

Denetime Gösterilen Tepki ve Bu Tepkiyi Azaltma Yolları

Resistance to Supervision and Ways to Cope With It

Süleyman Davut GÖKER¹

Yüksel GÜNDÜZ²

Özet

Denetim, gerçekleştirilen etkinliklerin içerik ve süreci bağlamında değerlendirildiğinde, sancılı ve doğal olarak da kaygı ve tepki yaratan bir olgudur. Değerlendirilmeye ve denetlenmeye karşı insanın tepki göstermesi doğal olduğu kadar, denetim sürecinin sağlıklı gerçekleştirilmesi açısından da gereklidir. Çünkü denetim süreci sonunda denetlenende birtakım olası davranış değişiklikleri ile birlikte değişim beklenmektedir. Bu davranış değişiklikleri ve değişim ise, olası bir tepkinin habercisidir. Gösterilen tepki denetmen ile denetlenenin birlikte deneyimlediği ve denetmenin tutumundan bağımsız olarak her denetlenenin karşılaşmak durumunda olduğu bir durumdur. Denetmenin de aynı şekilde denetim sürecinde bir tepkiyle karşılaşmayacağını düşünmesi gerçekçi olmayan bir beklentidir. Denetmen ile denetlenenin birlikte kurdukları bu ilişkinin arka planında bulunan ve ağırlıklı olarak kaygı ve değişim kaynaklı tepkinin denetim sürecinin dinamikleri olarak kabul edilmesi halinde, etkili bir denetmen, olumlu bir denetim iklimi oluşturmak için bu tepkiyi yönlendirebilir. Literatür tarama niteliğinde yapılan bu araştırmanın amacı, denetsel tepki bağlamında denetime gösterilen tepki, tepkinin nedenleri, tepkinin gösterilme biçimleri ve tepkiyi azaltma yollarını ortaya koymaktır. Bunlar içerisinde, denetlenenin gelişimsel düzeyinin ve gereksinimlerinin farkında olmak, empati, sabır ve esneklik göstermek, denetlenene esneklik tanımak, onun öz-saygısını artırmak ve ön plana çıkarmak, duyarlı bir şekilde geribildirim sağlamak, davranışsal yaklaşımlar ve problem çözme teknikleri kullanmak, pozitif olarak yeniden çerçeveleme ile güçlü bir denetsel ittifak oluşturmak sayılabilir.

Anahtar sözcükler: Denetim, denetleyen, denetlenen, denetime tepki

Abstract

When its content, functions and activities are evaluated, supervision is an annoying process which creates anxiety and resistance. Resistance is a common and natural experience and necessary for creating a therapeutic supervision climate. Some desired changes in the behaviors of supervisee are expected after supervision process. These behavioral changes are more likely to lead to resistance. Regardless of purpose, resistance in supervision is experienced both by supervisor and supervisee and is encountered irrespective of the supervisor's skill level. The supervisor who thinks that he or she can proceed through the process of supervision without encountering resistance is an unrealistic expectation. Knowing about the dynamics behind supervisee resistance, an effective supervisor may redirect the resistance to create a positive supervision climate. This study, within the framework of supervisee resistance and based on literature review, aims to explore causes of supervisee resistance, sources and types of resistance and how to cope with and minimize supervisee resistance using some strategies including positive reframing, increasing the supervisee's self-esteem, empowering the supervisee, modeling effective methods of managing thoughts, feelings, and behaviors, using of empathy, patience and flexibility, providing supervisees with professional support, and giving feedback in a sensitive manner.

Key words: supervisee resistance, supervisor, supervisee.

¹ Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Artvin, Cep:05533453667, E-mail: gokersd@gmail.com

² Yrd. Doç. Dr. Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Artvin, Cep: 05355537910, E-mail: gunduz0735@hotmail.com

Giriş

Denetim sistemi eğitim sistemi içinde eğitimin geliştirilmesine yönelik işlev gören bir yapıdır. Bu anlamda denetim, evrensel bir değer olarak, tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer almaktadır (Başaran, 1993, s.73). Bu anlamda denetim tüm örgütler için önemli bir etkinliktir. Yönetim süreçleri incelendiğinde, denetimin, örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birinin incelenmesini gerektiren son ve tamamlayıcı bir süreç olduğu görülür (Sergiovanni ve Starratt, 1988, s.29). Yani, bir örgütün denetim sistemi, genel sistem içinde bir alt sistem olup, örgütün sıradizinsel yetke yapısını tamamlar. Denetim süreci işletilmediğinde, bu sıradizinsel yapı eksik kalır. Eksik işleyen süreç, sistemin genelini etkileyecek kadar güçlüdür. Burada denetim, bir örgütün işleyen sürecini geliştirmede ve amacına ulaşmasında önemli bir paya sahiptir. Bu açıdan bakıldığında, denetim sistemi, işgöreni, örgütü ve eğitim, öğretimi geliştirme fonksiyonunu yerine getirmeye çalışmaktadır.

Denetimi, Sullivan ve Glanz (2000, s. 24), öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme süreci olarak; Taymaz (1993, s.23), kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlenmede yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamak olarak; Başaran (1993, s.73), plânlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek süreci olarak; Aydın (1993,s.1), örgütsel eylemlerin, kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlamışlardır.

Denetimin, eğitim-öğretimi geliştirmek, etkili öğretmen ve personel gelişimini teşvik etmek, öğretmenlerin öğretme yetenekleri ve bunun öğrenciler üzerindeki sonuçları hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamada yardımcı olmak, öğretmen motivasyonunun artmasını sağlamak, öğrencilerle öğretme-öğrenme metodundaki en iyi sonuçları elde etmek için izlemek (Wanzare & Costa, 2000, s. 48) gibi amaçları bulunmaktadır. Denetim resmi anlamda yukarıdaki amaçları gerçekleştirirken, gayri resmi anlamda, sisteminin varlığını koruyucu, düzeltici ve disipline edici birçok gizli işlevi de yerine getirmektedir. Denetim, yönetimin keyfilğine karşı, sistemi koruyan araçların başında gelir. Denetimin yetersiz olduğu bir kurumda, kurumun etkililiğinden söz etme olanağı yoktur (Uluğ, 2004, s.50).

Uluğ (2004)'a göre, denetimin yönlendirici ve düzeltici olmak üzere iki tür etkisinden söz edilebilir. Yönlendirici Etki: Denetimin varlığını hissetmek. Burada denetim adına hiçbir iş yapmanıza gerek kalmaz. Denetimin olacağını hissetmek, görevlerin eksiksiz yerine

getirilmesi anlamını doğurur. Dolayısı ile denetim süreci işletilmeden elde edilen bir sonuçtur. Düzeltici Etki: Sistemin normlarla uyumlu halde çalışması içindir. Bunun için de denetim sürecinin işletilmesi gerekir.

