K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi 23 (4), 1531-1548

Eğitim Denetmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Algıları[1]

Teachers' Perceptions About Education Supervisors' Communication Skills

Hasan Basri MEMDUHOĞLU, Muhammed Mehmet MAZLUM
Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı, Van, Türkiye

Muhyettin ACAR
Fırat Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Elazığ, Türkiye

Makalenin Geliş Tarihi : 06.05.2014 ***Yayına Kabul Tarihi: 26.09.2014***

Özet

Bu araştırmanın amacı, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Genel tarama modelindeki araştırma nicel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi, Van il merkezindeki beş eğitim bölgesinden oranlı tabakalı-seçkisiz yöntemlerle belirlenen ve ortaokullarda görev yapan 240 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların en az bir defa denetim geçirmiş olmaları ölçütü esas alınmıştır. Araştırmanın verileri Özgözgü (2008a) tarafından geliştirilen, Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini ara sıra sergiledikleri; denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, öğrenim durumu ve branş alanına göre herhangi bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve denetim geçirme sayıları arttıkça, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarının düştüğü görülmüştür.

Anahtar kelimeler: *iletişim, iletişim becerileri, denetmen, öğretmen*

Abstract

The purpose of the research is to determine education supervisors' communication skills according to teachers' views at secondary schools. This survey model research is a quantitative study. The sample of the research consists of 240 teachers selected from five distinct education areas in the city center of Van by using the stratified random sampling strategy. The criterion of selecting teachers who attended the research was to have been supervised at least once. The data of the research were collected by asking teachers for their views via "Supervisors' Communication Skills Scale" developed by Özgözgü (2008a). The research results show that there is no statistical difference among teachers' views of supervisors' communication skills regarding sex, graduation and field of study. However, as seniority and times of the being supervised increases, teachers' perceptions on supervisors' communication skills decrease.

Keywords: *communication, communication skills, supervisor, teacher*

1. Bu makale, 7-9 Kasım 2013 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 8. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Belirli amaçlar bütününü gerçekleştirmek üzere kurulan örgütler olarak okulların, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi, sağlıklı işleyişin ve sürekli gelişmenin temelini oluşturmaktadır. Okulların amaçlarına ulaşma düzeyinin belirlenmesi, sistem ile ilgili dönüt sağlayan ve süreç geliştirme çabalarını esas alan denetimle mümkündür. Eğitim süreci bakımından denetim; okulların girdi, süreç ve çıktılarını planlı ve programlı olarak kontrol etme ve değerlendirme çalışmalarını kapsamaktadır (Memduhoğlu, 2012). Denetim, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak süreci değerlendirmek ve bu süreci daha etkili kılmak için gerekli önlemleri almaktır (Burgaz, 1995).

Denetim süreci; okulda çalışan personelin çalışmalarını gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak (Demirtaş ve Güneş, 2002: 34) şeklinde tanımlanabileceği gibi; okullarda eğitimin niteliğini geliştirmek amacıyla yapılan çalışmalar ve öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmeti (Aydın, 2013) olarak da tanımlanabilmektedir. Denetim sürecine ilişkin tanımlamalar incelendiğinde (Aydın, 2013; Aypay, 2010; Balaban, 2005; Başaran, 1994: 57; Başaran, 2000: 137; Gökçe, 1994; Memduhoğlu, 2012; Sergiovanni ve Starrat, 2002; Taymaz, 2012: 33), denetime "hata arama, kontrol" ya da "yardım, rehberlik, yönlendirme" gibi anlamlar yüklendiği görülmektedir. Denetime böylesine farklı anlamların yüklenmesinin sebebi denetim sürecine ilişkin algının tarihsel süreçte önemli ölçüde değişime uğramasıdır.

Eğitim denetimi, toplumsal yaşamı denetleme arzusuyla önceleri, eğitim sisteminin "düzeltilmesi gereken hatalarını" azaltan, eğitimciyi sadece yapması gerekenlerle sınırlı tutan, hatalı davranmamaları için "teftiş, kontrol" eden bir anlayışla uygulanmıştır (Abercrombie, Upson, Winship ve Shurman 1893; Hicks 1960; Mirick 1918; Sergiovanni ve Starrat 2007; Sullivan ve Glanz 2005). Yaşanan değişimlerin sonucunda ortaya atılan çağdaş denetim yaklaşımlarıyla birlikte günümüzde eğitim denetimi, "süreci geliştirme, rehberlik ve mesleki yardım" odaklı olarak uygulanması ön görülen bir süreç haline gelmiştir.

Çağdaş denetim anlayışında katılımcı, işbirlikçi, araştırma ve değerlendirmeye dayalı denetim uygulamaları vurgulanmaktadır (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan ve Akın 2011). Yönetsel bir bakış açısı, öğretim ve insan ilişkileri süreci (Aydın, 2005: 4) olarak çağdaş eğitim denetimi; öğretmen ve denetmenlerin, uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinmelerine; bilgi ve becerilerini veliler ve okul için en iyi bir şekilde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir (Sergiovanni ve Starrat, 2002).

İletişim ve Denetim

Günlük hayatımızın vazgeçilmez ögelerinden biri olan iletişim, Gökçe'ye (2011: 5) göre; insanlar arasında duygu ve fikirlerin akışı, bir kimsenin düşüncelerini ve duygularını diğerlerine açık seçik olarak belirtmesi ve bireyler arasında anlamları ortak kılma süreci olarak tanımlanmaktadır. Herhangi etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimi (Yüksel, 2008: 9) olarak da tanımlanan iletişim süreci, karşılıklı bilgi, beceri, tutum ve davranışları içeren bir etkileşimi gerektirirken; etkili ve başarılı bir iletişimin kurulması, iletişim sürecinin paydaşlarının birbirlerini anlamalarını gerektirmektedir (Ergin ve Birol, 2000: 114).

