

**İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Okuldaki İletişim
Engellerine İlişkin Algıları**

**The Perceptions of Primary and Secondary School Teachers
Concerning the Communication Barriers at School**

DOI=[10.17556/jef.90618](https://doi.org/10.17556/jef.90618)

Murat TAŞDAN*, Sabri GÜNGÖR**

Özet

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullardaki iletişim engellerini ortaya çıkarmaktır. Araştırma, betimsel tarama modelinde ve nicel yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tabakalı ve basit tesadüfî örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Okullardaki iletişim engellerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Eğitim Yönetiminde İletişim Engelleri Ölçeği” uygulanmıştır. 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. Araştırmada, okullarda politik düşünce farklılıklarının olması, yazışmaların zamanında yapılmaması, öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayamamaları, birbirlerine karşı olumsuz tutumlarının olması, kullanılan dilin ve üslubun uygun olmaması ile kelimeleri yetersiz kullanmaları önemli iletişim engeli olarak görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İletişim, örgütsel iletişim, iletişim engeli, okulda iletişim engeli, öğretmen-müdür iletişimi.

Abstract

The primary objective of this study is to reveal communication obstacles at schools according to perceptions of elementary or secondary school teachers. The research has been carried out by using quantitative method within descriptive screening model. Stratified sampling and simple random sampling methods are used in the research. ‘Communication Obstacles Scale in Education Administration’ was applied by researchers to determine communication obstacles at schools. Data obtained through application of scale used arithmetic average, standard deviation, frequency and percentage process; t-test, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis

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

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

H-test technics. In the research, communication obstacles were determined as political dissent, ill-timed correspondence, maladaptation of teachers to technology, negative attitude of teachers towards each other, usage of inappropriate language and insufficient vocabulary.

Keywords: Communication, organizational communication, communication obstacle, school communication obstacle teacher-manager relationship.

Giriş

Toplumsal yaşamda iletişimin önemi her geçen gün daha da artmaktadır. İletişim kavramı bilgi, duygu ve düşüncelerin yazılı, sözlü ya da sözsüz olarak karşdakine aktarılma süreci olarak tanımlanmaktadır. İnsan ilişkilerinin temel amacı ise karşdaki kişi ya da kişiler tarafından anlaşılma olarak ifade edilebilir.

İletişim, yönetim bakımından düşünüldüğünde ise temel ve önemli bir yönetim fonksiyonudur (Sanchez ve Guo, 2005). Aynı örgütte, farklı sosyal ve kişisel özellikleri ve birikimleri olan insanlar, aynı amaçları gerçekleştirmek için bir araya gelmektedirler. Ancak bazı yöneticiler, iletişimin öneminin yeterince farkında olmadıklarından, örgütün amaç ve misyonunu açıkça belirleyememekte ve yayamamaktadırlar. Bu durum da örgüt kültürüne olumsuz etki etmektedir (Adu-Oppong ve Agyin-Birikorang, 2014). Benzer bir durum eğitim örgütleri için de geçerlidir. Okul yöneticilerinin sağlıklı bir iletişim becerisine sahip olmamaları okul iklimi ve akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir.

Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin zamanlarının % 70-80'ini okul içi ve okul dışı paydaşlara ve kişilerarası iletişime harcadıklarını göstermektedir (Green, 2010; Lunenburg ve Irby, 2006; Sergiovanni, 2009). Başarılı okul yöneticileri, formal ya da informal düzeyde öğretmenler, aileler, öğrenciler ve diğer paydaşlar ile hem telefonla, hem de e-postayla nasıl iletişime geçeceklerini ve mevcut iletişimlerini nasıl devam ettireceklerini iyi bilen yöneticilerdir (Lunenburg, 2010). Bir okul örgütünün yapısı, okulun kültür ve ikliminin yansımasıdır. Okul müdürleri, okul çalışanları arasındaki iletişim kanallarını geliştirmek, merkezi ya da yerel düzeyde disiplini sağlamak ve öğrenci davranışlarını olumlu anlamda desteklemek için iletişim becerilerini geliştirirler (Hartzell ve Petrie,1992). Okulda,

sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de iletişim becerilerini geliştirirlerse okulun niteliği artacaktır (Eroğlu, 2014, 238).

Öğretmenler ve okul yöneticileri arasında sağlıklı ve güçlü bir iletişimin kurulması için, öğretmenlerin kendilerini okul kültürüne ait ve iyi hissetmesi gerekmektedir. Çünkü iş tatmini yüksek ve kendini okula ait hisseden öğretmenin okuldaki başarısı da artacaktır (Eroğlu, 2014,239). Öğretmenlerden gelecek mesajların okul yöneticileri tarafından olumsuz algılanması, öğretmen-yönetici iletişimini de olumsuz etkileyebilmektedir (Hoşgörür, 2007). Bütün bu durumlar okuldaki iletişimi olumsuz etkilemektedir. Aslında bu durum genel olarak yaşamın tüm alanları için de geçerlidir. Kişilerarası iletişimi olumsuz etkileyen faktörlerden birisi de iletişim engelleridir.

İletişim engelleri

Bireylerin etkin ve sağlıklı iletişim kurmasını engelleyen faktörler iletişim engeli olarak ifade edilmektedir (Sabuncuoğlu ve Gümüş, 2008, 175). İletişim sürecinde, göndericinin ve alıcının zihinlerinde önceden oluşturdukları bir takım düşünceler, değer yargıları ve tutumlar, iletişimde engel oluşturabilir. Bu durumda alıcı, değer yargılarına ve düşüncelerine ters düşen bir mesajı anlamak istemeyebilir ve yanlış yorumlanabilir (Bolat, 1996)

“İletişim neden bozulmaktadır?” sorusuna yüzeysel bakıldığında cevap oldukça basittir. Eğer iletişimin tanımlanan öğeleri arasında gürültü ortaya çıkarsa, mesaj açık ve net olarak anlaşılmaz. Eisenberg’e göre (2010) dört tip iletişim engeli vardır. Bunlar süreçsel, fiziksel, semantik ve psikolojik engellerdir.

Süreçsel engeller. İletişim sürecinden kaynaklanan engeller göndericiden, kodlama ve kod açmadan, ortamdan, yeniden kodlamadan, alıcı ve dönüştürme kaynaklı engeller olarak ifade edilmektedir. İletişim süreci oldukça karmaşık bir süreç olduğundan, bu süreçteki mesaj alış-veriş döngüsündeki bir problem herhangi bir yerde mesaj trafiği engele yol açabilir (Lunenburg, 2010).

Fiziksel engeller. Birçok fiziksel dikkat dağıtıcı, iletişimin etkililiğini azaltır. Telefonla aramalar, ziyaretçiler, kişilerarası mesafe ve kanallar bu engellerden bazılarıdır. Bireyler aslında fiziksel engellerin çoğu zaman farkındadırlar, ancak onları engelleyememektedirler ve bu durum iletişimde engellere yol açabilir (Lunenburg, 2010).

Semantik engeller. Kullandığımız sözcükler bazen iletişim engeline yol açabilir. Bu durum semantik bir engel durumudur. Çünkü aynı kelime, farklı insanlar tarafından, farklı anlamlarda kullanılabilir. Teknoloji de semantik iletişim engellerinin ortaya çıkmasında önemlidir. (Lunenburg, 2010).

Psikolojik engeller. Psikolojik ve sosyal engeller ile ilgili üç önemli kavram ortaya çıkmaktadır. Psikolojik mesafe, filtreleme ve deneyim alanlarıdır (Antos, 2011). Bireylerin tecrübelerini, yine bireylerin kendi birikimleri, algıları, değerleri, ihtiyaçları ve beklentileri oluşturmaktadır. Kaynak mesajı kodlar, ancak alıcı kendi tecrübesine ve bağlamına göre mesajı açar. Kaynak ve alıcı arasındaki örtüşme azaltıldığında, iletişim de zorlaşır. Görmek ve işitmek bireylerin duygusal durumlarına göre anlamlandırıldığından, kaynak ve alıcı aynı şeyi anlamayabilirler. Psiko-sosyal engeller genellikle bireyler arasındaki psikolojik uzaklığı da kapmaktadır. (Lunenburg, 2010). İletişimde psikososyal engeller doğru olup olmadığı denenmeyen ve düşüncelerini değiştirebilecek nitelikteki her türlü bilgidен uzak durmalarına neden olan kalıplaşmış düşünceler olarak nitelendirilen önyargılar (Dökmen, 1998, 87)

İletişim alanından önemli çalışmaları olan Pauley'e göre iletişimi engelleyen çevresel koşullar vardır ve bu koşullar çevresel engeller olarak ifade edilir. Bu çevresel engeller; örgütün çevresel koşulları ve özellikleriyle ilgilidir. Aynı anda ve birden fazla talep olması durumu mesajın yanlış anlaşılmasına sebep olabilir, alıcı mesajı işitir, ancak anlayamaz. Çünkü alıcı, mesajı anlamak için etkili dinlememiştir. Diğer çevresel engeller örgütte hiyerarşi düzeyinin çokluğu, kaynak ve alıcı arasındaki güç ve statü ilişkileridir (Sanchez ve Guo, 2005).