Eğitim kurumlarının amaçlarını gerçekleştirmesi için işgörenlerin sürekli bir gelişim içinde bulunması gerekir. Çünkü gittikçe karmaşık bir nitelik kazanan eğitim sistemi, öğretmenlik rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır (Seçkin,1998, s.209). Bu anlamda, öğretmenlerin sınıfta başarılı olabilmeleri için becerilerinin güncelleştirilmesi gerekmektedir (Rosenholtz, 1985). Bu aşamada öğretmenler, eğitim öğretime ilişkin sorunların çözümünde, eğitimde verimliliğin artırılmasında, eğitimin amaçlara uygun olarak yürütülmesinde, rehberliğe ihtiyacı vardır. Çünkü bazen öğretmenlerin yaptıkları, aslında yaptığını düşündüklerinden farklı olabilir (Acheson & Gall,1997, s.13). Bu gibi durumları gidermede, öğretmeni aydınlatmada ve doğru davranışa yöneltmede rehberlik kaçınılmaz bir olgudur. Çağdaş eğitim anlayışına göre, öğretmenlere yapılması gereken bu yardım ve rehberliğin etkili bir biçimde denetmenler tarafından sağlanması temel ilke olarak kabul edilmektedir (Karagözoğlu,1985, s.4). Bu kabul edişin altında, denetmenlerin alanının uzmanı kişiler olarak kabul edilmesi gerçeği yatmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlere sunulacak profesyonel destek, öğretme ve öğrenme sürecinde işbirliği olanaklarını artıracak gelişimsel denetim anlayışına uygun olarak sunulmalıdır (Treslan, 2008). Bu yardımı sağlayan denetçiler, öğrenme kültürünü oluşturma ve örgütsel öğrenme süreçlerinin kolaylaştırılmasında önemli role sahiptirler (Ünal, Gürsel, 2007). İşgörelere, işlerini yaparken *serbestlik* verilmesi, onların var güçlerini salmalarına, yaratıcılıklarını kullanmalarına ortam hazırlar. Buna karşılık, eğitim amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, her işgörenin kendisine ayrılan işi sapma göstermeden yapması gerekir. İşgörelerin görevlerini saptırmadan yapmaları için de denetim altında tutulmasına özen gösterilir. Burada ne aşırı serbestlikle işgörenin görevinden sapmasına, ne de katı denetimle işgörenin yaratıcılığının engellenmesine izin verilmelidir (Başaran, 1993, s. 77).

Bir meslek olarak deneticilik görevlerini yapan deneticiler, öğretmenler tarafında farklı algılanabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında Bennett (2006), öğretmenlerle deneticiler arasında yakın bir ilişki bulunduğunu, bu ilişkide zorunlu bir güven, saygı, iletişim, işbirliği, anlayış olduğunu ve bu vasıfların da her iki taraf için kritik değerler taşıdığını belirtmektedir. Denetmen ve öğretmen arasındaki ilişki bazı tutum ve yaklaşımlardan dolayı sarsılıp zarar görebilmektedir. Bu durum denetleyen ve denetlenen arasındaki iletişimi olumsuz etkileyebilmektedir. Böyle bir ortamda tarafların birbirlerine bakış açıları da değişebilmektedir.

Deneticilerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmaları ile ilgili olarak Çiçek-Sağlam ve Demir (2009), Tuncer (1995), Kale (1995), İnal (2008), Özbek (1997), Gökçe (1994), Doğanay (2006), Kavas (2005), Renkler (2005), Dündar (2005) ve daha birçok araştırmacı tarafından yapılan çalışma sonuçları, deneticilerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmalarının, denetlenen ve rehberlik yapılanlarca amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı ve bu yüzden de sürekli çatışmalara neden olduğu yönündedir (Nelson, Barnes, Evans ve Triggiano (2008), Hall ve Noyes (2009), Gerono (2007), Heckman-Stone (2003), Abbott ve Lyter (1998), Hoffman, Hill ve Freitas (2005), Juhnke (1996), Kauffman ve Scoular (2004), Kadushin (1992), Ladany, Ellis ve Friedlander (1999), Ladany ve Lehrman-Waterman (1999), Getz (1999), Larson ve Larson (2001), Nelson ve Friedlander (2001), Olk ve Friedlander (1992).

Denetim hizmetlerinin başarılı bir biçimde yürütülmesinde, algının yeri gerçekten büyüktür. Çünkü öğretmenler denetim programlarına, denetmene ve onun statüsüne ilişkin algılarına göre tepkide bulunurlar. Benzer biçimde, denetmenlerde öğretmenlere, kendilerine ve rollerine ilişkin algılarına göre işlevlerini yürütme eğilimindedirler (Aydın, 1993, s. 67). Tarafların rol algılarında uyum olduğunda, gelişme ve olumlu sonuç alma beklenebilir. Onun için deneticinin öğretmen üzerindeki yaptırım gücünü minimize edip, etkileme gücünü maksimum seviyeye çıkarmak gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada, denetime gösterilen tepki, tepkinin nedenleri, tepkinin gösterilme biçimleri ve tepkiyi azaltma yollarının neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Böylece bu alana ilişkin kuramsal bir boşluğun doldurulması umulmaktadır.

Denetlenmeye Tepki

Denetimin, gerçekleştirilen etkinliklerin doğası açısından değerlendirildiğinde, sancılı bir iş olduğunun kabul edilmesi gerekmektedir. Denetlenmeye karşı direnme insanın doğasında vardır. Çünkü denetim faaliyetinin ardından denetlenende gerçekleşmesi beklenen olası davranış değişiklikleri ile birlikte değişim vardır. Değişim ise, olası bir direnmenin habercisidir. Dolayısıyla denetime karşı gösterilen tepki, büyük ölçüde personelin sistem hakkındaki düşüncelerinden (Yılmaz, 2007) kaynaklanmaktadır. Bu anlamda denetime karşı gösterilen tepki doğaldır. Fakat yaptığı işten haz alan ve işlerini doğru yaptığına inanan insanlar denetlenmekten ve işlerinin takdir edilmesinden memnun olurlar. Böyle olmasına rağmen, bazı durumlarda denetlenenler denetim mahiyetinin bilinmemesinden kaynaklı olarak denetlenmekten endişe duymaktadırlar. Denetime karşı olumsuz tepki, denetim elemanına karşı olumsuz tavırlar ve davranışları da beraberinde getirmektedir.

Denetimde, denetmen ve denetlenen arasında devam eden bir ilişki söz konusudur. Bu ilişki, denetlenenin profesyonel rol kimliği edinimi ile denetmenin denetlenenin performansına ilişkin değerlendirmesi arasındaki ilişkidir (Bernard & Goodyear, 1992; Bradley, 1989). Denetlenene verilecek profesyonel yardım sürecinin basit görünmesine karşılık, bu süreç kaygı yaratan bir deneyim olabilir. Denetim sürecinde ortaya çıkan bu kaygı, denetlenenlerin savunma içerikli bir takım tepkiler vermesine neden olabilir. Kaygıyı azaltma amacını güden ve tepki olarak tanımlanan savunma davranışları işte bu davranışlardan oluşmaktadır (Bradley, 1989). Bu tepkinin gösterilmesi yaygın bir davranış olmakla birlikte doğaldır. Bu doğallık tıpkı insanın sıcağa ve soğuğa karşı gösterdiği tepki gibidir. Söz konusu bu tepki, rahatsız edici ve sinirlendirici olmakla birlikte, denetmen bu tepkinin "kötü kişi" veya "kötü davranış" ile eşanlı olmadığı unutmamalıdır. Tam aksine, bu tepki denetim sürecinin dinamikleri yüzünden ortaya çıkar ve aslında denetime gösterilen uygun bir tepki olabilir. Başka durumlarda ise, bu tepki kaygıya verilen bir tepki olup, bu sayede, tepki gereksiniminin azaltılması ve hatta yok edilmesi için kaygı ile uğraşma da denetmenin rolü haline gelir. Şüphesiz ki, gösterilen bu tepki davranışlarının geri planında önemli nedenler bulunmaktadır.