Yönetim süreçlerinden biri olan iletişim, örgütsel anlamıyla; örgüt işleyişini sağlamak ve örgütü hedeflerine ulaştırmak amacıyla, gerek örgütü oluşturan çeşitli bölüm ve öğeler gerekse örgüt ile çevre arasında girişilen devamlı bir bilgi ve düşünce alışverişine veya bölümler arasında gerekli ilişkilerin kurulmasına olanak tanıyan toplumsal süreçtir (Demirtaş ve Güneş, 2002: 75). Bir örgütte çalışanlar arasındaki etkileşimi artırmaya ve dolayısıyla örgütteki eşgüdümleme sürecine katkıda bulunan (Terzi, 1996: 5) iletişim, özellikle eğitim örgütleri için oldukça önemlidir. Çünkü eğitim, karşılıklı etkileşim sürecidir ve bu sürecin aracı da iletişimdir (Başaran, 2000: 127).

Eğitim örgütlerinin, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğini belirleyerek sistemle ilgili dönüt sağlayan çağdaş denetimin özü, öğretmen ile denetmen arasında kurulan etkileşimdir. Çünkü günümüz çağdaş denetim anlayışı, insan ilişkilerine önem vererek katılımlı ve etkileşimli bir yardım sürecini gerektirmektedir (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014). Yapıcı denetimin temeli olan etkileşim (Hicks, 1960) için sağlıklı bir iletişim zorunludur. Böyle bir iletişim sisteminin kurulması ve gerekli becerilerin ilgililere kazandırılması için planlı bir çabanın gösterilmesi, denetimsel bir görev olarak düşünülmektedir (Aydın, 2013). Köklü (1996), etkili bir denetimin gerçekleştirilmesi için öğretmen ile denetmen arasında empatik, güven verici, hoş görüye dayalı bir havanın yaratılması gerektiğini, denetmenin öğretmen ile ilişkilerinde buyurgan (emredici) bir davranıştan daha çok; yapılacak etkinliklere, alınacak kararlara öğretmenin katılımını sağlayıcı davranışlar sergilemesi gerektiğini belirtmektedir.

İletişim sürecinde bireyin öncelikle kendisini tanıması ve düşüncelerini karşısındakine yansıtması, sağlıklı bir iletişim açısından önemlidir. Joseph Luft ve Harry tarafından geliştirilen "Johari Penceresi", iletişim sırasında bireyler arasında paylaşılan ya da paylaşılmayan bilgilerin tespitine yönelik bir yöntem olarak ortaya atılmıştır. Johari penceresini, denetmenlerle öğretmenler arasında kurulan iletişim açısından incelemek anlamlı olacaktır. Denetmen ile öğretmen arasındaki iletişimi gösteren Johari penceresi Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1: Johari Penceresi (Sergiovanni & Starratt, 2007. Supervision: A redefinition (8th edition). New York: McGraw-Hill, Inc).

	Denetmenin öğretmen hakkında bildikleri	**Denetmenin öğretmen hakkında bilmedikleri**
Öğretmenin kendi hakkında bildikleri	Açık (Aleni) Alan	Gizli (Saklı) Alan
Öğretmenin kendi hakkında bilmedikleri	Kör Alan	Keşfedilmemiş Alan (Bilinçaltı)

Şekil 1'de görüldüğü gibi açık (aleni) alan, öğretmenle ilgili bilginin öğretmenin kendisi tarafından da denetmen tarafından da bilindiği alandır. Öğretmenin kendi öğrenme davranışına ve profesyonel uygulamalarına ilişkin bilgisi ile denetmenin öğretmen hakkındaki bilgisi örtüşür. Açık alan, iletişimin en etkili biçimde gerçekleştiği, öğretmen açısından savunma ihtiyacının ve tehdit algılamasının en az olduğu alandır. Öğretmen, düşüncelerini, beklentilerini, umutlarını ya da korkularını denetmenle

rahatlıkla paylaşmaktadır. Sergiovanni ve Starrat'a (2007: 246) göre denetmen öğretmenle beraber bu açık alanı genişletmeye çalışır. Denetmenin öğretmene güven verdiği ve öğretmenin denetmene açık olduğu bir iletişim, bu alanın genişlemesine yol açar (Özgözgü, 2008a: 5). Öğretmenin, kendisi hakkında bildikleri ve denetmenin öğretmen hakkında bildikleri ne kadar fazla olursa, denetmen-öğretmen arasındaki paylaşım o kadar artacak, bu durum denetim sürecini olumlu etkileyecektir.

Gizli (saklı) alan, kör alan ve keşfedilmemiş alanda (bilinçaltı) ise denetmen ya da öğretmenden en az birisinin, kendisi ya da karşısındaki hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Gizli (saklı) alan, öğretmenin kendi öğrenme davranışını ve profesyonel uygulamalarını bildiği ancak denetmenin bunları bilmediği alan iken, kör alan; denetmenin, öğretmenin öğretme davranışını ve profesyonel uygulamalarını bildiği ancak öğretmenin bu durumun farkında olmadığı alandır. Keşfedilmemiş alanda (bilinçaltı) ise tarafların her ikisi de, öğretmenin davranış ve uygulamaları hakkında bilgi sahibi değildir. Açık alan dışındaki alanlarda öğretmen, kendisi hakkında; ya da denetmen, öğretmen hakkında bilgi sahibi olmadığından paylaşım azalacak ve denetim süreci olumsuz etkilenecektir.

