



## İLKÖĞRETİM VE BAKANLIK MÜFETTİŞLERİNİN İLETİŞİM STİLLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

### A COMPARISON OF THE PRIMARY EDUCATION AND MINISTRY SUPERVISORS' COMMUNICATION STYLES

A. Canan ÇETİNKANAT\* Mesut SAĞNAK \*\*

**ÖZET:** Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerini belirlemektir. Veri toplama aracı olarak, Kremer-Hayon ve Wubbels (1993) tarafından geliştirilen müfettiş etkileşim anketi kullanılmıştır. Anket, liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik, kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık boyutlarına ilişkin toplam 61 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya, Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 15 ilköğretim okulundan 308 ve 10 liseden 160 denetim geçirmiş öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim müfettişlerinin en yüksek düzeyde gösterdikleri ilk iki iletişim stiline liderlik ve kuralcılık, en az düzeyde gösterdikleri son iki iletişim stiline kararsızlık ve azarlayıcılık olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Bakanlık müfettişlerinin en çok kullandıkları ilk iki iletişim stiline liderlik ve kuralcılık, en az düzeyde kullandıkları son iki iletişim stiline memnuniyetsizlik ve kararsızlık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin iletişim stilleri arasında fark bulunmuştur. Bakanlık müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine göre liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık ve kuralcılık iletişim stillerini daha yüksek düzeyde kullandıkları belirlenmiştir.

**Anahtar sözcükler:** iletişim, müfettişlerin iletişim stilleri, etkileşim.

**ABSTRACT:** The purpose of this study was to determine the primary education and ministry supervisors' communication styles. The data of the research were collected with "supervisor interaction inventory" developed by Kremer-Hayon and Wubbels (1993). The questionnaire consists of 61 questions related to the dimensions: Leadership, helpful/friendly, understanding, responsibility/freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing and strict. 308 elementary school teachers from 15 schools and 160 high school teachers from 10 schools who has been supervised participated to the research in Niğde. The data have been analysed using descriptive statistics methods. According to the study results it was found that primary education supervisors used the leadership and strict communication styles at most and uncertain and admonishing communication styles at least. Similarly it was found that ministry supervisors used the leadership and strict communication styles at most and dissatisfied and uncertain styles at least. There were differences between the communication styles of primary education and ministry supervisors. It was found out that ministry supervisors used leadership, helpful/friendly and strict communication styles with a higher level compared with the primary education supervisors.

**Keywords:** communication, supervisors' communication styles, interaction.

## 1. GİRİŞ

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 1993). Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Yönetim kuramlarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara ve yaklaşımlara göre denetime bakış açıları da birbirinden farklılaşmıştır (Aydın, 2005).

Klasik yönetim kuramları, denetimin teknik yanına ağırlık veren klasik denetim anlayışına yakındır (Başar, 1993). Başlangıçta denetim, genel yönetim, yönlendirme, kontrol ve gözetim süreci olarak kabul edilmiştir (Glanz, 1997). Denetim anlayışı, kontrole dayalı ve otokratiktir (Burton ve Brueckner, 1955; Gwynn, 1968). Bu dönemdeki denetçiler daha çok kontrol etme ile uğraşmışlar ve eğitim denetçilerinin temel işlevi, sınıf içinde öğretmenlerin yanlış yaptığı her şeyi ortaya çıkarmaya dayalı olmuştur (Aydın, 2005). Denetçilerin kullandıkları kontrol uygulamaları, pek çok öğretmenin yeterliliğini belirlemeye uygun bir yöntem olmayıp, bürokratik okul sisteminin ortaya çıkmasına yol açmıştır (Glanz, 1997).

\* Prof. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Yrd. Doç. Dr., Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. mesutsagnak@hotmail.com

Böylece, esasici yönelim, bürokratik standartlar sağladığı halde öğretmenlerin bireysel gelişimlerini şiddetli bir şekilde sınırlandırmıştır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçları ile bürokratik ihtiyaçlar arasında bir çatışmanın gelişmesine yol açmıştır (Ebmeier ve Nicklaus, 1999). Denetime ilişkin bu ilk kavramların, insanın gelişimine ve büyümesine ilişkin bugünkü bilgilerimiz ışığında yetersiz ve oldukça dar olduğu görülmektedir (McKean ve Mill, 1965).

Bürokratik ve otokratik denetim anlayışı, pek çok öğretmen tarafından eleştirilmiştir (Glanz, 1997). Öğretme ve öğrenmenin gelişmesinde öğretmenin gerçek ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik kontrole dayalı otokratik denetimin yetersizliği, demokratik ve işbirliği uygulamalarına vurgu yapan kavramların ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır (Adams ve Dickey, 1953). 1930'lar boyunca geleneksel denetimin doğasında var olan otokratikliğe karşı koyma daha demokratik yaklaşımların doğmasına yol açmıştır. Çağdaş denetimde, denetçilerin gerçek rolü öğretimsel liderlik olarak görülmüştür (McKean ve Mill, 1965). Denetim, genel olarak öğretimin geliştirilmesi olarak tanımlanmış (Waite, 1992), bu amacın gerçekleştirilmesi, denetçilerin öğretmenlerle çalışma yeterliliğine ve becerisine bağlı görülmüştür (Adams ve Dickey, 1953).