Tepki Davranışların Nedenleri

Denetlenen denetim sürecinde sözlü veya sözlü olmayan tepkide bulunur. Denetlenenin gösterdiği tepki, denetim süreci ile uyarılmış olan kaygıyı azaltmak adına denetlenen tarafından sergilenen bir savunma davranışı olarak algılanmaktadır. Bradley ve Gould (1994), tepki içeren davranışların amaç ve hedefleri içerisinde, algılanan bazı tehditlere karşı bir nefsi müdafaa durumu, denetim standartlarına ulaşamama endişesi, denetlenenlerin becerilerinin denetmeninkilerden üstün olduğuna dair üstünlük algısı, denetlenenin kontrol kaybı sonrası güç savaşı, değişim korkusu veya denetmenin değerlendirme gücünden kaynaklanan korku bulunduğunu öne sürmüşlerdir. Liddle (1986)' a göre, tepki içeren davranışın birincil nedeni, içerisinde denetlenenlerin bazı tehdit algılarına karşı korumaya geçtikleri bir nefsi müdafaa durumundan kaynaklanmaktadır. Yaygın olan tehditlerden birisi yetersizlik korkusu olup, denetlenenler her ne kadar başarılı olmak isteseler de denetmenin standartları için yeterli nitelikte olamamaya yönelik baskın bir endişe söz konusudur. Denetlenenin gösterdiği diğer tepkiler, denetimin gerekli ve zorunlu olmasından kaynaklanır. Denetlenenler, üstün olmasa bile kendi becerilerinin denetmeninkine eşit olduğunu algıladıklarından, denetimin meşruiyetini kabul etmeyebilirler. Denetlenenin gösterdiği tepki, kontrol kaybına gösterilen bir tepki olmakla birlikte, denetmen ile denetlenen arasında bir güç savaşına da dönüşebilir. Denetlenenler korkarak değişim kaynaklı bir tehdit algılayabilir ve sonuç olarak savunma refleksi davranışlarla karşılık verebilirler. Denetimin değerlendirici

özelliği kaygı doğurabilir çünkü denetmen tarafından yapılacak olası bir olumsuz değerlendirme, denetlenenin özlük haklarında da olumsuz sonuçlar doğurabilir. Tepki içeren davranışlar, kaygı azaltma amacı olan mekanizmaları da harekete geçirmektedir.

Denetlenenin göstermiş olduğu tepki, bir takım tehditler karşısında bir nefsi müdafaa durumudur ve bu durumda denetlenen denetmen ile birlikte denetim sürecine karşı tepki gösterir. Denetlenen, denetim süreci içerisinde gerçekleştirilen faaliyetlerde uyumsuz roller sergiler. Bu, aslında denetlenenin sorumlu tutulacağı bir süreç olmayıp, üstesinden gelinmesi gereken bir durumdur. Tepkinin kaynakları arasında bağlanma tarzları, utanmadan kaçınma, denetlenenin duyduğu kaygı, yeterli hissetme gereksinimi ve denetmene aktarım bulunmaktadır (Fall & Sutton, 2004; Haynes, Corey & Mouton, 2005).

Denetim sürecini kolaylaştıran ve engelleyen karakteristikler de tepki sürecini etkilemektedir. Bernard ve Goodyear (2004)' e göre, iyi klinik beceri ve bilgiler, kabul eden bir denetsel iklim, denetimde eğitim ve yatırım arzusu, denetimi denetlenenin gereksinimlerine göre biçimlendirme, yapıcı geribildirim verme, empati kurma, esnek olma ve mevcudiyetini hissettirme, iyi ilişkiler kurma becerilerine sahip olma, deneyimli klinisyen olma gibi olumlu, yargısal olma ve aşırı eleştiri yapma, kişisel veya teorik olarak sert olma, denetsel sürece kendini adamama, mevcudiyetini hissettirmeme, sınırlı klinik denetim bilgi ve becerisine sahip olma, etik davranmama, aşırı bir şekilde kendisine odaklanma, şefkat eksikliği, kibirli olma, yararlı geribildirim sağlayamama, hazırlıksız olma ve denetimde deneyimsiz olma gibi olumsuz denetmen özellikleri süreci olumsuz etkilemektedir.

Tepki içeren davranışlardan denetim süreci ve denetmen ile birlikte, denetlenenin de denetsel süreci engelleyen davranışları söz konusu olabilir. Fall ve Sutton (2004) bu davranışları, şeffaf olmama durumu, değerlendirilme korkusu, kişisel sertlik, savunuculuk, kibirlilik, motivasyon eksikliği veya denetim ve klinik çalışmalara ilgi eksikliği, zekâ eksikliği, psikopataloji, olgun olmama durumu ve zayıf bilgi veya beceri, zayıf kişilerarası beceriler, hazırsızlık, pasif olma ve anlayış eksikliği olarak sıralamaktadırlar.

Denetlenenlerde, denetimin hangi kriterlere göre yapıldığını bilmemek, değerlendirmede açıklık ilkesine uyulmaması, denetimlerin öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamaması, yapılan değerlendirmenin objektif olmaması, deneticilerin güdüleme ve rehberlik konusunda yetersiz kalması, deneticilerin tutum ve davranışlarının moral bozması, denetim sonuçlarının düzelmeye ve gelişime katkı sağlamaması, denetlenenin denetim sırasında küçük düşürülmesi, denetimin önemine inanmamak gibi durumlar da tepki yaratan durumlar olarak görülmektedir.

Denetlenenlerin Gösterdikleri Tepki Biçimleri

Denetlenenin gösterdiği tepki, denetim süreci ile uyarılmış olan kaygıyı azaltmak adına denetlenen tarafından sergilenen bir savunma davranışı olarak algılanmaktadır. Yani tepki algılanan bir tehdittir. Söz konusu algılanan bu tehditlere karşılık olarak Bradley ve Gould (1994), bu tepkinin, denetim süreci üzerindeki kontrole tepki ve kendi çıkarları için kullanmak amaçlı olarak denetlenenler tarafından oynanan ‘oyunlar’ şekline dönüşebileceğini belirtmektedirler. Her ne kadar bütün denetlenenler bu oyunları oynamasa da çoğu oynamaktadır.