Günümüzde öğretim sürecini geliştirme ve eğitim-öğretimin kalitesini artırma amacıyla uygulanan çağdaş denetim anlayışında eğitim denetmeninin rolü; işbirliği ve grup dinamiği içinde eğitimin ve öğretimin kalitesini artırma yönünde liderlik yapmaktır (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Türk eğitim sisteminde denetmenlere; inceleme-araştırma, rehberlik-mesleki yardım, denetim-değerlendirme ve soruşturma olmak üzere dört temel rol yüklenmiştir. Bu doğrultuda özellikle; rehberlik yapma, işbaşında yetiştirme ve öğretim sürecini geliştirme gibi iletişime dayalı rolleri üstlenen eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri ve pratikleri, bu rollerini yerine getirebilmelerinde hayati önem taşımaktadır (Wertheim, 2011).

Eğitim denetmenlerinin iletişimle ilgili rolleri daha çok informal olmak durumundadır (Başar, 2000: 54). Nitekim Baker'e (2002) göre eğitim denetmenleri, okullarda zamanlarının dörtte üçünü kişilerarası olaylar ve iletişimin farklı formlarıyla geçirmektedir. Bu açıdan, insan yoğunluklu informal örgütler olan okullardaki denetim sürecinin temel aktörleri olarak eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ne ölçüde sahip olduklarınının ve denetimde iletişim sürecinin nasıl işlediğinin belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda görevli öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nasıldır?

2. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş alanı ve denetim geçirme sayısı değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modelindedir ve betimsel özellik taşımaktadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1994: 77). Bu modele dayalı olarak araştırmada nicel yöntemler kullanılmış ve eğitim denetmenlerinin iletişim becerileri araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Van il merkezindeki kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerdir. Araştırmanın örneklemi, Van il merkezinde yer alan kamu ortaokullarında görev yapan 240 öğretmenden oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, oranlı tabakalı yöntem kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların örneklemde temsil edilmelerinin garanti altına alındığı bir örneklemedir (Balcı, 2001, 96). Buna göre eğitim bölgelerindeki öğretmen sayısının evreni temsil ettiği oranda öğretmene ulaşmak hedeflenmiştir. Çalışmanın evren ve örneklemine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Evren ve Örnekleme İlişkin Bilgiler

İl	Eğitim Bölgeleri	Evren	Örneklem
Van	1. bölge	550	55
	2. bölge	500	50
	3. bölge	600	60
	4. bölge	400	40
	5. bölge	350	35
Toplam		**2400**	**240**

(Not: Öğretmen sayıları, Van İl Milli Eğitim Müdürlüğünün verdiği bilgiye dayanarak yaklaşık alınmıştır)

Araştırmada eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algının belirlenmesi amaçlandığından, araştırmaya katılan öğretmenlerin en az bir defa denetim geçirmiş olmaları ölçütü esas alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Düzey	N	%
Cinsiyet	Erkek	132	64,1
	Kadın	74	35,9
Öğrenim Durumu	Lisans	183	88,8
	Lisansüstü	23	11,2
Branş Alanı	Sosyal Alanlar	98	47,6
	Fen ve Matematik Alanı	62	30,1
	Güzel Sanatlar ve Spor	46	22,3
Mesleki Kıdem	1-3 yıl	37	18,0
	4-6 yıl	58	28,2
	7-9 yıl	47	22,8
	10 yıl ve üzeri	64	31,1

Değişken	Düzey	N	%
Denetim Geçirme Sayısı	1-2 defa	97	47,1
	3-4 defa	66	32,0
	5 ve üzeri defa	43	20,9
Toplam		**206**	**100,0**

Tablo 2'de görüldüğü gibi erkek katılımcıların oranı %60'ın üzerindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu lisans mezunudur ve lisansüstü öğrenim görmüş olan katılımcıların oranı yalnızca %11,2'dir. Öğretmenlerin; lisans eğitimlerini tamamlayıp atandıklarında çoğunlukla, lisansüstü öğrenimi tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Katılımcıların neredeyse yarısı (%47,6); Sosyal Bilgiler, Türkçe, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik, Okul Öncesi öğretmenliklerinden oluşan sosyal branş alanında görev yapmaktadır. Ayrıca katılımcıların yarıya yakını (%47,1) meslek hayatında yalnızca 1-2 kez denetim geçirmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında, denetmenlerin iletişim becerilerini belirlemeye yönelik olarak Özgözgü (2008a) tarafından geliştirilen "Denetmenlerin İletişim Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; "sözlü iletişim", "etkileşim" ve "iletişim sorunları ve beden dili" olmak üzere üç temel boyuttan ve 41 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri, denetmenlerin iletişim becerilerini hangi sıklıkta (her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok seyrek, hiçbir zaman) sergilediklerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yönelik olarak oluşturulmuştur. Ölçekte düşük puan, denetmenlerin iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu; yüksek puan ise denetmenlerin iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından yeterli bulunduğunu göstermektedir. Ölçeğin uygulanması sonunda öğretmen algıları için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı toplamda .90 olarak hesaplanırken, "sözlü iletişim" alt boyutunda .81, "etkileşim" alt boyutunda .60, "iletişim sorunları ve beden dili" alt boyutunda ise .74 olarak belirlenmiştir.

Uygulama ve Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada, Van il merkezinde yer alan beş eğitim bölgesindeki ortaokullarda görev yapan 240 öğretmene ölçek dağıtılmış, bunların 230 tanesi geri dönmüş ve 206 tanesi araştırmaya veri oluşturacak nitelikte bulunarak analize alınmıştır. Elde edilen veriler normal dağılım gösterdiğinden (Kolmogorov-Smirnov Z= .619; P= .839) verilerin çözümlenmesinde parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada alt problemlerin analizinde betimleme istatistikleri (yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma); değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş alanı, denetim geçirme sayısı) göre anlamlı farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da ilişkisiz t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü varyans analizinde değişkenler arasındaki anlamlı farka bakmak için Post-Hoc testlerinden Tukey HSD kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine ilişkin aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek	Değerlendirme
1,00 - 1,80	Hiçbir zaman	Yetersiz
1,81 - 2,60	Çok seyrek	Alt Düzey
2,61 - 3,40	Ara sıra	Orta Düzey
3,41 - 4,20	Çoğu zaman	Üst Düzey
4,21 - 5,00	Her zaman	Çok Üst Düzey

Tablo 3'te görüldüğü gibi aralık değerleri 1.00 ile 5.00 arasında değişmekte, değer aralıklarına göre eğitim denetmenlerinin davranışlarının değerlendirildiği genel yargılar bulunmaktadır. Bu araştırmanın verileri, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerinin üst düzey veya çok üst düzey olması gerektiği varsayılarak yorumlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırma bulguları, "eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin bulgular" ve "kişisel değişkenlere ilişkin bulgular" başlıkları altında değerlendirilmiştir.

Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemine cevap bulmak amacıyla öğretmen görüşleri analiz edilmiş, ölçek maddelerinde yer alan davranışlardan eğitim denetmenleri tarafından özellikle yüksek düzeyde ve düşük düzeyde sergilenen davranışlar belirlenmiştir. Ölçeğin boyutlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşlerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ölçeğin Boyutlarına Göre Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Bulgular

Boyut	$\overline{X}$	*SS*
Sözlü İletişim	3,02 /54,42	11,69
Etkileşim	3,05 /30,46	7,06
İletişim Sorunları ve Beden Dili	3,04 /39,52	6,52
Toplam	3,03 /124,39	21,59

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ölçek genelinde 3,03; "sözlü iletişim" boyutunda 3,02; "etkileşim" boyutunda 3,05; "iletişim sorunları ve beden dili" boyutunda 3,04'tür. Toplama ve alt boyutlara ilişkin öğretmen görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin görüşlerine göre eğitim denetmenleri, iletişim becerilerini yansıtan davranışları "ara sıra" sergilemektedirler. Bu durum öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini yeterli düzeyde bulmadıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre; "öğretmenle uygun olmayan ortamlarda iletişim kurma" davranışı, eğitim denetmenleri tarafından en yüksek düzeyde (3,83) (çoğu za-

man) gerçekleştirilen davranıştır. Eğitim denetmenleri, çoğu zaman 'dış görünüşüne özen gösteren' (3,52) ve 'kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle paylaşan' (3,52) kişiler olarak görülmektedir. Bunun yanında öğretmen görüşlerine göre eğitim denetmenleri, "denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks, elektronik posta vb.) sunma" (2,12) ve "iletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışma (empati kurma)" (2,53) davranışlarını çok seyrek göstermektedirler. Buna göre denetmenlerin kendi deneyimlerini, öğretmenlerle paylaştıkları ancak yeterince empati kuramadıkları görülmektedir. Ayrıca denetmenlerin, öğretmenlerle iletişim kurduğu ortam, öğretmenlerce uygun görülmemekte ve denetim bittikten sonra denetim sürecinin devamlılığı sağlanamamaktadır.

Kişisel Değişkenlere ilişkin bulgular

Bu bölümde, araştırmanın ikinci alt problemine cevap bulmak amacıyla eğitim denetmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşleri "cinsiyet", "öğrenim durumu", "mesleki kıdem", "branş alanı" ve "denetim geçirme sayısı" değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin, "cinsiyet" ve "öğrenim durumu" değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyet ve Öğrenim Durumu Değişkenlerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Değişkenler	Düzey	N	$\overline{X}$	SS	sd	t	p
Cinsiyet	Erkek	132	3,01 /123,55	21,45	204	,747	,456
	Kadın	74	3,07 /125,89	21,90			
Öğrenim Durumu	Lisans	183	3,04 /124,76	21,31	204	,697	,487
	Lisansüstü	23	2,96 /121,43	23,99			

Tablo 5'te görüldüğü gibi denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyete (t= .747; p> .05) ve öğrenim durumuna (t= .697; p> .05) göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kadın katılımcılar ($\overline{X}$ =3,07) erkek katılımcılara ($\overline{X}$ =3,01) göre eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin daha olumlu görüş belirtmiş olsalar da gerek kadın katılımcılar gerekse erkek katılımcılar, eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini "ara sıra" sergilediklerini düşünmektedirler. Ayrıca öğrenim durumuna göre öğretmen algıları incelendiğinde, lisans mezunu olan öğretmenlerin ($\overline{X}$ =3,04), lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere ($\overline{X}$ =2,96) kıyasla denetmenlerin iletişim becerilerine görece daha olumlu baktıkları görülmektedir. Ancak bu algı farkı istatistiksel açıdan önemli sayılabilecek düzeyde değildir ve gerek lisans mezunu olan gerekse lisansüstü öğrenim gören öğretmenler, eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini "ara sıra" sergilediklerini düşünmektedir.

Eğitim denetmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin "branş alanı" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'te verilmiştir.

Tablo 6. Branş Alanı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Branş Alanı	N	$\overline{X}$	SS	KT	sd	KO	F	p
Sosyal Alanlar	98	3,04 /124,85	23,47					
Fen ve Mat. Alanı	62	2,92 /119,88	20,41	2473,46	2	1236,73	2,698	,070
Güzel San. ve Spor Al.	46	3,16 /129,48	17,76					

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin görev yaptıkları branş alanının, denetmenlerin iletişim becerileri düzeyinin algılanmasında herhangi bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir (F= 2,69; p> .05). Güzel Sanatlar ve Spor branş alanında görev yapan öğretmenler, denetmenlerin iletişim becerilerini sergileme yeterliliğine ilişkin en yüksek algıya ($\overline{X}$ =3,16) sahip olmalarına rağmen, branş alanlarına göre öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, üç branş alanına göre de, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini "ara sıra" sergilediğini düşünmektedirler.