Yöneticiler, genellikle yukarıdan kendilerine verilen emirleri ve direktifleri yerine getirmek ile uğraşırlar. Bu gibi durumlarda yöneticilerin, çalışanların ilgi ve dikkatlerini yeterince önemsememeleri, örgütte iletişimin akışını sınırlandırmakta alt

yönetici takımları arasında da iletişimi olumsuz etkilemektedir (Adu-Oppong ve Agyin-Birikorang, 2014).

İletişim sürecinde iletişimde kişisel engeller, bireylerin referans aldıkları noktalardan ve çevrelerden, inanç ya da değerlerden kaynaklı olarak ortaya çıkabilir. Bu kişisel engeller, bireylerin sosyo-ekonomik birikimleri ve daha önceki deneyimlerine dayanır. Mesajın nasıl paylaşılacağı da bununla ilgilidir (Adu-Oppong ve Agyin-Birikorang, 2014). Diğer bir kişisel engel, empati yetersizliğidir. Bir başka deyişle kaynak ve alıcının birbirlerinin duygularının farkında olmamasıdır (Eisenberg, 2010).

İletişim yetersizliği veya eksikliği, örgütsel etkisizliğe yol açan en önemli sebeplerden birisidir. Örgütte iletişimin istenen düzeyde ve nitelikte olması iş doyumunu artırır, çatışmayı azaltır, verimliliği artırır, ilişkileri yapılandırır ve kaynakların uygun kullanımını sağlar (Adu-Oppong ve Agyin-Birikorang, 2014). Olumlu iletişim becerilerine sahip olmak, bir okul yöneticisinin başarısı için oldukça önemlidir (Yate, 2009). İletişim sürecinin tek veya çift yönlü olması iletişim engellerin ortaya çıkmasında önemlidir. İletişim sürecinin tek yönlü olması, dönüt sürecinin olmaması sebebiyle iletişim engellerinin ortaya çıkma olasılığını artırmaktadır.

Okullarda genellikle içtenliğin kaybolması, empatinin azalması, benlik saygısının düşüklüğü, rol algısındaki farklılıklar, mesajın çarpıtılma çabaları, kişinin olumsuz imajı, iletişim yeteneğinin azlığı ya da çokluğu, dinleme becerisine sahip olma ya da olmama, kültürel koşullar, gelenekler, çevresel ya da başka koşullar, gürültünün varlığı ve dönütün sağlıklı işlememesi gibi sebeplerden iletişim bozulur ve engeller yaşanır (Lunenburg, 2010).

Alanyazında başarılı okul ikliminin oluşturulması ve sürdürülmesinde öğretmenler ve öğrenciler arasındaki güçlü sosyal ilişkiler önemlidir. Son yıllarda öğretmenler, öğrenciler ve okuldaki diğer çalışanlar arasındaki iletişime olan ilgi artmasına rağmen, öğretmenler ve okul yöneticileri arasındaki iletişime olan ilgi yeterince dikkati çekmemiştir (Barnett ve McCormick, 2004).

Okul yöneticileri eğitimde etkililiği sağlamak için birçok engel ile karşılaşmaktadırlar. Bu engeller, öğrenciler için nitelikli öğrenme deneyimlerinin kazanması için işletme maliyetlerinin artması ve kaynakların azalması gibi maddi engeller olmakla beraber, iş

yaşamındaki ilişkilerde güvensizlik, korkunun olması ve diğer iletişim problemleri daha önemli bir engeldir (Rafferty, 2003).

Sweetland'e göre (2001) ilgili enformasyon gönderilirken eksik gönderilebilir, bu da iletişimi sistematik olarak bozar. Yöneticiler ve öğretmenler arasında gönderilen mesajlar filtrelenir, sınırlandırılır ve negatif enformasyon ile enformasyon bozulur ve nihayetinde iletişimin niteliği düşer. Bu önemli ve yaygın bir problem olarak öğretmen-müdür iletişiminin var oluşunu ve niteliğini bozar ve dolayısıyla okulun niteliğine olumsuz etki eder.

Okullarda başlı başına bir iletişim etkinliği olan eğitimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesi, özellikle öğretmenlerle öğrenciler, diğer boyutta yöneticiler ve diğer çalışanlar arasındaki iletişimin gerçekleşmesini gerektirir. Bu yüzden, okulda işbirliğinin gerçekleşebilmesi için gereken iletişimin sağlanmasının engelleri varsa, bunların saptanması ve ortadan kaldırılması gerekir. Çünkü, yöneticiler, öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında, birbirlerine karşı davranışlarından, kullandıkları dilden, sahip buldukları statüden kaynaklanan iletişim engelleri bulunabilir (Bolat, 1996). Okuldaki çalışanlardan, özellikle de okul yöneticilerinden kaynaklanan kişisel bazı yetersizlikler, iletişim engeli olarak ortaya çıkmaktadır. Okuldaki iletişimin sağlıklı olması ve engellerin kaldırılması da öncelikle okul yöneticisinin görevidir (Şimşek ve Altınkurt, 2009). Farklı sebeplerden dolayı okuldaki iletişim süreçlerinde meydana gelen iletişim engelleri okuldaki kurumsal iletişim sürecini olumsuz etkilemektedir(Ergin ve Birol, 2000). Okul yöneticisi tarafından yapılan düzensiz bilgilendirmeler, okuldaki öğretmen-yönetici iletişiminin yetersizliğinden kaynaklanan çatışmalar, okuldaki dedikodular sınıf iletişimini de olumsuz etkilemektedir. Çalışanlarının iletişim problemleri yaşadığı okullar, gerek insan ilişkilerinde, gerekse de verimlilik anlamında ciddi problemler yaşarlar (Eroğlu, 238-239,2014).

Alanyazın incelendiğinde okullardaki iletişim süreçlerinin ve okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin değişik araştırmalarda ele alındığı görülmektedir (Bolat, 1996; Çubukçu ve Döndar, 2003; Şimşek ve Altınkurt, 2009; Argon ve Zafer, 2009; Aydoğan ve Kaşkaya, 2010; Can, 2001; Şanlı, Altun ve Karaca 2014 ve Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabriz, 2015). Ancak sağlıklı iletişimin gerçekleşmesi için önemli görülen iletişim engelleri konusunda

çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Özmen ve Özdemir, 2012; Yazıcı ve Gündüz, 2010; Gökyer ve Tuncer, 2014; Güngör ve Taşdan, 2016).

Bu araştırmanın temel amacı, ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin algılarına göre okullardaki iletişim engellerini ortaya çıkarmaktır. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara sorularla cevaplar aranmıştır.

- 1- İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin iletişim engellerine ilişkin algıları ne düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin iletişim engellerine ilişkin algıları; cinsiyetlerine, yaşlarına, öğretmenlik alanlarına, mesleki kıdemlerine, eğitim durumlarına, mezun oldukları eğitim kurumuna, görev yaptıkları yere, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma, Kars il ve ilçe merkezindeki ilk ve ortaokullarda örgütsel iletişim engellerini, öğretmenlerin algılarına göre ortaya koymayı amaçlayan nicel araştırma yöntemiyle ve betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Kars il ve ilçelerinde 2014-2015 eğitim-öğretim yılında görev yapan toplam 3.061 ilk ve ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Buna göre % 95 güven düzeyi ve % 5 hata ile 3.061 kişilik evrenin, yaklaşık 245 kişilik bir örneklem büyüklüğü ile temsil edilebileceği belirlenmiştir. Araştırmada çok aşamalı örneklem alma yoluna gidilmiş, öncelikle seçkisiz tabakalı örneklem alma yöntemiyle Kars il merkezi ve ilçeler birer tabaka kabul edilerek, il ve ilçe merkezilerindeki öğretmenlerin evrendeki oranları belirlenmiş, daha sonra evrendeki oranlarına göre il ve ilçe merkezlerinde kaç öğretmene ölçek uygulanacağına karar verilmiştir. Son olarak ise il ve ilçe merkezlerindeki hangi okullara ve öğretmenlere ölçek uygulanacağına basit tesadüfü örneklem yöntemiyle karar verilmiştir. Araştırmanın örneklemine oluşturan 245 ilk ve ortaokul öğretmenin il ve ilçe merkezlerine göre dağılımı çizelge 1’de verilmiştir.