Kadushin (1968), denetlenenlerin oynadıkları oyunları dört kategoriye ayırmaktadır:

1-Denetlene yüklenen talep seviyelerini ustalıkla yönetmek (Çoğunlukla denetlenenin, denetmenin değerlendirme odağını engellemek için dalkavukluk yaptığı oyunlar). Bu oyunlar içerisinde, denetlenenin denetmene aşağıdaki cümleler ile iltifatı söz konusu olabilir. “Sizin ne kadar mükemmel bir denetmen olduğunuzu herkese söyledim” veya “Bu kadar çok şeyi nasıl bilebiliyorsunuz?”

2-Denetimsel ilişkiyi daha muğlak yapmak amacıyla denetlenen tarafından bu ilişkinin yeniden tanımlanması (Örneğin, kendini ifade etme oyununda, denetlenen, rehberlik becerileri yerine kendisini sergilemeyi tercih eder). Bu oyunlar içerisinde, denetlenen, denetmene karşılıklı bir şeyler içme veya daha az sıklıkla buluşmayı teklif edebilir. Ya da kişisel konularda konuşur veya denetmene kişisel sorular sorabilir.

3-Denetmenin ‘akıllı’ olmadığını ispat etmek için, kendi bilgisine odaklanarak denetmenle kendisi arasındaki güç dengesizliğini azaltmak (Bu oyunda başarılı olması durumunda denetlenen, denetmenin gücünden bir bölümünü azaltabilir). Bu oyunlar içerisinde denetlenen, denetmene “Ben konusunda bir kitap okudum ve geçen hafta sizinle tartıştığımız hususların tam tersini iddia etmektedir. Siz bu kitabı okudunuz mu?” diye sorular yöneltebilir.

4-Durumu kontrol altına alarak denetim sürecini kendi performansından uzaklaştıracak sorular sormak (Bu oyun içerisinde daha düşmanca ve gergin kontrol şekli ile başarısızlıktan dolayı denetmeni suçlamak vardır). Bu oyunlar içerisinde denetlenen, denetmene “Bana denetim sürecinde yeterli zaman verilmiyor”, “Denetim sürecinde bana fazla ilgi göstermiyorsunuz” veya “Benden çok fazla şey yapmamı istiyorsunuz” gibi cümleler kullanabilir.

Bu oyunların betimlenmesinde, Bauman (1972), beş farklı direniş türünün altını çizmektedir. Bunlar içerisinde genel bir tepki şekli teslimiyettir ve bu da denetmenin bütün yanıtları aldığı anda ortaya çıkmaktadır. Durumu tersine çevirme, denetlenenin denetleme

sürecini kendi becerilerinden uzaklaştırmak için sergilediği bir şaşkırtma taktiğidir. "Ben iyi değilim" ise, denetlenen hassas ve kırılabilir görününce ortaya çıkar ve bu tepkinin arka planında denetmeni sancılı konularda uzaklaştırmak yer alır. Çaresizlik, denetlenenin denetmen tarafından verilen bütün bilgileri kavradığında ortaya çıkan bir bağımlılık (tabi olma) oyunudur. Sonucu olarak da, denetlenenin kendi yetersizliğinden ötürü dış faktörleri suçladığı kendini koruma taktiğidir.

Başaran (1993) bu tepkileri yedi kategoriye ayırmıştır. *Bürokratik Davranış*. Eğitimin amaçlarını engelleme pahasına, konulan kurallara uygun eylemler yapmaya bürokratik davranış denir. Bu davranışta asıl olan, eğitimin amaçları değil konulan kurallardır. *Aldatıcı Bilgi Üretme*. Bir denetim sistemi işgörelere elem verdiğinde, işgörelenler, bu elemden kurtulmak için denetmenlerin gözünü boyayacak gösteriler yapmaya başlarlar. *Direnme*. Denetlenenin elinde olmayan nedenlerden dolayı kusur işlediğinde, kusurun kendisine yüklenmesi, sürekli yakından denetlenmesi, denetmenin denetime kişisel sorunlarını katması, denetmenin haksız davranması gibi durumlar da denetime karşı direnç yaratabilir. *Veri Saklama*. Denetlenen, denetmene açıkladığında kendine suç olarak gelecek, kendinde elem yaratacak olan verileri elverdiğince saklamaya çalışır. *Kaygı Geliştirme*. Katı, sert denetim çoğunlukla kaygı yaratır. *Arka Arama*. Denetlemenin yarattığı acı, işgörelenleri kendilerini korumaları için arka olacak insanlar aramaya yöneltir. Kimi kez arka arama, işgörelenlerin gereğinden fazla ödün vermesine yol açar. *Tepki Değiştirme*. Denetlemenin yarattığı engellenme, kaygı, işgörelenleri denetim yapanlara değil de başka bölümlere, kişilere düşman yapabilir. Düşmanlığın yönü öğrencilere de olabilmektedir. Bahsedilen bu tepki biçimlerinin azaltılması, yaratılacak olumlu bir denetim ikliminin temelini oluşturmaktadır.

Denetime Tepkiyi Azaltma Yolları

Denetim sürecinde her ne kadar tepki yaygın olarak ortaya çıksa da, tepkiyi önlemek o kadar kolay değildir. Denetlenen tarafından denetmene gösterilen tepkiyi önlemek için kullanılan yöntemleri iki ana faktör etkilemektedir. Birincisi, denetmen ile denetlenen arasındaki ilişki kritik bir ilişkidir. Güven, uyum ve empati temelli oluşturulacak olan olumlu bir denetsel ilişki tepkiyi azaltmada esastır (Borders, 1989; Mueller & Kell, 1972). Tepkiyi azaltmada ikinci faktör ise, denetsel ilişkiye bakış açısidir. Denetmenin, denetim sürecindeki ilişkiyi odaksal (merkez) olarak görmesi genellikle çatışmaların tam olarak ortaya çıkmasını destekler. Aksine, terapötik (iyileştirici) çalışmayı birincil denetsel odak olarak gören denetmenler, çatışmaların daha sınırlı olarak ortaya çıkmasını desteklemiş olurlar.

Tepkiyi algılanan tehdit olarak değerlendiren Liddle (1986), çatışmanın açık bir şekilde tartışılabileceğini savunmaktadır. Liddle'a göre, öncelikle kaygı ya da tehdidin

kaynağını belirlemek gerekmektedir. Sonra, söz konusu çatışma ile mücadele etmede kullanılacak uygun stratejiler üzerinde beyin fırtınası yapılmalıdır. Kadushin (1968), oyunlarda denetlenenler tarafından sergilenen tepki ile başa çıkmanın en basit yolunun oyunu oynamayı reddetmek olduğunu belirtmektedir. Kadushin'e göre, denetlenen ile oynanan oyunun farkındalığını paylaşmak ve denetlenenin davranışlarındaki dinamiklerden ziyade oyun içerisinde yer alan dezavantajlara odaklanmak daha etkili olacaktır.