Eğitim denetmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki Kıdem Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Mesleki Kıdem	N	$\overline{X}$	SS	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey HSD)
1-3 yıl	37	3,24 /132,80	16,37						
4-6 yıl	58	3,19 /130,91	22,7	9456,49	3	3152,16	7,396	,000	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
7-9 yıl	47	2,91 /119,21	21,56						
10 ve üzeri yıl	64	2,86 /117,42	20,2						

Tablo 7'da görüldüğü gibi öğretmenlerin mesleki kıdemi, denetmenlerin iletişim becerileri konusundaki yeterliklerinin algılanmasında önemli derecede anlamlı farklılığa işaret etmektedir (F= 7,39; p< .05). Denetmenlerin iletişim becerileri sergilemelerine ilişkin; 1-3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler en yüksek ($\overline{X}$ =3,24) algılara sahipken, 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenler en düşük ($\overline{X}$ =2,86) algılara sahiptir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri artıkça, denetmenlerin iletişim becerilerini sergilemelerine ilişkin algılarının manidar şekilde düştüğü görülmektedir.

Eğitim denetmenlerin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin "denetim geçirme sayısı" değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Denetim Geçirme Sayısı Değişkenine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Denetim Geçirme Sayısı	N	$\overline{X}$	ss	KT	sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
1-2 defa	97	3,12 /128,06	23,75						
3-4 defa	66	2,99 /122,71	19,35	2891,01	2	1445,50	3,167	,044	1-3
5 ve üzeri defa	43	2,89 /118,69	18,37						

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin denetim geçirme sayıları arttıkça denetmenlerin iletişim becerileri sergilemelerine ilişkin algıları düşmekte ve bu ilişki anlamlı farklılığa işaret etmektedir (F= 3,16; p< .05). Meslek hayatlarında 1-2 defa denetim geçirmiş öğretmenler ($\overline{X}$ =3,12), 5 ve daha fazla defa denetim geçirmiş öğretmenlere ($\overline{X}$ =2,89) oranla denetmenlerin iletişim becerilerini daha yeterli görmektedirler. Buna rağmen "denetim geçirme sayısı" değişkenine ilişkin üç grupta da katılımcılar, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini "ara sıra" sergilediklerini düşünmektedirler.

4. Tartışma ve Sonuç

Eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini gösteren davranışları yüksek düzeyde sergilemeleri beklenmektedir. Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini 'ara sıra' sergiledikleri görülmektedir. Buna göre eğitim denetmenlerinin, iletişim becerilerini yeterli düzeyde sergilemedikleri söylenebilir. Bu bulgu, bazı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Burgaz, 1992; Ersoy, 2006; Gökçe, 2011; Gökçe ve Baskan, 2012; Özgüzgü 2008a).

Araştırmada denetmenler, kendi tutum, düşünce ve deneyimlerini öğretmenlerle 'çoğu zaman' paylaşan ancak 'çok seyrek' kendini öğretmenin yerine koyarak anlamaya çalışan (empati kuran) kişiler olarak tanımlanmıştır. Bu durum, denetmenlerin kendilerini öğretmenlere yeterince açtıklarını ancak öğretmenlerin öğrenme davranışları ve profesyonel uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Oysa karşısındakini, anlatmak istedikleriyle birlikte dinlemek (Şahin, 2007) anlamına gelen empati kurmada kişi karşısındaki bireyin hem duygu hem de düşüncelerini doğru olarak anlamalıdır (Tuna, 2008). Denetmenlerin empati kurma konusunda yetersiz olmalarının, öğretmen-denetmen iletişimini ve dolayısıyla denetim sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Ünal (1999) da araştırmasında, denetmenlerin rehberlik yaparken empatik anlayış ilkelerine yeterince uymadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlere göre denetmenler, denetim sonrasında kendileriyle iletişimi sürdürebilecek iletişim ortamlarını (telefon, elektronik posta vb.) 'çok seyrek' sunmaktadırlar. Ayrıca denetmenlerin, öğretmenlerle 'çoğu zaman' sınıf ya da öğretmenler odası gibi uygun olmayan ortamlarda iletişim kurdukları söylenebilir. Denetimin süreklilik gerektiren bir rehberlik hizmeti olduğu düşünüldüğünde denetmenlerin, denetim sonrasında, sürecin devamlılığını sağlayamadıkları, denetimin sadece sınıf ortamında yaşanan bir süreç olduğu ve sınıf ortamında kurulan iletişimin öğretmenler tarafından rahatsız edici bulunduğu söylenebilir.