Çizelge 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin il ve ilçe merkezlerine göre dağılımı

Yerleşim Yeri	N	%
Kars	60	24,5
Kağızman	49	20,0
Sarıkamış	46	18,8
Susuz	21	8,6
Akyaka	20	8,2
Digor	19	7,8
Arpaçay	15	6,1
Selim	15	6,1
Toplam	245	100,0

Çizelge 1’de görüldüğü gibi, araştırmanın örneklemindeki öğretmenlerin 60’ı (%24,5) Kars il merkezinde, 49’u (%20) Kağızman, 46’sı (%18) Sarıkamış, 21’i Susuz (%8,6), 20’si (%8,2) Akyaka, 19’u Digor (%7,8), 15’i Arpaçay (%6,1) ve 15’i Selim (%6,1) ilçe merkezinde görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın örneklemine giren ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim yönetimindeki iletişim engellerine ilişkin görüşlerinin saptanması amacıyla veri toplama aracı olarak Eğitim Yönetiminde İletişim Engelleri Ölçeği (EYİEÖ) geliştirilmiştir. Bu ölçek alanyazın taraması, okul yöneticileri, öğretmenler ve uzman görüşleri doğrultusunda kişisel bilgiler ve iletişim engellerine ilişkin 39 ifadeden oluşmuştur. Ölçeğin, EYİE 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. Ön uygulama, Kars Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı olan ve araştırmanın asıl evreni oluşturan okulların dışındaki okullarda yapılmıştır. Ölçek taslağı ön uygulamada

9 müdür ve 16 müdür yardımcısı ile 38 öğretmenden oluşan toplam 63 kişiye uygulanmıştır.

Aracın yapı geçerliliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Bu analiz ile EYİEÖ'nin tek ya da çok faktörlü olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Belirtilen amaçla toplanan veriler üzerinde faktör analizi tekniklerinden biri olan 'temel bileşenler analizi' uygulanmıştır. Veri yapısının faktör analizine uygunluğu için hesaplanan KMO değeri .77'dir. Eğitim yönetiminde iletişim engelleri taslak ölçeği 39 ifadeden oluşmaktayken, ön uygulama sonucunda faktör yük değeri .30'un altında yer alan bir ifade ölçekten çıkarılmış ve analizler tekrarlanmıştır. Büyüköztürk'ün (2002) vurguladığı gibi faktör yük değerinin .30 ve yukarısı olması ifadelerin ayıklanmasında geçerli bir ölçüttür. Yapılan faktör analizi sonuçları ölçeğin üç faktörden oluştuğunu göstermiştir. Boyutlar literatür kapsamında psikososyal engeller, teknik ve semantik engeller ve kültürel ve politik engeller olarak isimlendirilmiştir. Güvenirlik çalışmaları için ise, bir iç tutarlılık yaklaşımı olan 'Cronbach Alpha Katsayısı' formülü kullanılmıştır. Ayrıca her bir ifadenin ayırt ediciliğine ifade toplam korelasyonlarına bakılmıştır. Ölçeğin geçerlik, güvenirlik ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans analizlerinin sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2 incelendiğinde, psikososyal engeller boyutunda madde faktör yük değerlerinin .48 ile .79 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 2'de görüldüğü gibi psikososyal engeller boyutunda ifade toplam korelasyonları .41 ile .77 arasında değişmektedir. Cronbach Alpha Katsayısının ise .95 olduğu görülmektedir. Faktörün açıkladığı toplam varyans ise %24.42'dir. Buna göre, Bu boyutta yer alan ifadelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Çizelge 2'de teknik ve semantik engeller boyutunda ifade faktör yük değerlerinin .50 ile .76 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda ifade toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 2'de görüldüğü gibi teknik ve semantik engeller boyutunda ifade toplam

korelasyonları .31 ile .73 arasında değişmektedir. Cronbach 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 ifadelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Çizelge 2 incelendiğinde, kültürel ve politik engeller boyutunda ifade faktör yük değerlerinin .43 ile .71 arasında değiştiği görülmektedir. Güvenirliğin bir göstergesi olarak alpha iç tutarlılık katsayısı ve bu kapsamda ifade toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Çizelge 2’de görüldüğü gibi kültürel ve politik engeller boyutunda ifade toplam korelasyonları .39 ile .74 arasında değişmektedir. Cronbach 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 Cronbach Alpha Katsayısının ise .96 olduğu görülmektedir. Buna göre, tüm boyutlarda yer alan ifadelerin, iyi derecede ayırt edici olduğu söylenebilir.

Çizelge 2. Eğitim Yönetiminde İletişim Engelleri ölçeğinin faktör geçerlik ve güvenilirlik değerleri

Faktör/İfade	Faktör 1		Faktör 2		Faktör 3	
	Faktör Yüğü	İfade Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	İfade Toplam Korelasyonu	Faktör Yüğü	İfade Toplam Korelasyonu
Psikolojik 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				

M.Taşdan, S.Güngör /EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-2 (2016), 1458-1490

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	
Kültürel 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
Cronbach Alpha Katsayısı	.955	.86	.90	Toplam=.96

Bu bulgular dikkate alındığında, “Eğitim 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 katılımcının eğitim yönetimindeki iletişim engellerine ilişkin ifadeye katıldığını, düşük puan ise ifadelere katılmadığını göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada kişisel bilgiler yüzde ve frekans, okullarda görev yapan öğretmenlerin okullarındaki iletişim engeli ifadelerine ilişkin benimseme düzeyleri aritmetik ortalama, standart sapma ve bağıl

değişim katsayısı ile çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaş gruplarına, mesleki kıdemlerine, öğrenim düzeyine, görev yaptıkları yere, okuldaki görev sürelerine, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayılarına göre okuldaki iletişim engelleri ifadelerine ilişkin algıları arasında farklılık olup-olmadığının belirlenmesinde bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla, gruplar arasında varyanslar eşit olduğu, dağılım normale yakın ve homojen kabul edildiği için LSD testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmada öğretmenlerin okuldaki iletişim engellerine ilişkin algılarının tespiti için her bir boyuttaki algılarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış, standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerinin daha sağlıklı yorumlanması için her bir ifade için bağıl değişim katsayısı hesaplanmıştır.

Çizelge 3. Öğretmenlerin okuldaki psikolojik iletişim engellerine yönelik algılarına yönelik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı sonuçları

İfade No	İfade	\bar{X}	S	BDK
M-1	Okulda kullanılan emredici dil iletişimimi engellemektedir	3,44	1,46	0,42
M-2	Okuldaki öğretmenlerin öfkeli olmaları iletişimimi engellemektedir	3,34	1,44	0,43
M-5	Okuldaki öğretmenlerin birbirlerine karşı tutumları (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirtme, katılık) iletişimimi engellemektedir	3,30	1,45	0,44
M-6	Okulda ileti ile ilgili uygunluk, onun geçerliği ve kullanılışlılığındaki yetersizlik iletişimimi engellemektedir	3,00	1,32	0,44
M-4	Okuldaki öğretmenlerde bulunan önyargı iletişimimi engellemektedir	3,27	1,45	0,44
M-3	Okuldaki öğretmenlerin ne yapacaklarını ve söyleyeceklerini kestirememesi iletişimimi engellemektedir	3,19	1,42	0,45
M-14	Konuşanın dikkatli dinlenmemesi nedeniyle iletişimim engellenmektedir.	3,05	1,4	0,46
M-9	Okulda iletinin çarpıtılması nedeniyle iletişimim engellenmektedir	3,03	1,4	0,46

M.Taşdan, S.Güngör /EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-2 (2016), 1458-1490

M-8 Okulda öğretmenlerin iletişim yöntemini yanlış kullanması nedeniyle iletişimim engellenmektedir	2,99	1,43	0,48
M-7 Okulda öğretmenler arasındaki ihtiyaç, ilgi ve yeterliklerin farklılaşması iletişimimi engellemektedir	2,75	1,33	0,48
M-15 Okulda açık sözlülük olmadığından iletişimim engellenmektedir	2,87	1,4	0,49
M-12 Okuldaki iletiler bilgi ve deneyimimi desteklemediğinden dolayı iletişimimim engellenmektedir	2,56	1,28	0,50
M-19 Okulda çalışanların empatik bir dil kullanmamaları iletişimimi engellemektedir	2,89	1,49	0,52
M-10 Okuldaki iletişim eğitim öğretimin amaçlarına yönelik olmadığından iletişimim engellenmektedir	2,60	1,36	0,52
M-18 Okulda çalışanların birbirine saygı duymamaları iletişimimi engellemektedir	2,67	1,46	0,55
M-13 Okuldaki iletiler değer sistemimle örtüşmediğinden iletişimim engellenmektedir	2,41	1,32	0,55
M-16 Okulda dostluk olmadığından iletişimim engellenmektedir	2,49	1,37	0,55
M-17 Okulda iletişime değer verilmediğinden iletişimim engellenmektedir	2,51	1,43	0,57
<i>Psikolojik İletişim Engeli Alt Boyut Toplam</i>	\bar{X}	S	
	55,25	19,63	

Çizelge 3'te görüldüğü gibi psikolojik engeller boyutunda verilen ifadeler arasında öğretmenler birinci sırada “*M-10Okulda kullanılan emredici dil iletişimimi engellemektedir.*”, ikinci sırada “*M-2Okuldaki öğretmenlerin öfkeli olmaları iletişimimi engellemektedir*” ve üçüncü sırada “*M-5 Okuldaki öğretmenlerin birbirlerine karşı tutumları (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirtme, katılık) iletişimimi engellemektedir*” ifadelerini öncelikli iletişim engeli olarak görmüşlerdir. Yine aynı çizelgede görüldüğü gibi bu boyutta öğretmenlerin en az benimsedikleri ve en az iletişim engeli gördükleri ifadeler sırasıyla “*M-17 Okulda iletişime değer verilmediğinden iletişimim engellenmektedir*”, “*M16 Okulda dostluk olmadığından iletişimim engellenmektedir*” ve “*M-13 Okuldaki iletiler değer sistemimle örtüşmediğinden iletişimim engellenmektedir.*” ifadeleridir.