Bauman (1972), denetlenenin göstermiş olduğu tepkiyi yönetmenin birkaç tekniği bulunduğunu belirtmektedir. En doğrudan yüzleşme olan anlamlandırma (yorumlama), denetlenenin tepkisini betimleme ve yorumlamayı kapsamaktadır. Daha az yüzleşme içerse de geri bildirim de doğrudan yüzleşmenin bir şeklidir. Açıklık getirmede ise davranışını anlamada denetlenene yardım amacıyla yeni ifadeler kullanılmaktadır. Tepkiyi başka ortamlara genelleştirme, denetsel ilişkiden odağı uzaklaştırır ve denetlenenin uyumsuz davranışını tanımlamasında ona yardım eder. Davranışın, yüzleşme olmaksızın ortadan kaldırılmaması durumunda o zaman tepkiyi görmezlikten gelme tavsiye edilmektedir. Tepki içeren davranışın nedenini tanımlamada, her ne kadar daha tehdit edici bulunsun da rol yapma ve ikinci kişilik (yakın arkadaş) rol yapmaya yardımcı olabilir. Denetimsel oturumların sesli kaydını yapmak da tepkiyi yönetmede faydalı olabilir. Burada uygulanan tekniğin başarısı, denetmen ile denetlenenin kişilikleri ile birlikte aralarındaki etkileşimin kalitesine bağlıdır.

Yukarıda bahsedilen yüzleşmenin uygun görülmemesi durumunda ise Masters (1992), tepkiyi azaltma için pozitif yeniden çerçevelendirme önermektedir. Bu yeniden çerçevelendirme içerisinde, denetlenene salahiyet tanıma, onun öz-saygısını artırma ve düşünce, duygu ve davranışlarla mücadele etmede etkin yöntemler modelleme çalışmaları bulunmaktadır.

Bu yöntemlerin işe yaramaması durumunda ise, denetmenin denetlenen ile birlikte bir araya gelerek, denetlenenin gereksinimlerinin karşılanması bağlamında "yaratıcı beyin fırtınası" yapması gerekebilir. Bu süreç içerisinde terapi, uyuşmazlığın çözümlenmesi için arabuluculuk ve denetleneni boğmayan ya da onun öz-saygısını olumsuz yönde etkilemeyecek gerçekçi amaçların geliştirilmesi çabaları yer alabilir. Denetlenenlerin gösterdiği bütün tepki örneklerinin ve onları etkisizleştirme çabaları ile elde edilecek sonuçların belgelendirilmesi de bu sürecin gereklilikleridir (Masters, 1992).

Denetim süreci içerisinde en önemli amaç, öğretmene mesleki anlamda rehberlik etmek olduğundan, denetmenin oynayacağı anahtar rol de bu süreç içerisinde gerçekleştirilecek fonksiyonlar ile doğrudan ilgilidir. Kadushin (1992) bu fonksiyonları yönetsel, eğitimsel ve destekleyici olarak belirlemiştir. Bu bağlamda, bu fonksiyonların

gerçekleştirilmesi için de denetim sürecinde bir dengenin kurulması önem kazanmaktadır. Denge anlayışı, denetlenen güçlü duygu ve tepkiler sergilediğinde önem kazanmaktadır. Johnson (2002), denetmen/denetlenen ittifakı güçlendikçe, destekleyici ve değerlendirici rolleri dengelemenin daha da zorlaşacağını belirtmektedir. Bu anlamda denge denetimin özüdür (Mehr, Ladany & Caskie (2010). Denetim süreci içerisinde yapı ile süreç, biliş ile duygu ve denetlenenlerin gereksinimlerine göre değişen yönlendirici ve yönlendirici olmayan müdahaleler arasında uygun dengeyi kurmak zor olabilir. Bu dengenin kurulması denetmenin en önemli yeterliliklerinden birisidir.

Denetim sürecinde ortaya çıkan tepkiyi azaltmada denetmen ile denetlenen arasındaki ilişkinin net ve sağlıklı bir şekilde yeniden tanımlanması gerekmektedir. Bordin (1983), etkin bir denetsel süreç içerisindeki ilişki için üç bileşenin olması gerektiğini belirtmektedir. Bunlar, denetimin hedef ve amaçları konusunda geliştirilen ortak bir anlayış ve anlaşma, denetim sürecinde gerçekleştirilecek eylemler konusunda ortak bir anlayış ve anlaşma ve denetmen ile denetlenen arasında pozitif duygusal bir bağ ve ilişki kurulmasıdır (Duff & Shahin, 2010; Harvey & Struzziero, 2008; Lizzio, Wilson & Que, 2009).

Denetimin, yansıma, eylem ve geribildirim döngüsü aracılığıyla denetlenene, kendi mesleki uygulamaları, güçlü ve zayıf yönleri ve karşılaştığı zorluklar konusunda yeni ve farklı perspektifler sunması sonucunda, denetlenende mesleki edinim, kişisel farkındalık ve klinik dayanıklılık geliştirebilecektir. Bunun denetmen tarafından denetlenene doğru bir iletişim biçimiyle aktarılması durumunda, denetlenen değişime karşı göstereceği tepkinin nihayetinde dolaylı olarak kendi faydasına olduğunu anlayacaktır. Bu faydanın anlaşılabilmesi ve dolayısıyla tepkinin de minimize edilebilmesi için denetlenenin de bazı davranışları sergilemesi beklenmektedir. ACES-Association for Counselor Education and Supervision- (1995, s. 270)'de bu beklentiler şu şekilde sıralanmıştır: *Etik ve etkin olarak rehberlik hizmetlerinin sağlanması için özenle ve sebat ederek çalışmak. *Denetim sürecine hazırlıklı gelmek. *Gözlem ve mesleki uygulamalar için fırsatlar sağlamak. *Denetim süreci ile geliştirmeyi ve güçlendirmeyi planladığı terapötik becerileri derinlemesine düşünmek. *Denetim ve mesleki gelişim amaçlarını gerçekleştirmede denetmen ile aktif bir şekilde beraber çalışmak. *Yeni fikirlere açık olmak. *Kişisel duygularını, özelliklerini ve mesleki edinimini yansıtmada bir irade ve isteklilik sergilemek. *Kişisel tepkiyi minimize etmek için aktif bir şekilde çalışmak. *Denetmen ile denetim deneyimi konusunda değerlendirmeler yapmak için işbirliği yapmak.

Tepkinin minimize edilebilmesi için, denetmenin sergilemesi gereken bu davranışlar, gösterilen tepkileri tamamen yok etmese de, denetlenen ile birlikte gerçekleştirilecek pozitif olarak yeniden çerçeveselendirme için denetlenenin de katkı koymasını sağlayacaktır.

Sonuç ve Öneriler

Amacı ne olursa olsun, denetime gösterilen tepki ortak bir deneyim olmakla birlikte denetmenin tutumundan bağımsız olarak her denetlenenin karşılaşmak durumunda olduğu bir durumdur. Denetmenin de aynı şekilde denetim sürecinde bir tepkiyle karşılaşmayacağını düşünmesi gerçekçi olmayan bir beklentidir. Her ne kadar can sıkıcı ve sancılı bir süreç olsa da denetlenmeye gösterilen tepkinin olumsuz bir karşılaşma ve uyumsuz bir davranış olarak algılanmaması gerekmektedir. Aksine, denetime gösterilen tepkinin arka planında bulunan dinamikleri bilen etkili bir denetmen, terapötik (iyileştirici) bir denetim iklimi oluşturmak için bu tepkiyi yönlendirebilir. Özü itibarıyla, denetmenin tepkiyi algılaması ve onu denetim sürecinde bir avantaja çevirebilme becerisi, denetimin başarı ya da başarısızlığını belirlemede önemli rol oynayabilir.