Eğitim denetimi, süreklilik gerektiren bir rehberlik ve mesleki yardım sürecidir. Denetim uygulamalarında sürekliliğin sağlanamaması, çağdaş denetimin özüne aykırıdır. Bu durum, denetmenlere yüklenen roller bağlamında değerlendirilebilir. Denetmenlerin rehberlik, mesleki yardım, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma rollerini bir arada yürütmek zorunda kalmalarının, denetim sonrasındaki süreçte öğretmenlerle iletişim kurmalarını engellediği savunulabilir. Memduhoğlu ve Mazlum'a (2014) göre denetimlerde kimi zaman plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verilmekte; rehberlik, öğretmenlere öğretim sürecini geliştirmeye yönelik mesleki yardım gibi asıl hususlar ikinci planda kalabilmektedir. Bu durum, öğretmenlere göre denetmenlerin, denetim sürecinde ve sonrasında iletişim becerilerinin yeterli düzeyde görülmemesinin bir nedeni olarak gösterilebilir. Ayrıca denetmenlerin, mesleki yardım ve rehberlik rollerinin yanında soruşturma rolünü de üstlenmeleri, denetmenlerin iletişim becerilerinin yeterli görülmemesinde etkili olabilir. Nitekim eğitim denetimi ile ilgili yapılan birçok araştırmada (Altındağ, 2007; Balaban, 2005; Balcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu ve Apaydın, 2007; Başar, 2000; Döngel, 2006; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014; Memduhoğlu ve Taymur, 2014; Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör ve Oğuz 2007; Ozmen ve Şahin, 2010; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Uyanık, 2007; Yıldırım, 2007) denetimde rehberlik-mesleki yardım rolü ile soruşturma rollerinin aynı kimselerde olmasının çelişkili olduğu ve bu iki rolün ayrı denetmen gruplarına verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, Gökçe'nin (2011) araştırmasıyla benzerlik gösterirken, bazı araştırmaların sonuçlarıyla çelişmektedir (Arslantaş, 2007; Özgözgü, 2008b). Cinsiyet, denetmenlerin iletişim becerilerinin algılanmasında önemli bir ayırt edici değildir. Bunun yanında öğretmenlerden lisansüstü öğrenim görenler, lisans mezunu olan öğretmenlere göre eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin daha olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüş farklılığı istatistiksel olarak anlamlı bulunmasa da; lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin görece, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin daha yüksek bir beklenti içinde oldukları söylenebilir. Lisansüstü eğitim; öğrenme ve araştırma potansiyeli bulunan kişilerin, sadece kendi istekleri doğrultusunda, dâhil oldukları bir süreçtir (Kutluca Canbulat ve Çakmak, 2007). Lisansüstü öğrenim gören bireyler öncelikli olarak kendilerini geliştirmeyi, akademik kariyer yapmayı, alanlarında derinleşmeyi ve mesleklerinde yükselmeyi amaçlamaktadırlar (Sayan ve Aksu, 2005). Lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin almış oldukları derslerin, mesleki yaşamları açısından oldukça yararlı olduğu (Arı, Pehlivanlar ve Çömek, 2005); bu durumun, öğretmenlerin, eğitim paydaşlarından beklentilerinin yükselmesine yol açacağı savunulabilir.

Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıların, öğretmenlerin branş alanlarına göre değişmediği görülmektedir. Sosyal branş alanı, Fen ve Matematik branş alanı ve Güzel Sanatlar ve Spor branş alanında bulunan öğretmenler benzer görüşler bildirerek denetmenlerin iletişim becerilerini 'ara sıra' sergilediklerini belirtmişlerdir. Literatürde öğretmen branşlarının, branş alanlarına dönüştürülerek değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Köroğlu ve Oğuz (2011) araştırmalarında, denetmenlerin rehberlik rollerini yerine getirmelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin, sınıf ve branş öğretmeni olma durumuna göre de farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini algılamalarının, mesleki kıdeme göre farklılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları düşmektedir. Buna göre 1-3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerini daha yeterli olarak algılamaktadırlar. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı'ya (2004) göre, göreve yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu mesleklerine kutsiyet atfederek ve büyük bir şevkle göreve başlamaktadırlar. Bunun bir sonucu olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve eğitimin paydaşlarına yönelik geliştirdikleri algı ve tutumların ön yargıdan uzak olacağı düşünülmektedir. Ayrıca denetmenlerin, göreve yeni başlayan öğretmenlere, denetim sırasında daha esnek ve anlayışlı yaklaştıkları söylenebilir. Nitekim çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik olduğunu vurgulayan Aydın (2013: 26), denetim yöntemlerinin, öğretmenlerin mesleki gelişmişlik düzeylerine uygun olarak düzenlenmesi gerektiğini belirterek öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde her öğretmenin deneyiminin ve anlayış düzeyinin, dikkate alınması gereken önemli noktalar olduğunu ifade etmiştir.

Araştırma bulgularının aksine bazı araştırmalarda (Acar, 2002; Gökçe, 2011; Özgözgü 2008a; Özgözgü, 2009) mesleki kıdeme göre öğretmen görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Mesleki kıdeme göre farklılığın araştırıldığı çalışmalarda, kıdemin gruplanış şeklinin, sonucu değiştirebileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı bölgede, öğretmenlik mesleğinde sıklıkla sirkülasyon yaşanmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görevlerinin ilerleyen yıllarında çeşitli nedenlerle bölgeden ayrılmayı tercih ettiklerinden, bu araştırmada öğretmenler kıdem olarak üçer yıllık gruplara ayrılmış ve araştırmanın en kıdemli öğretmenleri 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmuştur.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin denetim geçirme sayıları arttıkça, eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algıları düşmektedir. Meslek hayatında 1-2 defa denetim geçiren öğretmenler, 5 ve daha fazla defa denetim geçiren öğretmenlere göre, denetmenleri, iletişim becerileri yönünden daha yeterli görmektedirler. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile denetim geçirme sayılarının paralel olarak artacağı düşünüldüğünde mesleki kıdeme ilişkin bulgular (Tablo 6), denetim geçirme sayısına ilişkin bulgularla (Tablo 7) paralellik göstermektedir. Bu iki bulgu birlikte incelendiğinde çarpıcı bir sonuç ortaya çıkmaktadır. Zira 1-3 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin oranı %20'nin altında olmasına rağmen; katılımcıların yarıya yakını (97 kişi) meslek hayatında yalnızca 1 veya 2 defa denetim geçirmiştir. Mesleki kıdemleri göz önüne alındığında öğretmenlerin yeterince denetlenmedikleri görülmektedir. Aslanargun ve Göksoy'un (2013) yaptığı çalışmada öğretmenler, denetimin yeterli nitelikte ve sıklıkta yapılmadığından yakınmaktadırlar. Denetmenlerin rehberlik, araştırma, değerlendirme, soruşturma gibi birçok rolü bir arada yürütmek zorunda kalmalarının, denetimin sürekliliğini ve niteliğini etkilediği gibi öğretmenlerin yeterince denetlenmemelerine de neden olduğu düşünülmektedir. Nitekim denetmenler, iş yükü nedeniyle öğretmenlere yeterince zaman ayıramamakta (Burgaz, 1992; Büyükışık, 1989) ve bu durum, öğretmenlerle yeterli işbirliği ile objektif gözlem ve değerlendirmeyi güçleştirmektedir (Can, 2004).