Çizelge 4.Öğretmenlerin *teknik-semantik* iletişim engellerine yönelik algılarına yönelik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı sonuçları

İfade No	İfade	\bar{X}	S	BDK
M-27	Okuldaki iletilerde dilden ve üsluptan kaynaklanan güçlüklerin olması iletişimini engellemektedir	2,53	1,35	0,53
M-33	Okulda iletilerin alıcıya ulaşmasındaki sorunlar iletişimini engellemektedir	2,61	1,39	0,53
M-28	Okulda, kelimelerin yetersiz kullanımı iletişimini engellemektedir	2,44	1,34	0,54
M-34	Okulda statü farklılığından (ast-üst) dolayı iletişimini engellenmektedir	2,31	1,37	0,59
M-31	Okulda öğretim kadrosundaki çeşitlilik iletişimini engellenmektedir	2,12	1,31	0,61
M-22	Okulda daha çok genç öğretmenlerin bulunması iletişimini engellemektedir	1,82	1,2	0,65
M-38	Okulda farklı şehirlerden gelenlerin bulunması iletişimi engellemektedir	1,9	1,25	0,65
M-23	Okulda daha çok yaşlı öğretmenlerin bulunması iletişimini engellemektedir	1,98	1,38	0,69
M-24	Okulda birbirinin dinlemenin yeterli düzeyde olmaması iletişimini engellemektedir	2,75	1,39	0,79
Teknik-Semantik İletişim Engeli Alt Boyut Toplam		\bar{X}	S	
		21,09	8,86	

Çizelge 4’te görüldüğü gibi *teknik-semantik* iletişim engelleri boyutunda verilen ifadeler arasında öğretmenler birinci sırada “M-27 Okuldaki iletilerde dilden ve üsluptan kaynaklanan güçlüklerin olması iletişimini engellemektedir”, ikinci sırada “M-33 Okulda iletilerin alıcıya ulaşmasındaki sorunlar iletişimini engellemektedir” ve üçüncü sırada “M-28 Okulda, kelimelerin yetersiz kullanımı iletişimini engellemektedir” ifadelerini öncelikli iletişim engeli olarak görmüşlerdir. Yine aynı çizelgede görüldüğü gibi bu boyutta öğretmenlerin en az benimsedikleri ve en az iletişim engeli gördükleri ifadeler sırasıyla “M-24 Okulda birbirinin dinlemenin yeterli düzeyde olmaması iletişimini engellemektedir” “M-23 Okulda daha çok yaşlı öğretmenlerin bulunması iletişimini engellemektedir” ve “M-38 Okulda farklı şehirlerden gelenlerin bulunması iletişimi engellemektedir” olmuştur.

Çizelge 5. Öğretmenlerin *sosyo-politik iletişim* engellerine yönelik algılarına yönelik ortalama, standart sapma ve bağıl değişim katsayısı sonuçları

İfade No	İfade	\bar{X}	S	BDK
M-37	Okuldaki politik düşünce farklılıkları iletişimi engellemektedir	2,81	1,35	0,48
M-25	Okulda, yazışmaların zamanında yapılmaması iletişimi engellemektedir	2,40	1,30	0,54
M-29	Okulda yeni teknoloji ve bilgiye uyum sorunları olduğundan iletişimim engellenmektedir	2,45	1,33	0,54
M-21	Okuldaki gereksiz bürokrasi iletişimimi engellemektedir	2,34	1,31	0,55
M-26	Okulumuzda iletilere aşırı bilgi yüklediği, iletişimde anlamın değiştirildiği ve bozulduğu durumların olması iletişimimi engellemektedir	2,34	1,31	0,55
M-11	Okuldaki iletilerin açık olmamasından dolayı iletişimim engellenmektedir	2,51	1,44	0,57
M-20	Okuldaki belirgin ast-üst ilişkisi iletişimimi engellemektedir	2,56	1,46	0,57
M-30	Okulda değişime yatkınlık eksikliği olduğundan iletişimim engellenmektedir	2,49	1,42	0,57
M-32	Okulun fiziksel yapısı (büyüklüğü, küçüklüğü vs.) İletişimimi etkilemektedir	2,31	1,32	0,57
M-36	Okuldaki sendikal farklılaşma iletişimi engellemektedir	2,30	1,42	0,62
M-35	Okulda sosyal statüdeki, gelenek ve değerlerdeki farklılıklar iletişimimi engellemektedir	2,24	1,47	0,65
<i>Sosyo-Politik İletişim Engel Alt Boyut Toplam</i>		\bar{X}	S	
		26,20	11,00	

Çizelge 5'te görüldüğü gibi *sosyo-politik iletişim* engelleri boyutunda verilen ifadeler arasında öğretmenler birinci sırada “M-37 Okuldaki politik düşünce farklılıkları iletişimi engellemektedir”, ikinci sırada “M-25 Okulda, yazışmaların zamanında yapılmaması iletişimi engellemektedir” ve üçüncü sırada “M-29 Okulda yeni teknoloji ve bilgiye uyum sorunları olduğundan iletişimim engellenmektedir” ifadelerini öncelikli iletişim engeli olarak görmüşlerdir. Yine aynı çizelgede görüldüğü gibi bu boyutta öğretmenlerin en az benimsedikleri ve en az

iletişim engeli gördükleri ifadeler sırasıyla “M-35 Okulda sosyal statüdeki, gelenek ve değerlerdeki farklılıklar iletişimi engellemektedir” “M-36 Okuldaki sendikal farklılaşma iletişimi engellemektedir” ve “M-32 Okulun fiziksel yapısı (büyüklüğü, küçüklüğü vs.) İletişimi etkilemektedir.” olmuştur..

Çizelge 6. Öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının cinsiyet değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Engel Boyutu	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Psikolojik	Kadın	139	53,16	20,94	243	1,96	0,05
	Erkek	106	57,99	17,49			
Teknik-Semantik	Kadın	139	19,48	8,46	243	3,33	0,001
	Erkek	106	23,20	8,96			
Sosyo-politik	Kadın	139	24,37	10,62	243	3,02	0,003
	Erkek	106	28,59	11,08			
Engel Toplam	Kadın	139	94,27	36,25	243	2,79	0,006
	Erkek	106	106,88	33,18			

Çizelge 6 incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının cinsiyetlerine göre “Ölçeğin Genelinde” [t(243)=2,79;p<.001], “Psikolojik Engel” [t(243)=1,96;p<.05], “Teknik-Semantik Engel” [t(243)=3,33;p<.001] ve “Sosyo-Politik Engel” [t(243)=3,02;p<.001] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık ortalamalar ile birlikte ele alındığında, ölçeğin genelinde ve tüm alt boyutlarda erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre daha fazla iletişim engeli algıladıkları görülmektedir.

Çizelge 7. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının yaş değişkenine göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik Kruskal Wallis H- testi Sonuçları

Engel Boyut	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Psikolojik	20-24	25	85,56	3	6,04	0,10
	25-29	76	76,03			
	30-34	25	78,56			
	35 ve üstü	23	56,26			
	Toplam	149				
Teknik-	20-24	25	84,70	3	3,14	0,37

Semantik	25-29	76	72,78			
	30-34	25	81,04			
	35 ve üstü	23	65,22			
	Toplam	149				
Sosyo-politik	20-24	25	83,40	3	4,44	0,21
	25-29	76	72,09			
	30-34	25	85,80			
	35 ve üstü	23	63,74			
	Toplam	149				
Engel Toplam	20-24	25	85,36	3	5,23	0,15
	25-29	76	73,41			
	30-34	25	83,26			
	35 ve üstü	23	60,00			
	Toplam	149				

Çizelge 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algıları, öğretmenlerin yalarına göre “Ölçeğin Genelinde” [$\chi^2(3)=5,23;p>.05$],“Psikolojik Engel” [$\chi^2(3)=6,04;p>.05$] “Teknik-Semantik Engel” [$\chi^2(3)=3,14;p>.05$] ve “Sosyo-Politik Engel” [$\chi^2(3)=5,23;p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Çizelge 8. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının branş değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Engel Boyutu	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Psikolojik Engel	Sınıf	105	53,91	20,85	243	0,92	0,35
	Alan	140	56,25	18,67			
Teknik-Semantik Engel	Sınıf	105	20,67	9,85	243	0,63	0,52
	Alan	140	21,40	8,058			
Sosyo-Politik Engel	Sınıf	105	25,75	12,00	243	0,55	0,58
	Alan	140	26,53	10,23			
Engel Toplam	Sınıf	105	97,57	38,85	243	0,82	0,41
	Alan	140	101,35	32,70			