Denetim süreci içerisinde, denetmen ile denetlenen arasında kurulan ilişkide güç yapısının denetmenden yana ağırlıklı olduğu açıktır. Denetmenin lehine olan bu ağırlıklı gücün, denetlenen tarafında kaygı ve korkuya neden olacağı gibi, denetlenin bu güç dengesizliğine karşı farklı biçimlerde tepkiler geliştirmesi, güvensizlik hissetmesi (Kotkov, 2005) ve bu tepkilere dayalı olarak oyunlar geliştirmesi doğaldır.

Denetmen ile denetlenen arasındaki bu kritik ilişkiyi, tepkiyi azaltmak bağlamında, özellikle denetmen öncülüğünde ve denetlenenin de katkısıyla güven, uyum ve empati temelli bir denetsel ilişkiye dönüştürmek esastır.

Denetim sürecindeki tepki ve çatışmalar genellikle iletişimsizlik ve farklı beklentiler sonucu ortaya çıkar. Denetmenlerin öncelikle denetlenenlerin gelişme düzeylerinin farkında olmaları gerekir. Örneğin, mesleki yardıma daha çok gereksinim duyan denetlenenler ile sağlam bir ilişki kurabilmek için daha fazla özen ve çaba gerekebilir. Denetmenin, denetim sürecindeki ilişkiyi odaksal (merkez) olarak görmesi çatışmaların tam olarak ortaya çıkmasını desteklemekle birlikte, terapötik (iyileştirici) çalışmayı birincil denetsel odak olarak gören denetmenler, çatışmaların daha sınırlı olarak ortaya çıkmasını desteklemiş olurlar.

Denetim sürecine dâhil edilmesi durumunda tepkiyi azaltmak ve üretimsel çatışma çözümünü kolaylaştırmak için çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bunlar içerisinde, denetlenenin gelişimsel düzeyinin ve gereksinimlerinin farkında olmak, empati, sabır ve esneklik göstermek, mesleki desteği yararlı hale getirmek, duyarlı bir şekilde geribildirim sağlamak, davranışsal yaklaşımlar ve problem çözme teknikleri kullanmak, denetlenenin

performasını doğrudan gözlemlemek ve onlara başarı ve güçlü yanlarını bildirmek bulunmaktadır (Nelson, Barnes, Evans ve Triggiano, 2008). Bunun gibi yöntem ve teknikleri kullanmak güçlü bir denetsel ittifak oluşturmakla birlikte tepkilerin azalmasına da neden olacaktır.

Masters (1992), denetim sürecindeki tepkiyi azaltmak için pozitif yeniden çerçeveleme önermektedir. Bu süreç içinde, denetlenene salâhiyet tanıma, onun öz-saygısını artırma ön plana çıkmaktadır. Diğer bir yaklaşım ise, denetmen-denetlenen birlikteliği ile denetlenenin gereksinimlerinin karşılanması için "yaratıcı beyin fırtınası" gerçekleştirmektir. Bunun içerisinde de terapi, uyuşmazlıklar için arabuluculuk ve denetlenenin öz-saygısını olumsuz yönde etkilemeyecek gerçekçi amaçların geliştirilmesine yer verilebilir. Bununla birlikte, kullanılan dil ve diyalogun kalitesi ile birlikte karşılıklı anlayış da, kurulan ilişki içerisinde önem taşımaktadır (Ganzer, 2007; Gergen, 2009). Özellikle denetmenin görüş ve beklentilerini dile getirirken, denetleneni aşağılayacak veya onu tehdit eden bir dil kullanmaması gerekmektedir (O'Neill, 2004; Woika, 2010).

Olumlu ve üretime yönelik bir denetim sürecine, denetmenler de etkin olarak katılarak, hazırlıklı gelerek, gözlem ve mesleksi uygulamalar için fırsatlar sağlayarak, yeni fikirlere açık bir şekilde irade ve isteklilik sergileyerek katkıda bulunmaları gerekmektedir. Denetsel ilişkinin doğası içerisinde bulunan kaygıyı tanımlamak ve yönetmek de denetmenin sorumluluğunda olup, denetlenene verilen geribildirimde kullandığı dili, denetmen bu sorunu gidermede araç olarak kullanabilir.

Kaynaklar

- Abbott, A. A. & Lyter, S. C. (1998). The Use Of Constructive Criticism In Field Supervision. *Clinical Supervisor*, 17, 43-57.
- Acheson, K. A. & Gall, M. D. (1997). *Techniques In The Clinical Supervision of Teachers- Preservice and Inservice Applications Fourth Edition*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1995). Ethical guidelines for counseling supervisors. *Counselor Education and Supervision*, 34, 270-276.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başaran, İ.E. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bauman, W. F. (1972). Games Counselor Trainees Play: Dealing With Trainee Resistance. *Counselor Education and Supervision*, 11, 251-256.
- Bordin, E. S. (1983). A working Alliance-Based Model Of Supervision. *The Counseling Psychologist*, 11, 35-42.