Öneriler

İyi insan ilişkileri temeline dayanan, işbirliği, etkileşim, rehberlik ve mesleki

yardım gerektiren çağdaş eğitim denetimine yönelik son yıllarda yapılan çalışmalar incelendiğinde (Aslanargun ve Göksoy, 2013; Aypay, 2010; Çetinkanat ve Sağnak, 2010; Gökçe ve Baskan, 2012; Gökçe, 2011; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Memduhoğlu, 2012; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014; Ozmen ve Şahin, 2010; Özgözgü 2008a; Özgözgü, 2009) etkili iletişimin teoride sıklıkla vurgulandığı ancak pratikte birçok sorunun yaşandığı görülmektedir. Bunun için eğitim denetmenleri, denetim yaparken örnek davranışlar sergilemeli, iletişim becerilerini geliştirerek etkili insan ilişkileri kurmalıdırlar. Bu bağlamda denetmenlere iletişim becerisi kazandırmaya dönük eğitimler verilmelidir. Nitekim Aypay (2010) da, denetmenlere verilecek hizmet içi eğitimlerin içeriğinde öncelikli olarak, etkili iletişimin ve sunu becerilerinin olması gerektiğini belirtmiştir. Denetimin insan ilişkileri boyutu önemsenerek, eğitim denetmenleri gerek hizmet içi eğitimlere gerekse öğretmenlerle birlikte bulunacakları ortak sosyal etkinliklere katılmaları yönünde özendirilmelidir. Eğitim denetmenlerinin sayıları artırılarak, denetmenlerin iş yükü azaltılmalı, böylelikle denetmenlerin, evrak kontrolü dışında da öğretmenlere zaman ayırmaları sağlanmalıdır. Ayrıca denetimde sürekliliğin sağlanması amacıyla öğretmenlere, gerektiğinde denetmenlere ulaşabilmeleri için çeşitli iletişim imkânları (telefon, e-mail) sunulmalıdır. Konuyla ilgili olarak araştırmacılar tarafından farklı örneklem grupları üzerinde ve farklı demografik özelliklerin incelendiği çalışmalar yapılabilir. Ayrıca denetmen-öğretmen arasındaki iletişim sürecine ilişkin daha ayrıntılı bilgi elde etmeye olanak sağlayan nitel araştırmalar yapılabilir.

5. Kaynakça

Abercrombie, D. W., Upson, A. J., Winship, A. E., & Shurman, J. G. (1893). On supervising private schools. *The School Review*, 1 (9), 557-566.

Acar, N. P. (2002). *İlköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Altındağ, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik değerlendirme ve soruşturma rolleri hakkında Ankara ili öğretmen ve müfettişlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arı, E., Pehlivanlar, E. ve Çömek, A. (2005). Lisansüstü Eğitim Öğrencilerinin Gördükleri Eğitim Hakkında Beklenti ve Görüşlerinin Belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 231-235.

Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (Özel Sayı), 98-121.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (7. bs). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.

Aypay, A. (2010). Denetici profiline ilişkin sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 593-622.

Baker, K. A. (2002). Organizational Communication, Chapter 13. http://www.au.af.mil/au/awc/awcgate/doe/benchmark/ch13.pdf (erişim tarihi: 22.09.2012).

Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler (3.bs).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B. ve Apaydın Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı, ve M. Sözer (ed.). *Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri* içinde (s. 126-185). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.

Balcı, A., Demirkasımoğlu, N., Erdoğan, Ç. ve Akın, U. (2011). Turkish teachers' and supervisors' metaphorical perceptions about supervisors. *International Research Journals*, 2(10), 1602-1610.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Umut Sok. No:17-1.

Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetmi: Nitelikli okul*. Ankara: Umut Sok. No:17-1.

Burgaz, B. (1992). *Türk eğitim sisteminde denetmenlerin başarılarını etkileyen nedenler*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (11), 127-134.

Büyükışık, M. (1989). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik etkinliklerinin gerçekleşme düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, (161), 112-121.

Çetinkanat, A. C. ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve bakanlık müfettişlerini iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 35-43.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Ersoy, S. (2006). *İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Van ili örneği).* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Van.

Gökçe, D. (2011). *Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri konusunda öğretmenlerin görüş ve beklentileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Gökçe, D. ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 200-211.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 73-78.

Hicks, H. J. (1960). Educatioanl supervision in priciple and practice. New York: The Ronald Pres Comp.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (38), 266-277.

Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 259-268.

Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 1(2), 9-25.

Kutluca Canbulat, A. ve Çakmak, E. (2007). Eğitim fakültesi lisans son sınıf öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü III. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu* içinde 145-151. Eskişehir: Eserofset Basım-Yayın.

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

Memduhoğlu, H. B. ve Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.

Memduhoğlu, H. B. ve Taymur, A. (2014). Türkiye'de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25-44.

Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S. ve Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.

Mirick, G. A. (1918). Administration and supervision. *The Elementary School Journal*, 19 (4), 285-290.

Ozmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (15), 92-109.

Özgözgü, S. (2008a). *İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özgözgü, S. (2008b). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6(23), 70-93.

Özgözgü, S. (2009). Denetmenlerin sözlü iletişim becerileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (368), 20-28.

Sayan, Y. ve Aksu H. H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi – Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 59-66.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th edition). Boston: McGraw-Hill, Inc.

Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: A redefinition* (8th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching*. California: Corwin Press.

Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin kişiler arası iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Taşar, H. H. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Terzi, A. R. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin teftiş sorunları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuna, Y. (2008). *Örgütsel iletişim surecinde yöneticilerin duygusal zekâ yeterlilikleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Ünal, A. (1999). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme yaklaşımları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wertheim, E. G. (2011). The importance of effective communication. http://windward.hawaii.edu/facstaff/dagrossa-p/ssci193v/articles/. (erişim tarihi: 10.09.2012).

Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.

Yüksel, A. H. (2008). İletişimin tanımı ve temel bileşenleri. U. Demiray (Ed.), *Etkili İletişim* (1-43). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Extended Abstract

Introduction: Determining to what extent schools, established as organizations to carry out certain objectives, achieve their objectives underlies well operation and continuous improvement. Determining schools' level of achieving their objectives is possible with supervision that gives feedback about the system and takes based on process improvement efforts. Supervision practices based on participatory, collaborationist research and evaluation are emphasized within modern supervision concept (Balcı, Demirkasımoğlu, Erdoğan and Akın 2011). The core of modern supervision is the interaction between teacher and supervisor because modern supervision concept requires a participatory and interactive assistance process with giving importance to the human relations (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014). A healthy communication is essential for interaction that is the basis of constructive supervision (Hicks, 1960). It is thought as a supervisory work to make a planned effort to set up such a communication system and to provide whom are concerned required skills (Aydın, 2013).

Supervisors in Turkish Education System have four basic roles: to investigate-research, to guide-vocational help, to inspect-evaluate and to inquire. Especially, communication skills and practices of education supervisors who have roles based on communication such as to guide, to train at work and to improve teaching process are vital to do what is required of their roles (Wertheim, 2011). In this context, determining to what degree education supervisors who are the main actors of supervision process at schools which are informal and crowded with human organizations have communication skills and determining how communication process working during supervision are seen significant. The purpose of this research is to determine education supervisors' communication skills according to teachers' views at secondary schools. Within the overall purpose of the research, answers to the sub-problems below are sought:

1. What are teachers' views of education supervisors' communication skills?

2. Do teachers' views of education supervisors' communication skills differ statistically according to variables such as sex, graduation, seniority, field of study and times of being supervised?

Method: This research is in a survey model and has a descriptive feature. In this research

which is based on survey model, quantitative methods were used and education supervisors' communication skills were studied. The sample of the research includes 240 teachers working at state secondary schools in Van city center. Stratified random sampling method was used in sample selection. Also, criterion of selecting teachers who attended the research was to have been supervised at least once. The data of the research were collected with "Supervisors' Communication Skills Scale" developed by Özgözgü (2008). As a result of pilot application, the reliability coefficient (KR-20) of the scale for teachers' views was found to be .92. As the data gathered was normal distribution, parametric tests were used to analyze data (Kolmogorov-Smirnov Z= .619; P= .839). To analyze sub-problems of the research descriptive statistics (percentage, frequency, mean, standard deviation), to determine whether there was a meaningful difference between variables (gender, education level, seniority, field of study, the number of being inspected) unrelated t-test and one way analysis of variance (ANOVA) were used.

Findings and Discussion: In this research which aims to determine teachers' views of education supervisors' communication skills, teachers do not find education supervisors' communication skills sufficient. This finding is similar to some other studies (Burgaz, 1992; Ersoy, 2006; Gökçe, 2011; Gökçe and Baskan, 2012; Özgüzgü 2008a). In this research, it is found that supervisors share their own attitudes, thoughts and experiences with teachers at the level of 'almost every time', but try to understand teachers by putting themselves into their place (empathize) at the level of 'almost never'. It can be said that supervisors' being insufficient to empathize affects negatively not only teacher-supervisor communication but also supervision process.

It is obvious that teachers' views of supervisors' communication skills do not differ according to their field of study. Besides, male and female teachers' views of supervisors' communication skills are similar. Also, teachers having a master's degree have more negative views of supervisors' communication skills than teachers having bachelor's degree do. Though this difference is not meaningful statistically, it is thought that classes which teachers who have master's degree studied are quite beneficial for their career (Arı, Pehlivanlar and Çömek, 2005) and this situation can enhance teachers' expectations from their collaborators in education.

As teachers' seniority and number of being supervised increases, their perceptions of supervisors' communication skills decreases. Teachers being supervised 1-2 times throughout their career find supervisors' communication skills more sufficient than those being supervised 5 or more times. Korkmaz, Saban and Akbaşlı (2004) state that most of the teachers who are newly appointed start to work attributing holiness to their job and with great enthusiasm. As a result of this, teachers with 1-3 years of seniority (newly appointed) are thought to have attitudes and views of teaching profession and collaborators in education away from bias. Also, it can be said that supervisors are more responsive and understanding to the newly appointed teachers during supervision.

Although the ratio of teachers with 1-3 years of seniority is below 20 % in research, nearly half of the participants (97 persons) have been supervised once or two times throughout their career. When teachers' seniority is taken into consideration, it is seen that teachers are not supervised enough. It is thought that supervisors' having many roles such as to guide, to investigate, to evaluate and to inquire not only affects the persistence and the quality of supervision but also results in teachers' not being supervised enough. Thus, supervisors cannot make enough time for teachers due to their workload (Burgaz, 1992; Büyükışık, 1989) and this makes it difficult for supervisors to cooperate with teachers, to observe objectively and to evaluate (Can, 2004).

Education supervision is a process of interaction, guidance and professional help requiring persistence. In supervision applications, failure to be persistent is contrary to the core of modern supervision. In this context, training to improve supervisors' communication skills must be provided. Thus, Aypay (2010) has stated that there must primarily be effective communication and presentation skills in in-service training programs for supervisors. Paying attention to human relations dimension of supervision, supervisors must be encouraged to attend both in-service training and collective social activities in which they can be together with teachers. Education supervisors' workload must be decreased by increasing the number of supervisors, so supervisors can make time for teachers in addition to checking documents.