Çizelge 8 incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının meslekteki branşlarına göre “Ölçeğin Genelinde” [$t(243)=0,82;p>.05$],“Psikolojik Engel” [$t(243)=0,92; p>.05$], “Teknik-Semantik Engel” [$t(243)=0,63; p>.05$] ve “Sosyo-Politik Engel” [$t(243)=0,55; p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Çizelge 9. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının mesleki kıdem değişkenine ilişkin tek yönlü ANOVA sonuçları

İletişim Engel	Kıdem	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
	yılı									
Psikolojik	0-1	60	58,02	20,4	3155,73	3	1051,91	2,78	,04	1-4
	2-3	73	56,36	18,1	90916,02	241	377,24			2-4
	4-5	49	57,90	19,7	94071,76	244				3-4
	5 ve üstü	63	49,26	19,6						
	Top.	245	55,25	19,63						
Teknik-Semantik	0-1	60	21,61	9,34	659,80	3	219,93	2,86	,03	1-4
	2-3	73	22,81	8,31	18504,85	241	76,78			2-4
	4-5	49	21,22	8,31	19164,66	244				3-4
	5 ve üstü	63	18,49	9,03						
	Top.	245	21,09	8,86						
Sosyo-Politik	0-1	60	26,71	11,2	786,48	3	262,16	2,19	,08	
	2-3	73	27,67	10,5	28786,51	241	119,44			
	4-5	49	27,21	10,9	29573,00	244				
	5 ve üstü	63	23,21	11,0						
	Top.	245	26,20	11,0						
Engel	0-1	60	103,2	36,7	10788,49	3	3596,16	2,93	,03	1-4
	2-3	73	104,1	33,1	295787,5	241	1227,34			2-4
	4-5	49	103,2	34,5	306576,0	244				3-4
	5 ve üstü	63	88,47	35,8						
	Top.	245	99,73	35,4						

Çizelge 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının mesleki kıdemlerine göre “Ölçeğin Genelinde” [F(3,241)=2,93;p<.05], “Psikolojik Engel” [F(3,241)=2,78;p<.05] ve “Teknik-Semantik Engel” [F(3,241)=2,86;p<.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık gösterdiği

görülmektedir. Bununla birlikte ölçeğin “*Sosyo-Politik Engel*” [F(3,241)=1,77;p>.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Gruplar arasındaki farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla, gruplar arasında varyanslar eşit olduğu, dağılım normale yakın ve homojen kabul edildiği için (Levene = p>.05) LSD testi kullanılmıştır. Ölçeğin genelinde ve anlamlı farklılık bulunan alt boyutlarda, farkın kaynağını bulmak için yapılan LSD post-hoc testi sonucunda 5 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, fark bulunan tüm boyutlarda, diğer öğretmenlere göre okulda daha az iletişim engeli algıladıkları görülmüştür. Ayrıca psikolojik engel ve teknik-semantik engel alt boyutlarında, 1 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, daha fazla iletişim engeli algılaması dikkat çekicidir.

Çizelge 10. Öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının eğitim düzeyine Lisans ya da Yüksek Lisans Mezunu Olmalarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığına yönelik Mann-Whitney U testi Sonuçları

Engel	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Psikolojik	Lisans	232	121,82	28263,00	1235	0,51
	Yüksek Lisans	12	135,58	1627,00		
	Lisans	232	121,81	28260,00		
Teknik-Semantik	Yüksek Lisans	12	135,83	1630,00	1232	0,50
	Lisans	232	122,25	28362,50		
	Yüksek Lisans	12	127,29	1527,50		
Sosyo-politik	Lisans	232	121,85	28270,00	1334	0,80
	Yüksek Lisans	12	135,00	1620,00		
	Lisans	232	121,85	28270,00		
Engel Toplam	Yüksek Lisans	12	135,00	1620,00	1242	0,52
	Lisans	232	121,85	28270,00		
	Yüksek Lisans	12	135,00	1620,00		

Çizelge 10 incelendiğinde öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının eğitim düzeylerine göre “*Ölçeğin Genelinde*” [U=1235,00;p>.05], “*Psikolojik Engel*” [U=1232,00;p>.05], “*Teknik-Semantik Engel*” [t[U=1334;p>.05] ve “*Sosyo-Politik Engel*” [U=1242,00;p>.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuç öğretmenlerin eğitim düzeylerinin yükselmesinin ya da lisansüstü eğitim alıp-alınmalarının iletişim engeli algılamalarında bir farklılığa yol açmadığını göstermektedir.

Çizelge 11.Öğretmenlerin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi Sonuçları

İletişim Engel	Okulaki Görev Süresi	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P	Fark
Psikolojik Engel	1 yıl	60	60,31	19,01	3664,95	4	916,23	2,42	,04	1-3
	2 yıl	49	53,88	21,28	79309,9	210	377,66			3-5
	3 yıl	46	50,63	18,24	82974,8	214				
	4 yıl	20	50,92	17,55						
	5 ve üstü	40	59,54	19,86						
	Top.	215	55,76	19,69						
Teknik-Semantik Engel	1 yıl	60	21,61	9,11	381,86	4	95,46	1,17	,32	
	2 yıl	49	23,60	10,91	17028,9	210	81,09			
	3 yıl	46	20,35	8,16	17410,7	214				
	4 yıl	20	19,21	7,12						
	5 ve üstü	40	21,51	7,92						
	Top	215	21,55	9,01						
Sosyo-politik Engel	1 yıl	60	26,15	11,40	701,93	4	175,48	1,45	,21	
	2 yıl	49	29,32	12,81	25298,8	210	120,47			
	3 yıl	46	25,77	10,61	26000,8	214				
	4 yıl	20	22,78	7,99						
	5 ve üstü	40	26,92	9,39						
	Top	215	26,62	11,02						
İletişim Engel Toplam	1 yıl	60	105,15	35,22	6579,69	4	1644,92	1,30	,27	
	2 yıl	49	103,93	42,00	265285,	210	1263,26			
	3 yıl	46	94,14	32,79	35	214				
	4 yıl	20	90,22	28,92	271865,					
	5 ve üstü	40	105,00	33,24	05					
	Top	215	101,10	35,64						

Çizelge 11’de görüldüğü gibi öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının görev yaptıkları okuldaki çalışma sürelerine göre “Psikolojik Engel” boyutunda [F(4,210)=2,42;p<.05] anlamlı farklılık göstermektedir. Ancak “Ölçeğin Genelinde” [F(4,210)=1,30;p>.05], “Teknik-Semantik Engel” [F(4,210)=1,17;p>.05] ve “Sosyo-Politik Engel” [F(4,210)=1,45;p>.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmektedir. Psikolojik engel boyutunda farkın kaynağını bulmaya yönelik yapılan LSD post-hoc testi sonucunda; bulunduğu okulda bir yıldır görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =60,31) ve bulunduğu okulda beş yıldan fazla zamandır görev yapan öğretmenlerin (\bar{X} =59,54), 3 yıldır görev yapan öğretmenlere

(\bar{X} =50,63) göre daha fazla iletişim engeli algıladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu aşamasında bulunduğu okulda 3 ve 4 yıl görev yapan öğretmenlerin en az iletişim engeli algılamaları dikkat çekicidir. Bu durum okulda yeni göreve başlayan öğretmenlerin okula ve ortama uyum sürecinden kaynaklı olarak daha fazla iletişim engeli algıladıkları biçiminde yorumlanabilir. Yine okulda 5 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin ise kişilerarası ilişkilerdeki yıpranmışlıktan dolayı daha fazla engel algılamış olabilirler.

Çizelge 12. Öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının görev yapılan yer değişkenine ilişkin t-testi sonuçları

Engel Boyut	Görev Yapılan Yer	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Psikolojik	Memleketim	84	57,07	19,78	243	1,05	0,29
	Memleketim Değil	161	54,30	19,55			
Teknik-Semantik	Memleketim	84	23,14	9,36	243	2,64	0,009
	Memleketim Değil	161	20,02	8,42			
Sosyo-politik	Memleketim	84	27,79	11,45	243	1,64	0,11
	Memleketim Değil	161	25,36	10,71			
Engel Toplam	Memleketim	84	105,16	36,29	243	1,73	0,08
	Memleketim Değil	161	96,90	34,77			

Çizelge 12 incelendiğinde öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının görev yaptıkları yerin kendi memleketleri olmasına ya da olmamasına göre “Ölçeğin Genelinde

“ $[t(243)=1,73;p>.05]$ ”, “*Psikolojik Engel*” $[t(243)=1,05; p>.05]$ ve “*Sosyo-Politik Engel*” $[t(243)=1,64; p>.05]$ alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ancak ölçeğin “*Teknik-Semantik Engel*” alt boyutunda $[t(243)=2,64; p<.01]$ öğretmenlerin algıladıkları iletişim engellerinin, memleketleri olup-olmamasına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılık ortalamalar ile birlikte ele alındığında, teknik-semantik engel boyutunda, kendi memleketinde görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=23,14$), memleketinde görev yapmayan öğretmenlere göre ($\bar{X}=20,02$) daha fazla iletişim engeli algıladıkları görülmektedir. Araştırma öğretmen sürkülasyonun oldukça yoğun olduğu bir ilde yapıldığı için memleketinde görev yapan öğretmenlerin yaşları daha büyük ve kıdemleri daha fazla olduğu için daha fazla engel algılamış olabilirler. Yine memleketinde görev yapan öğretmenlerin yaşları daha büyük ve kıdemleri daha yüksek olacağı için teknolojiyi kullanma konusunda daha fazla engel algılamış olabilirler.