- Bradley, L. J. & Gould, L. J. (1994). Supervisee Resistance. *ERIC Digest*. ERIC Identifier: D372344. Greensboro, NC: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services.
- Bennett, T. (2006). Clinical Supervision Marriage: A Matrimonial Metaphor For Understanding The Supervisor-Teacher Relationship. [Http://Www.Eric.Ed.Gov/Ericwebportal/](http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/Contentdelivery/Servlet/Erickservlet?Accno=Ed480183) Contentdelivery/ Servlet/ Erickservlet?Accno=Ed480183, (12.07.2008).
- Bernard, J. & Goodyear, R. (2004). *The Fundamentals Of Clinical Supervision*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (1992). *Fundamentals Of Clinical Supervision*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borders, L. D. (1989). A Pragmatic Agenda For Developmental Supervision Research. *Counselor Education and Supervision*, 29, 16-24.
- Bradley, L. (1989). *Counselor Supervision: Principles, Process, And Practice* (2nd ed.). Muncie, IN: Accelerated Development.
- Çiçek- Sağlam, A. ve Demir A. (2009). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeylerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 38 (183), 130-139.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Duff, C. T., & Shahin, J. (2010). Conflict in clinical supervision: Antecedents, impact, amelioration, and prevention. *The Alberta Counsellor*, 31(1), 3-8. <http://search.proquest.com/docview/817728483?accountid=34899>.
- Harvey, V. S., & Struzziero, J.A. (2008). Professional development and supervision of school psychologists: From intern to expert (2nd ed.). Bethesda, MD: Corwin/NASP Press.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Que, J. (2009). Relationship dimensions in the professional supervision of psychology graduates: Supervisee perceptions of process and outcome. *Studies in Continuing Education*, 31(2), 127-140.
- Mehr, K., Ladany, N., & Caskie, G. (2010). Trainee nondisclosure in supervision: What are they not telling you? *Counselling & Psychotherapy Research*, 10(2), 103-111.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Fall, M. & Sutton, J. (2004). *Clinical Supervision: A Handbook For Practitioners*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Ganzer, C. (2007). The use of self from a relational perspective. *Clinical Social Work Journal*, 35(2), 117-123.
- Gergen, K. J. (2009). *An invitation to social constructionism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gerono, S. L. J. (2007). <AT>Locating Supervision-A Reflective Framework For Negotiating Tensions Within Conceptual And Procedural Foci For Teacher Development</AT>. *Teaching and Teacher Education* 24 (2008) 1502-1515.
- Getz, H.G. (1999). Assessment Of Clinical Supervisor Competencies. *Journal of Counseling and Development*, 77 (2), 491-497.
- Gökçe, F. (1994). *Bağımsız Ortaokullar İle İlköğretim Okulları II. Kademesinde Denetim Amaçlarının Gerçekleşmesi ve Denetim İlkelerine Uyulması Konusunda Denetçi ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hall, C. & Noyes. A. (2009). New Regimes Of Truth: The Impact Of Performative School Self Evaluation Systems On Teachers' Professional Identities. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2009), pp. 850–856.
- Haynes, R., Corey, G, G., ve Mouton, P. (2005). *Clinical Supervision in the helping professions*. Canada: Brooks Cole.
- Heckman-Stone, C. (2003). Trainee Preferences For Feedback And Evaluation in Clinical Supervision. *Clinical Supervisor*, 22, 21-33.
- Hoffman, M.A., Hill, C. E. & Freitas, G. F. (2005). Supervisor Perspective On The Process and Outcome Of Giving Easy, Difficult, Or No Feedback To Supervisees. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 3-13.
- İnal, A. (2008). *İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Degerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Johnson, W. B. (2002). The intentional mentor: Strategies and Guidelines For The Practice Of Mentoring. *Professional Psychology: Research and Practice*, 33, 88-96.
- Juhnke, G.A. (1996). Solution-Focused Supervision: Promoting Supervisee Skills and Confidence Through Successful Solutions. *Counselor Education and Supervision*, 36, 48-57.
- Kadushin, A. (1992). What's Wrong, What's Right With Social Work Supervision. *Clinical Supervisor*, 10, 3-19.

- Kadushin, A. (1968). Games People Play In Supervision. *Social Work*, 13, 23-32.
www.eric.ed.gov ERIC Custom Transformations Team Page 4 of 5 ED372344 1994-04-00 Supervisee
- Kale, M. (1995). *İlköğretimde Müfettiş Yönetici ve Öğretmen Etkileşiminin Eğitime Etkileri*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1985). Eğitimde Teftişin Yeniden Düzenlenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,
104, 4-8.
- Kauffman, C. & Scoular, A. (2004). Toward a Positive Psychology Of Executive Coaching.
In P.A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive Psychology In Practice* (pp.287-304).
Hoboken, NJ: Wiley.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettislerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı
Ve Beklentileri* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kotkov, B. (2005). The perils of supervision and teaching in the psychotherapy setting.
Annals of the American Psychotherapy Association, 8(2), 28-35.
- Ladany, N., Ellis, M.V. & Friedlander, M.L. (1999). The Supervisory Working Alliance,
Trainee Self-Efficacy, And Satisfaction. *Journal of Counseling and Development*, 77,
447-455.
- Ladany, N. & Lehrman-Waterman, D. (1999). The Content And Frequency Of Supervisor
Self-Disclosures And Their Relationship To Supervisor Style And The Supervisory
Working Alliance. *Counselor Education and Supervision*, 38, 143-160.
- Larson, J.A. & Larson, L. M. (2001). The Impact Of Performance Feedback On Counselling
Self-Efficacy And Counsellor Anxiety. *Counselor Education and Supervision*, 41 (2),
120-131.
- Liddle, B. (1986). Resistance in Supervision: A Response To Perceived Threat. *Counselor
Education and Supervision*, 26, 117-127.
- Masters, M. A. (1992). The Use Of Positive Reframing In The Context Of Supervision.
Journal of Counseling and Development, 70, 387-390.
- Mueller, W. J. & Kell, B. L. (1972). *Coping With Conflict: Supervising Counselors and
Psychotherapists*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nelson, M.L., Barnes, K.L., Evans, A.L. & Triggiano, P.J. (2008). Working With Conflict in
Clinical Supervision: Wise Supervisor's Perspectives. *Journal of Counseling
Psychology*, 55 (2), 172-184.

- Nelson, M. L. & Friedlander, M. L. (2001). A Close Look At Conflictual Supervisory Relationships: The trainees' Perspective. *Journal of Counselling Psychology*, 48 (4), 384-395.
- Nelson, M. L., Barnes, K. L., Evans, A. L. & Triggiano, P. J. (2008). Working With Conflict In Clinical Supervision: Wise Supervisors' Perspectives. *Journal of Counseling Psychology*, 55(2), 172-184.
- Olk, M. E. & Friedlander, M.L. (1992). Trainees' Experience Of Role Conflict And Role Ambiguity In Supervisory Relationships. *Journal of Counseling Psychology*, 39 (3), 389 -397.
- O'Neill, S. (2004). *The social work legal issues handbook*. Boston, MA: National Association of Social Workers.
- Özbek, O. (1997). *Öğretmenlerin Ders Teftis Etkinliklerinde Müfettislerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettislerce Gerçekleştirilme Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Renkler, A. (2005). *İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Rosenholts, S. J. (1985). Political Myth Education Reform: Lessons From Research on Teaching. *Phi Delta Kappan*, 66 (5): 349-355.
- Seçkin, N. (1998). Teftişte Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Teftiş. (Edit: M.Hesapçıoğlu ve H.Taymaz), *Türkiye 'de Eğitim Yönetimi* 209-217, İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1988). *Supervision Human Perspectives Fourth Edition*. NewYork: McGraw-Hill Publishing Company.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching Strategies and Techniques*. Corwin Press Inc. California 2000.
- Taymaz, H. (1993). *Teftiş. Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Treslan, D. L. (2008). *Educational Supervision in a Transformed School Organisation*. Faculty of Education, Memorial Universty of Newfoundland, Şt.Jhon's.
- Tuncer, S. (1995). *Değişik Kaynaklardan Yetişen İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Uluğ, F. (2004). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Millî Eğitim Teftiş Sisteminin Değerlendirilmesi. Tem-Sen (Ed.), *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Millî Eğitim*

Teftiş Sisteminin Değerlendirilmesi Paneli (15 Mayıs 2004), Tem-Sen Yayınları No:3, Ankara, s. 48-56.

- Ünal, A. ve M Gürsel. (2007). İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-483.
- Wanzare, Z. & Costa, J. L. (2000). "Supervision and Staff Development: Overview of The Literature" National Association of Secondary School Principals. NASSP Buletin: Oct. 2000: 84, 618: ProQuest Education Journals pg:47.
- Woika, S. (2010, March). Practical guidance for supervisors of school psychologists. Paper presented at the annual conference of the National Association of School Psychologists, Chicago, IL.
- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Extended Abstract

Purpose

The main aim of this study is to explore causes of supervisee resistance, sources, and types of resistance and how to cope with and minimize supervisee resistance within the framework of supervisory process. Supervision is known to be an annoying process which creates anxiety and resistance. It is the ongoing relationship between supervisor and supervisee that is the main source of anxiety and supervisee resistance. As an anxiety-provoking experience, supervision actually seeks to achieve some desired changes in the behaviours of supervisee within the framework of supervisory process.

