focus on school principals' communication skills.(Can, 2001; Kacabay and Karaköse, 2005; Çınar, 2010)

The message's including uncertainty, uncertainty of responses within the scope of who, when and how; is regarded as an important physical and technical obstacle. Besides, obstacles like differences between information and messages, message's wrong or deficient access, organization of symbols used in messaging in an incomprehensible way for recipient are important factors affecting communication (Bayrak, 1995, 102; Yatkın and Yatkın, 2006, 106; Sabuncuoğlu and Gümüş, 2008, 176).

Psychosocial obstacles can be indicated as; prejudices regarded as stereotyped thoughts avoiding from all kinds of information which have not been tested whether correct or not (Dökmen, 1998, 87); diversity of opinions related to especially value and belief systems (Eren, 2000, 344); diversity of perception depending on different events, situations and information; extreme and strongly changeable attitudes; social differences sourced by social structure's, information level of message sender and receiver (Sabuncuoğlu and Gümüş, 2008). Organizational and political differences include obstacles like inclination of innovation and change, social statue at schools, discrepancy of tradition and value, physical structure of school, adaptation problems, information overloading, bureaucracy, superior-subordinate relationship and different opinions in political and syndicate thinking. These discussions provide the perspective of analyzing communication obstacles in three categories such as psychosocial, technic and semantic, organizational and political.

This study aims to examine communication obstacles at primary schools from the perspective of primary school principals. Within the scope of this general aim, answers are sought for the questions below.

1. What is the level of school principals related to communication obstacles at schools?
2. Do opinions of primary school teachers related to communication obstacles differentiate depending on their ages, places they work (being their hometown or not), the way they are assigned as principals and the number of teachers working at their schools?

Method

The research is a survey model that aims to reveal organizational communication obstacles at primary schools in Kars from the perspective of school principals and analyze these communication obstacles in a detailed and comprehensive way from school principals' views and evaluations. Study group of the research consists of 103 school principals serving at primary schools at the city of Kars. 89 scales (86 percent) responded by 103 school principals have been found proper for the analysis. In the research, private information has been analyzed and commented with percentage and frequency, and adaption level of school principals of the explanations related to education administration analyzed and commented with mean and standard deviation along with relative variable coefficient.

For determining whether there are differences in opinions of school principals according to explanations about communication obstacles in education administrating depending on factors below;

- a) age groups,
- b) the places they work,
- c) the way they are assigned
- d) the number of teachers,

Kruskal Wallis H-Test, Whitney U Test and T Test used respectively.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of the research, principals were dissatisfied with usage of mandatory speech at schools as the most important communication obstacle; teacher's being angry and having a negative attitude towards each other (judgmental, controller, reckless, superiority and strictness). With the research Nobile (2014) examined by using school principals' directive

communication applications at 31 schools, he has come to the conclusion that school principals' mandatory and controlling directives have a negative impact on moral and autonomy in terms of communication. As it is seen in other researches as well, psychosocial obstacles like judgmental and strict attitudes, anger and prejudice were important factors restraining communication.

Among the most remarkable communication obstacles within the scope of technic and semantic obstacles, school principals regard language and wording problems at school messages and their access to recipients as a problem. Celep (2000) also obtained a similar result in his research. In his research, it is seen that sometimes school principals do not give sufficient information to teachers. In Demirbolat's research (1997) with examination of principal and teacher opinions related to events causing organizational conflict, it was concluded that insufficient communication and deficient information exchange were of important factors causing conflicts between principals and teachers.

Within the scope of organizational and political obstacles, it has been seen that the most remarkable communication obstacles are overloading information to messages at schools which causes semantic shift and also deficiency of inclination to change and communication at school. Similarly, in his research evaluating school climate and communication relationship, Raffetly (2003) reveals that open communication at work would provide better organizational output. School principals confront with more psychosocial communication obstacles rather than semantic, organizational and political obstacles.

There has been a meaningful difference in terms of technic and semantic obstacles according to age variation of communication obstacles in education administering of principals. It has been concluded that principals over 51 experience more communication problems compared to other age groups. Besides, inclination of experiencing more communication problems goes parallel with age rising. This finding can be commented as age determines the value given to communication. In the research Nacar and Tümkaya (2011) examines communication skills of form teachers, it is seen that communication skills improve depending on age especially in terms of empathy, transparency and sufficiency categories. When findings of the research are compared with Nacar and Tümkaya's (2011) findings, it can be explained that communication skills and effective communication increase depending on age.

A large number of participants serve as school principals in their hometowns. When the place they work is their hometown, they experience less communication problem. When school principals are evaluated according to assignment styles (with or without exams), there seen a meaningful difference of principals towards education administering in terms of assignment style of technic and semantic obstacles category. Those assigned without exams experience more communication problems at schools than those assigned with exam.

Principals confront with more psychosocial communication obstacles rather than technic and semantic, organizational and political obstacles. For principals, mandatory speech is a more important communication obstacle. This is followed by teacher' being angry and prejudiced. Principals believe that organizational and political obstacles like being foreigner to the province they work; syndicate differentiation and elderliness are the least important communication obstacles.

As it is seen, although there are several studies related to communication at schools, there is much more need for field study toward obstacles of communication sourced by administration. When it is thought for appliers, by enabling language and wording development to school principals and keeping in mind that teaching is a professional job, they should be enabled abstaining from strict leading and mandatory speech. Educations for anger management and activities for abstaining from prejudices should be provided to teachers.