Çizelge 13. Öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik ANOVA testi Sonuçları

Engel Boyut	Öğretmen sayısı	N	\bar{X}	S	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	P
Psikolojik	1-10	91	56,28	20,56	493,04	3	164,34	,42	,73
	11-19	87	53,48	19,61	92805,67	240	386,69		
	20-29	33	57,04	20,75	93298,71	243			
	30 ve üstü	33	54,42	15,67					
	Top.	244	55,13	19,59					
	Teknik-Semantik	1-10	91	20,94	9,57	284,81	3	94,93	1,2
11-19		87	20,49	9,18	18844,81	240	78,52	0	
20-29		33	23,73	7,07	19129,634	243			
30 ve üstü		33	20,27	7,36					
Top.		244	21,06	8,87					
S o s		1-10	91	25,40	11,24	200,10	3	66,70	,54

	11-19	87	26,55	11,55				
	20-29	33	28,06	10,22				
	30 ve üstü	33	25,47	9,90				
	Top.	244	26,18	11,02				
Engel Toplam	1-10	91	99,84	37,78	1924,57	3	641,52	,50 ,67
	11-19	87	97,68	36,18	303289,49	240	1263,70	
	20-29	33	106,1	35,05	305214,06	243		
	30 ve üstü	33	97,27	26,72				
	Top.	244	99,58	35,44				

Çizelge 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının okuldaki öğretmen sayısına göre “Ölçeğin Genelinde” [F(3,240)=0,50;p>.05], “Psikolojik Engel” [F(3,240)=0,42;p>.05] “Teknik-Semantik Engel” [F(3,240)=1,20;p>.05] ve “Sosyo-Politik Engel” [F(3,240)=0,54;p>.05] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aslında okuldaki öğretmen sayısı arttıkça okulun büyüklüğü de artacağı için iletişim engellerinin daha fazla algılanacağı beklenmekteydi, ancak bu bulgu durumun beklendiği gibi olmadığını göstermektedir.

Çizelge 14. Öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik Kruskal Wallis H- testi Sonuçları

Engel Boyut	Öğrenci sayısı	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	p
Psikolojik	1-199	151	125,49	3	2,11	0,54
	200-399	47	116,53			
	400-599	33	129,74			
	600 ve üstü	14	101,93			
	Toplam	245				
Teknik-Semantik	1-199	151	124,99	3	3,52	0,31
	200-399	47	112,07			
	400-599	33	137,27			
	600 ve üstü	14	104,57			
	Toplam	245				
1-199	151	122,84	3	1,52	0,67	

	200-399	47	119,26			
	400-599	33	134,70			
	600 ve üstü	14	109,68			
	Toplam	245				
	1-199	151	124,56	3	2,74	0,43
	200-399	47	116,22			
	400-599	33	134,77			
	600 ve üstü	14	101,14			
Engel Toplam	Toplam	245				

Çizelge 14’te görüldüğü gibi öğretmenlerinin okullarındaki iletişim engellerine yönelik algılarının okuldaki öğrenci sayısına göre “Ölçeğin Genelinde” [$\chi^2(3)=0,50;p>.05$], “Psikolojik Engel” [$\chi^2(3,240)=0,42;p>.05$] “Teknik-Semantik Engel” [$\chi^2(3)=1,20;p>.05$] ve “Sosyo-Politik Engel” [$\chi^2(3)=0,54;p>.05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Aslında bu bulgu ile Çizelge 13’teki bulgular araştırmanın kendi içerisinde tutarlı sonuçlar orta koyduğunu göstermektedir. Çünkü her iki bulguda da okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı arttıkça yani okul büyüdükçe, iletişim engellerinin daha fazla algılanacağı beklentisinin aksine öğretmen ve öğrenci sayısı fazla olan okullar ile az olan okullarda iletişim engellerinin algılanması bakımından istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmenler, okullarındaki psikolojik iletişim engeli olarak okullarında emredici bir dil kullanılmasından, birbirlerine öfkeli olmalarından ve birbirlerine karşı tutumlarının (yargılayıcı, denetlemeye yönelik, umursamaz, üstünlük belirten, katı) olumsuz olmasından kaynaklı engeller yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik iletişim engelleri boyutundaki ifadeler arasında “...okulda iletişime değer verilememektedir...” ve “...okulda dostluk ortamının olmaması...” ifadelerinin öğretmenler tarafından en az benimsenen ifadeler olması, okullarda iletişime değer verildiğini ve okullarda dostluk ortamının olduğu biçiminde yorumlanabilir. Filiz’in (2005) yaptığı çalışmada da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte örgütlerde iletişim engellerini, bazı genellemeler, ön yargılar (kötü insan ne söylese kötüdür gibi), çatışmalar (kişi içi, kişiler arası, organizasyon içi, organizasyonlar arası) olarak saptanmıştır. Şanlı,

Altun ve Karaca (2014) tarafından yapılan araştırmada da okul müdürleri ile rahat bir şekilde iletişim kurup-kurmadıkları ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin % 60'ı rahat bir şekilde iletişim kurabildikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen katılımcıların % 40'ı ise iletişim kuramadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul müdürleri ile iletişim kuramayan öğretmenlerin ise bazı nedenleri olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin okulun problemlerine karşı duyarsız olduğu, yönetim becerilerinin yetersiz olduğu, etkili iletişime yer vermedikleri, katı ve kuralcı tavırlar sergiledikleri, öğretmenlerin görüşlerini önemsenmedikleri, insani ilişkilerinin zayıf olduğu, üslup problemi yaşadıkları ve karşılıklı güven problemi olduğu araştırmanın bulguları arasındadır. Nobile'nin (2015) Avustralya'daki 31 okulda 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 ulaşılmıştır. 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.

Öğretmenler açısından teknik-semantik iletişim engeli boyutunda, okulda kullanılan dilden ve üsluptan kaynaklanan güçlüklerin olması en önemli iletişim engeli olarak görülmüştür. Bu boyutta iletilerin alıcıya ulaşmasında sorunların olması ve kelimelerin yetersiz kullanımı diğer önemli iletişim engeli olarak görülmüştür. Öğretmenler “...dinlemenin yeterli düzeyde olmaması...”, “...okulda daha çok yaşlı öğretmenlerin bulunması...” ve “...okulda farklı şehirlerden gelenlerin bulunması...” ifadelerini en az benimseyerek, bu durumların öğretmenler açısından önemli bir iletişim engeli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmenler açısından, öğretmenlerin birbirlerini ve diğer çalışanları dinlememeleri, okullarında çok yaşlı ve kıdemli öğretmenlerin olması ve farklı şehirlerden gelmelerinin önemli bir iletişim engeli olarak görülmediği biçiminde yorumlanabilir. 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 belirtilmektedir.