Resistance to Supervision

When its content, functions, and activities are evaluated, supervision is an annoying process which creates anxiety and resistance. Resistance is a common and natural experience and necessary for creating a therapeutic supervision climate. Some desired changes in the behaviours of supervisee are expected after the supervision process. These behavioural changes are more likely to lead to resistance. Regardless of purpose, resistance in supervision is experienced both by supervisor and supervisee and is encountered irrespective of the supervisor's skill level. The supervisor who thinks that he or she can proceed through the process of supervision without encountering resistance is an unrealistic expectation. Knowing about the dynamics behind supervisee resistance, an effective supervisor may redirect the resistance to create a positive supervision climate.

There is an ongoing relationship between supervisor and supervisee in the supervision process. It can clearly be seen that the structure of power in this process is heavily weighted toward the supervisor who can lead to much anxiety, fear and resistance for the supervisee. It should be underlined that supervisee resistance is common. Although this resistance may be disruptive and annoying, the supervisor should be well aware of the fact that this resistance is not synonymous with "bad person" or "bad behavior." However, this resistance is seen as a result of the dynamics of the supervision process and might well be an appropriate response to supervision (e.g., supervisor conducting therapy instead of supervision).

Causes of Resistant Behaviors

During the supervision process, supervisee exhibits verbal and nonverbal behaviors primary goal of which is self-protection in which the supervisee guards against some perceived threat. A well-known threat is the fear of inadequacy on the part of supervisees thinking that they will not be able to measure up to the supervisor's standards. The fact that supervision is required is also one of the causes of resistance. Supervisees may have difficulty in accepting the legitimacy of supervision since they perceive their professional skills to be equal, if not superior, to their supervisor's. It is also quite possible that resistance exhibited by the supervisee may turn into a loss of control and a power struggle between supervisor and supervisee. As a process, supervision has an evaluative component and it may provoke anxiety and resistance because of a negative evaluation by a supervisor and it may come up with dismissal and/or failure to receive necessary recommendations.

Types of Supervisee Resistance

Supervisee resistance is often seen as a defensive behavior exhibited to reduce anxiety. In other words, it is perceived as a threat. These behaviors also take the form of games played by supervisees who intentionally or unintentionally attempt to manipulate and exert control over the supervision process. During these games, the supervisee sometimes attempts to manipulate the level of demands placed on him/her. The supervisee prefers to use flattery to inhibit the supervisor's evaluative focus. At certain stages of supervision, redefining the relationship occurs if the supervisee wants to make the relationship more ambiguous. On the other hand, reducing power disparity occurs if the supervisee stresses on supervisee's knowledge. In controlling the situation, the supervisee is engaged with asking questions to direct supervision away from his/her performance.

In understanding the nature of these games, five types of resistance are discussed. The first one is submission, which is a common form of resistance and can be seen if the supervisee behaves as though the supervisor has all the answers. The second one is turning the

tables, which is a diversionary tactic by the supervisee to direct the focus away from his/her skills. In the third tactic, the supervisee says "I'm no good" if he or she pleads fragility and appears brittle. The fourth one is helplessness, which is a dependency game during which the supervisee absorbs all information provided by the supervisor. The fifth type of resistance is a self-protection tactic and the supervisee blames external problems for his/her ineffectiveness in this type.

Among other resistance types are also bureaucratic behavior, providing false information, hiding data, and developing anxiety which are mainly applied when the supervisee wants to direct the focus away from his/her skills.

How to Counter and Minimize Resistance

All supervisors must keep in mind that counteracting resistance is not simple. Two major factors are thought to have influenced methods used for counteracting resistance. First, the relationship is critical. The supervisory relationship built upon trust, rapport, respect and empathy is necessary for minimizing and counteracting resistance.

The way the supervisory relationship is viewed is the second factor. In other words, the fact that supervisors regard the relationship as the focal point in the process often advocates full exploration of conflicts, whereas supervisors regarding therapeutic work as the primary supervisory focus advocate a more limited exploration of conflicts.

Identifying the source of anxiety (or threat) should also be the focus for managing supervisee resistance. Then, the focus should be on brainstorming to identify appropriate coping strategies for counteracting resistance. Conflicts in a supervisory relationship occur when there are misunderstandings or different expectations because supervisees may try to communicate their ideas or concerns with their supervisors, From this stand point of view, supervisors should be aware of the supervisees' developmental or progress level. In other words, early developing supervisees may require more attention and more effort for an efficient and solid working relationship.

On the other hand, certain factors are thought to contribute to productive conflict in supervision. It should be kept in mind that conflicts can be beneficial in the supervisory relationship by helping foster a stronger supervisor and supervisee alliance, improve communication skills, and help develop resolution abilities. If conflict is managed in a right way and is regarded as a normal part of the supervision process, the supervisor and supervisee may experience a better relationship and positive supervision outcomes.

Ignoring resistance can also be recommended if the behavior can be eliminated without confrontation. Within this framework, role-playing and alter-ego role playing are

considered to be helpful in finding out the cause of resistant behaviors. Audiotaping supervision sessions where supervisor and supervisee negotiate their roles is also recommended to cope with resistance.

Conclusion and Recommendations

The quality of the interaction between supervisor and supervisee and the success of a technique applied to coping with resistance are primarily dependent on the personalities of supervisor and supervisee. Further problems can be dealt through positive reframing for reducing resistance. Among the main components of positive reframing are increasing the supervisee's self-esteem, empowering the supervisee, and modeling effective methods of managing thoughts, feelings, and behaviors.

When applied properly in supervision, certain strategies are likely to facilitate productive conflict resolution. The most recommended strategies could be as follows: using of empathy, patience and flexibility, providing supervisees with professional support, giving feedback in a sensitive manner, being aware of the supervisees' progress and needs, employing behavioral approaches and problem solving techniques, directly monitoring supervisees performance, and communicating their successes and strengths. Utilizing such techniques and approaches is believed to have a strong impact on fostering the supervisor and supervisee alliance and create a positive supervision climate.

As far as the responsibilities of the supervisee are concerned in creating a positive supervision climate, they also play a key role as long as they contribute to the supervisory process. They are expected to take an active part in the supervisory process, be prepared, and create opportunities for observation and professional development. Their willingness and openness to new ideas will facilitate to establish a strong alliance with supervisors.

To sum up, most researchers concluded that supervisees would be more willing to disclose information when the supervision process provoked less anxiety and resistance. Because of its potential effect on the supervisory relationship, as well on the clinical effectiveness of the supervisee, recognition and management of resistance is essential. Through creating a positive supervision climate and a well-established supervisor-supervisee alliance, acknowledging and normalizing feelings of anxiety and resistance related to inexperience and competence concerns, resistance can be counteracted proactively based on the principles of setting specific, explicit and measurable goals.