Öğretmenler, sosyo-politik iletişim engeli boyutunda okullarında politik düşünce farklılıklarının olmasını en önemli iletişim engeli olarak görmüşlerdir. Okuldaki yazışmaların zamanında yapılmaması ve yeni teknoloji ile bilgiye uyum sorunlarının olması bu boyutta yine öğretmenler açısından önemli görülen diğer önemli iletişim engelleridir. Öğretmenler açısından iletişimlerini en alt düzeyde engelleyen ve en az benimsedikleri ifadeler ise bu boyutta “...okuldaki sosyal statü, gelenek ve değerlerdeki farklılıkların iletişimi engellemesi...” ve “...okullarda sendikal farklılaşmadan ve okulun fiziksel yetersizliklerinden...” ifadeleridir. Bu çalışmada dikkati çeken durum öğretmenler açısından okullardaki politik düşünce farklılıkları önemli bir iletişim engeliyken, Türkiye’de politik düşünce yapısına göre şekillenen eğitim sendikalarının farklı olması, öğretmenler için bir iletişim engeli olarak görülmemesidir. Başyigit, (2006) tarafından yapılan çalışmada örgütsel iletişimi engelleyen faktörler olarak, kişisel faktörler, kültürel faktörler, fiziksel faktörler, semantik faktörler, statü farkı, hedefin motivasyon ve ilgi eksikliğinden kaynaklanan faktörler, fazla bilgi yüklenmesi, güvensizlik ve örgütsel faktörler olarak sıralanmıştır. Çubuklu ve Döndar (2003) ise eğitim kurumlarında yaptıkları bir çalışmada, öğretmenlerin beklentilerinin algılarına göre farklı ve yüksek olduğu, yani okul yöneticilerinin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit edilmiştir. Yazıcı ve Gündüz (2010) tarafından yapılan çalışmada, etkili bir denetimde, statü farklılıkları, kişisel ve dil kullanım farklılıkları, yetersiz dinleme, ifadelerin yeterince açık olmaması, yeterince geri beslemenin yapılmaması, empatik iletişimin kurulamaması, ortamın gürültülü olması, tarafların birbirini dürüst ve güvenilir bulmaması, aşırı bilgi yüklenmesi, zamanın kısıtlı olması ve iletişim için uygun yerin bulunamayışı, iletişim ortamının yetersizliği, iletişimde kesintiler, bilgi eksikliği, geçmiş deneyimler, algıda seçici davranma, önyargı ve varsayımlar, fiziksel mesafenin ayarlanamayışı gibi durumlar iletişimde engel durumlar olarak ortaya konmuştur. Rafferty (2003) okul iklimi ve iletişim arasındaki ilişkiyi değerlendiren araştırmasında okullarda iş ile ilgili ilişkilerde açık iletişimin olmasının daha iyi örgütsel çıktılara sebebiyet vereceğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın genelinde öğretmenlerin, psikolojik engeller boyutunda verilen ifadeleri genel olarak “orta” düzeyde, teknik-semantik engel ve sosyo-kültürel engel boyutlarında ise genel olarak “düşük” düzeyde benimsedikleri görülmüştür. Bu durum öğretmenler açısından okullarda teknik-semantik ve sosyo-kültürel iletişim engelleri görüldüğünü göstermektedir.

Araştırmada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre iletişim ölçeğinin genelinde ve psikolojik, teknik-semantik ve sosyopolitik alt boyutlarında daha fazla iletişim engeli algıladıkları saptanmıştır. Şimşek ve Altınkurt’un (2009) endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin ve okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerini incelediği çalışmada, ölçeğin dört boyutunda erkek öğretmenlerin, 13 boyutunda ise kadın öğretmenlerin okul müdürünün iletişim becerilerini daha olumlu algıladıkları saptanmıştır. Şimşek ve Altınkurt’un çalışması ile bu araştırmanın sonuçlarının bu anlamda örtüşükleri görülmektedir. Çubukçu ve Döndar (2003) tarafından yapılan araştırmada da erkek ve kadın öğretmenlerin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarında farklılık olmadığı belirlenmiştir. Çınkır ve Kuru-Çetin (2010) tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre okuldaki mesleki çalışma ilişkilerini daha olumlu gördükleri saptanmıştır.

Öğretmelerin, iletişim engellerine ilişkin algılarının mesleki kıdemlerine göre ölçeğin geneli ile psikolojik ve teknik-semantik engel alt boyutlarında farklılık gösterdiği görülmüştür. Ölçeğin genelinde, psikolojik ve teknik-semantik alt boyutlarında 5 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre, daha az iletişim engeli algıladıkları belirlenmiştir. Yine psikolojik ve teknik-semantik boyutlarda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha fazla iletişim engeli algıladığı saptanmıştır. Psikolojik engel boyutunda, bulunduğu okuldaki görev süresi bir yıl olan öğretmenlerin, okulda üç ve beş yıldan fazla zamandır görev yapan öğretmenlere göre daha fazla iletişim engeli algıladığı belirlenmiştir. Araştırmanın bu boyutunda bulunduğu okulda 3 ve 4 yıl görev yapan öğretmenlerin en az iletişim engeli algılamaları dikkat çekicidir. Bununla birlikte öğretmenlerin okuldaki iletişim engellerine ilişkin algılarının mesleki kıdeme ve okuldaki çalışma sürelerine göre kısmen farklılık göstermekle birlikte,

öğretmelerin yaşlarına göre farklılık göstermemesi dikkat çekicidir. Şimşek ve Altinkurt (2009) tarafından yapılan araştırmada da hizmet süresi fazla olan öğretmenler belirtilen boyutlarda okul müdürlerinin iletişim becerilerini daha etkili bulmaktadırlar. Aydoğan ve Kaşkaya (2010) tarafından 28 okul yöneticisi ve 138 öğretmen ile yapılan araştırmada ise ilköğretim okulu öğretmenlerinin, yöneticilerin kişisel özelliklerini genelde yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ancak, yöneticilerin problem çözme ve okulda güçlü imaj oluşturma konularında yeterli olmadıkları görülmüştür.

Araştırmada dikkati çeken diğer önemli bir sonuç da kendi memleketinde görev yapan öğretmenlerin, memleketinde görev yapmayan öğretmenlere göre teknik-semantik engel boyutunda daha fazla iletişim engeli algıladıklarıdır. Bu durum oldukça ilginçtir. Çünkü kendi memleketinde görev yapan öğretmenlerin, daha az iletişim engeli yaşayabilecekleri düşünülmekteyken burada tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu sonuç farklı araştırmalarda sebepleri ile ele alınmalıdır. Çünkü yapılacak çalışmaların sonuçları, bu araştırmanın sonucunu desteklerse, öğretmenler için yapılması planlanan rotasyon uygulamasının okulda iletişimin gelişmesine de katkı getireceği düşünülebilir. Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin algıladıkları iletişim engellerinin, öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans eğitim mezunu olmalarına, öğretmenlik alanlarına (branşlarına), yaşlarına ve okulun büyüklüğüne (öğretmen ve öğrenci sayısına) göre farklılık göstermediği saptanmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir; 1) Araştırmada okullarda politik düşünce farklılıklarının olması önemli bir iletişim engeli olarak görülmüştür. Bu durum genel olarak toplumumuz için, özelde de eğitim kurumları için çok önemli bir sorundur. Bu durumun sebepleri yeni araştırmalarla ortaya konulmalı ve farklılıklara saygının önemli bir değer olduğu öğretmenlere ve yöneticilere uygulamalı çalışmalarla hatırlatılmalı. 2) Okullarda yazışmaların zamanında yapılmaması ve öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlayamamaları önemli bir engel olduğu ortaya çıkmıştır. Üst ve orta düzey yöneticiler bu konuda gerekli önlemleri almalıdırlar. Öğretmenlerin teknolojiyi daha iyi kullanmaları için eğitimler verilmeli. 3) Öğretmenlerin, emredici bir dil kullanılmaları, öfkeli olmaları, birbirlerine karşı olumsuz tutumlarının olması, kullanılan dilin ve üslubun uygun olmaması ile kelimeleri yetersiz

kullanmaları önemli iletişim engeli olarak görülmüştür. Bu durumların çözümü için İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve okul düzeyinde öğretmenlerin ve diğer eğitim çalışanlarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi için yoğun eğitim programları düzenlenmelidir. 4) Araştırmanın sonucunda okullarda kadın öğretmenlerin, mesleki kıdemi düşük ve okuldaki çalışma süresi az olan öğretmenlerin daha fazla iletişim engeli algıladıkları saptanmıştır. Okul yöneticileri okullarındaki bu gruplar için iletişim engellerini gidermek ve öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için önlemler almalıdırlar. 5)Bu araştırma Kars ili, ilk-ortaokul öğretmenleri ve nicel veri toplama yöntemleri ile sınırlıdır. Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak araştırma konusu, değişik örneklem gruplarıyla, nitel yöntemler ile karma desenler kullanılarak ve farklı değişkenler ile ilişkilendirilerek ele alınabilir.

Kaynaklar

- Ada, Ş. Çelik, Z. Küçükali, R ve Manafzadehtabriz, S. (2015). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmenlerin algılama düzeyleri (Erzurum İli Örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19 (1): 101-114.
- Adu-Oppong A. A. and Agyin-Birikorang E. (2014) Communication in the workplace: guidelines for improving effectiveness. *G.J.C.M.P.*,Vol.3(5):208-213 (September-October, 2014)
G.J.C.M.P.,Vol.3(5):208-213 (September-October, 2014).
An empirical analysis. *Education*, 121, 581-588.
- Antos, G. (2011). *Handbook of interpersonal communication*. The Hague, The Netherlands: Mouton De Gruyter.
- Argon, T. ve Zafer, D. (2009).ilköğretim okulu yöneticilerinin iletişim sürecinde yaşadıkları problemler (nitel bir çalışma). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (99-123).
- Aydoğan, İ. ve Kaşkaya, A. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim becerilerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 1-16
- Barnett, K., ve McCormick, J. (2004). Leadership and individual principal-teacher relationships in schools. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 406-434.
- Başığit, A. (2006). Örgütsel iletişimin örgütsel bağlılık üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

M.Taşdan, S.Güngör /EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-2 (2016), 1458-1490

- Bolat, S.(1996) Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ. Eğitim fakültesi uygulaması *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12: 75-80.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* Ankara: Pegem Yayıncılık
- Can, N. (2001). Yönetici adaylarının okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları*. 5 (1), 36–44
- Çinkır, Ş. ve Kuru-Çetin S. (2010). Öğretmenlerin Okullarda Mesleki Çalışma İlişkileri Hakkındaki Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 2010, Cilt 16, Sayı 3, ss: 353-371
- Çubukçu, Z. ve Döndar, D. (2003). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157, 261-269.
- Eisenberg, E. M. (2010). *Organizational communication: Balancing creativity and constraint*. New York, NY: Saint Martin's.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, E (2014) Eğitim ortamlarında etkili iletişim boyutları. Etkili İletişim (Eitör: Uğur demiray) Ankara: pagem yayıncılık. 7. basım
- Filiz, A. (2005). *Yönetim ve yönetime katılım kavramları; katılımcı könetim*. Alındığı adres: http://www.bilgiyonetimi.org/cm/pages/mkl_gos.php?nt=533
- Gökçe, D. ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211
- Gökkyer, N. ve Tuncer, M. (2014). Rehberlik ve denetim sürecinde il eğitim denetmenleri kaynaklı iletişim engellerine ilişkin öğretmen görüşleri *İlköğretim Online*, 13(4), 1387-1399, 2014.
- Green, R. L. (2010). *The four dimensions of principal leadership: A framework for leading 21st century schools*. Boston, MA: Pearson.
- Güngör, S. (2010). *Eleştirel Kuram Bakış açısından Ankara ili ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin eğitim yönetiminde otorite ve kültür analizine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü, Ankara
- Güngör, S. ve Taşdan, M. (2016). Okul Müdürlerinin Perspektifinden İlköğretim Okullarında İletişim Engelleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1) 391-409.
- Hartzell, G. N., and Petrie, T. A. (1992). The principal and discipline: Workingwithschool structures, teachers and students. *Clearing House*, 65(6), 376-380.
- Hoşgörür, V. (2007) Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem yayıncılık 7. Basım
- Lunenburg, F. C. (2010) Communication: The Process, Barriers, and Improving Effectiveness *Schooling* Volume 1, No. 1
- Lunenburg, F.C,& Irby, B. J. (2006). *The principalship: Vision to action*. Belmont, CA: Wadsworth/Cengage.

M.Taşdan, S.Güngör /EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi,18-2 (2016), 1458-1490

- Nobile, J. D. (2015). The directive communication of Australian primary school principals, *International Journal of Leadership in Education*, 18(2), 239-258.
- Özmen, F. ve Özdemir, T. Y. (2012). Anlatılan öykülere dayalı olarak, denetçilerin denetlenenlerle yüz yüze iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar. *Milli Eğitim*. 195, Yaz, 43-65.
- Pauley, J. A. (2010). *Communication: The key to effective leadership*. Milwaukee, WI: ASQ Quality Press.
- Rafferty J T. (2003). School Climate And Teacher Attitudes Toward Upward Communication In Secondary Schools *American Secondary Education* 31(2) Spring 2003 49-70
- Sabuncuoğlu, Z. ve Gümüş, M.(2008), *Örgütlerde İletişim*, Arıkan Yayıncılık, İstanbul.
- Sanchez, Y. and Guo, K.L. (2005). *Workplace Communication*. Boston, MA: Pearson
- Sergiovanni, T. J. (2009). *The principalship: A reflective practice perspective*. Boston, MA: Pearson.
- Sweetland, S. R. (2001). Authority and sense of power in enabling school structures: Şanlı, Ö. Altun, M. ve Karaca, R. (2014). Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi* Cilt 1 Sayı:2 Sayfa:1-12
- Şimşek, Y., & Altınkurt, Y. (2009). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşleri. *Akademik Bakış*, (17), 1-16.
- Dökmen, Ü. (1998). *İletişim çatışmaları ve empati*. 8.Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Weick, K. (1979). *The social psychology of organizing (2nd ed.)*. New York: McGraw-Hill.
- Yate, M. (2009). *Hiring the best: A manager's guide to effective interviewing and recruiting*. Cincinnati, OH: F & W Media.
- Yazıcı, Ö. ve Gündüz, Y. (2010). Etkili eğitim denetiminde yaşanan iletişim engelleri ve bu engelleri aşma yolları. *Kuramsal Eğitim-Bilim*, 3 (2), 37-52.

Extended Summary

Communication gets more signification gradually in modern societies and it is defined as a quoting process of information, emotion and ideas through either written, verbal or nonverbal way. If executives cannot enable proper environmental conditions for a clear communication, this situation also affects organization culture negatively (Adu-Oppong and Agyin-Birikorang, 2014). Communication skill is important for increasing effectiveness of both person himself and organization (Sanchez and Guo, 2005). Quality of school will also increase if school executives improve communication skills (Eroğlu,2014, 238). School executives, as being education executives communicate by using written and nonverbal communication (Lunenbug, 2010.)

The researches reveal that school executives spend 70-80% of their times with their shareholders for interpersonal communication (Green, 2010; Lunenburg & Irby, 2006; Matthews & Crow, 2010; Sergiovanni, 2009; Ubben, Hughes, & Norris, 2011).

When literature is examined, it is seen that communication processes at schools and communication skills of school executives are embraced in various fields (Bolat, 1996; Çubukçu and Döndar, 2003; Şimşek and Altinkurt, 2009; Argon and Zafer, 2009; Aydoğan and Kaşkaya, 2010; Şanlı, Altun and Karaca 2014 and Ada, Çelik, Küçükali ve Manafzadehtabrız, 2015). However, it is seen that there are limited studies related to communication obstacles for an accurate communication (Özmen and Özdemir, 2012; Yazıcı and Gündüz, 2010; Gökyer and Tuncer, 2014).

The main objective of this study is to reveal communication obstacles at schools according to perceptions of elementary and secondary school teachers. Answers are tried to be found to sub-goals below with the intention of achieving the main goal.

- 1- What is the level of perceptions of primary and secondary school teachers related to communication obstacles at general and sub-dimension?
- 2- Do perceptions of teachers related to communication obstacles differ greatly depending on sex, age, training branch, occupational seniority, faculties from which they graduate, places they work and the number of teachers and students where they serve in general and sub-dimensions of scale?

The research was carried out with descriptive screening model and quantitative method aiming to reveal organizational communication obstacles according to perceptions of teachers at primary and secondary schools.

The population of research consists of 3.061 primary and secondary school teachers working in 2014-2015 academic year in Kars and its towns. Multi-staged sampling was chosen for the research; firstly Kars city center and its towns were regarded as a layer by random stratified sampling, ratio of teachers in city and towns within the population was determined, and later the number of teachers at city and town centers to apply scale was determined by simple random sampling. 245 elementary and secondary school teachers constitute the sample of research.

'Communication Obstacles Scale in Education Administration' was used by researchers to determine communication obstacles at schools. Factor analysis was made so as to reveal construct validity of tool.

Factor analysis, total matter correlation and Cronbach alpha coefficient was estimated for developing the scale. Data obtained through application of scale used arithmetic average, standard deviation, frequency and percentage process; t-test, Mann Whitney U test and Kruskal Wallis H-test technics.

In the research, teachers explained they experience obstacles sourced by teachers' having a negative attitude and anger towards each other and using a mandatory language as a psychological obstacle. Filiz (2005). Researches carried out by Şanlı, Altun and Karaca (2014) and Nobile (2015) are such as to support the results of this research. The most significant problem regarded by teachers in terms

of technic-semantic communication obstacle has been explained as problems sourced by language and wording. The research carried out by Güngör (2010) in Ankara shows that teachers and school executives experience less communication problems as long as they get far away from centers (especially sourced by language and wording) and experience more communication problems at schools in central towns and use mandatory language more. As a socio-political communication obstacle, teachers regard political dissent as the most significant one. Ill-timed correspondence, maladaptation of teachers to information are also other communication obstacles. Results of these researches have been found coherent with results of research carried out by Başyigit, (2006) Çubuklu and Döndar (2003) and Yazıcı and Gündüz (2010).

Throughout the research, teachers have regarded explanations given within psychological obstacles 'medium' level and technic-semantic obstacle and socio-cultural obstacles 'low' level. This situation shows that teachers experience technic-semantic and socio-cultural communication obstacles at schools from the point of teachers.

In the research, male teachers have been detected to experience more communication problems throughout the scale and its psychological, technic-semantic and socio-political sub-dimensions compared to female teachers. In the researches carried out by Şimşek and Altınkurt (2009), Çubukçu and Döndar (2003) and Çınkır and Kuru-Çetin (2010), female teachers explained they regard communication at schools more favorable. There are differences in perceptions of teachers related to communication obstacles according to their occupational seniority throughout the scale and its psychological and technical semantic sub-dimensions. In the research of Şimşek and Altınkurt (2009), teachers with a longer period of service find school managers' communication skill more effective. Another significant result of the research is that teachers serving in their homelands perceive more communication obstacle in terms of technic-semantic dimension compared to those not serving in their homelands. This situation is quite interesting. Because, it is thought that teachers working in their homelands experience less communication obstacle, however the results show the opposite. This conclusion should be handled with its reasons in different researches.