Bu anlamda denetim, öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirme amacına yönelik öğretmenlerin katıldığı öğretimsel diyalog süreci (Sullivan ve Glanz, 1999); öğretmenlerin mesleki gelişimini amaçlayarak öğretmenlerin sınıf içi performanslarını artırma girişimi (Lunenburg, 1998); örgütün amaçlarını gerçekleştirmek ve öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için öğretmen davranışlarını doğrudan etkilemeye dönük örgüt tarafından tasarlanan davranışlar olarak tanımlanmıştır (Alfonso, Firth ve Neville, 1981). Çağdaş denetimin temel işlevinin, demokratik insan ilişkileri temelinde öğretmenlerin problemleri çözmesine yardım etmek (Lucio ve McNeil, 1962; McNerney, 1951) ve böylece öğretimi geliştirmek (Oliva ve Pawlas, 2001) olduğu belirtilmiştir.

Çağdaş denetimin özü mesleki olarak çalışan insanların birbirlerini etkilemesidir. İnsanlar arası sürecin niteliği etkileşimin gücüne bağlıdır. Etkileşim, yapıcı denetimin temelidir (Hicks, 1960). Bu nedenle, öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilir. Bu konu, denetimsel bir işlev olarak kabul edilir. Etkili bir etkileşim 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, 1993).

İletişim kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınması, paylaşılması için gerçekleşen etkileşim süreci olarak tanımlanmaktadır. Kaynak ve alıcı arasında iletişimin gerçekleşebilmesi davranışlarda olduğu kadar duygu ve tutumlarda da değişime yaratır. Olumlu iletişim bireyin olumlu davranışlar geliştirmesini etkiler (Çetinkanat, 1998). Etkileşim, bir kişinin davranışının bir uyarıcı olarak başkasının davranışına yol açan iki ya da daha çok kişi arasındaki ilişki olarak tanımlanır (Lucio ve McNeil, 1962). Karşılıklı etkileme, iletişimi anlamak için en temel kavramdır. Kaynak, iletişim yoluyla alıcıyı etkilemek ister. Etkileşimin olabilmesi için alıcının da kaynağı etkilemesi gerekir. İletişimin bir sonucu olarak etkileşimde mesaj yeni bir form kazanır. Mesajın alıcı tarafından anlamlandırılması, mesajın biraz değişmesi ile sonuçlanır ve bu durum iletişimde etkililiğin kanıtıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1971).

Denetim iletişimdir. Denetçinin görevi öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmak için öğretim davranışını etkilemektir. Bu amaç, öğretimi planlama, betimleme, analiz etme, değerlendirmeye dayalı yeni yaklaşımları öğretime uygulama çalışmalarını, doğrudan öğretmenle birlikte çalışarak başarılabilir. Bütün bu aktiviteler öğretimsel denetimdir ve etkili iletişim bu süreçte temel bir araçtır. İletişim, insan ve örgütsel gelişimin başarılması, amaç belirleme, kişiler arası etki ve işbirliği çabalarının temelidir (Lovell ve Wiles, 1983).

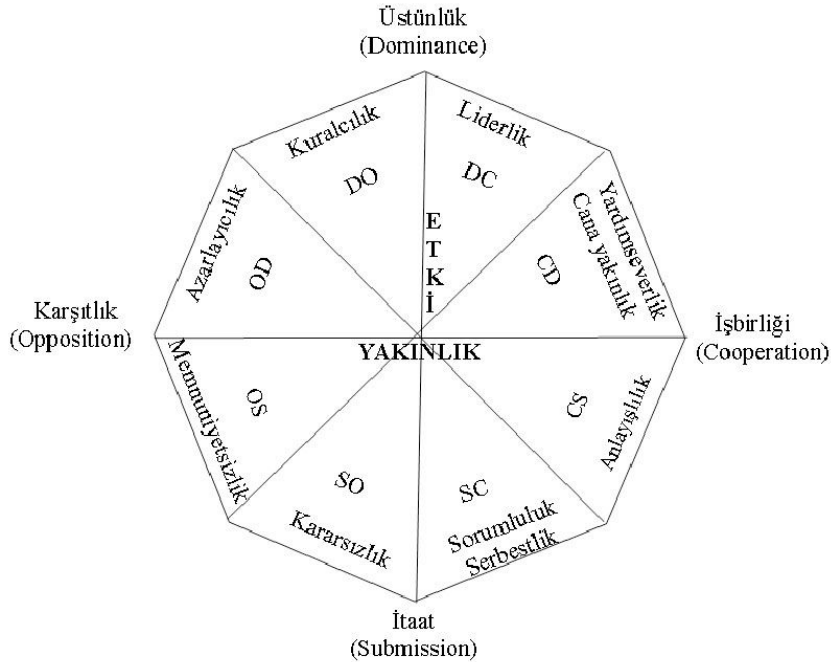
Çağdaş denetimde insan ilişkileri kuramsal olarak en çok üzerinde durulan konulardan biri olduğu halde, denetçi-öğretmen ilişkisi denetimin en sorunlu alanlarından biri olmayı sürdürmektedir. Staller'e (1996) göre, pek çok öğretmen denetime savunucu ve düşmanca tepki göstermektedir. Öğretmenler denetçilerle etkileşime girdiklerinde, denetimi bir tehdit ve kaygı verici bir durum olarak görmektedir. Bu olumsuz tutumlar, habersiz, denetçi merkezli, otoriter, emredici, yargılayıcı olarak nitelendirilen, sistematik olmayan geleneksel sınıf ziyaretlerinin öznel doğasından ve geleneksel denetçi-öğretmen ilişkisinden kaynaklanmaktadır (Staller, 1996). Öğretmenler, denetçilerin

kendilerine ilettikleri pek çok şeyin öğretim problemleri ile ilgili olmadığını ve sıradan işlemler olduğunu belirtmektedir. Öğretmenler, bütün denetim sürecini bir oyuna benzetmektedir ve oyun bittiğinde gerçekte hiçbir şey olmamıştır şeklinde düşünmektedir (Blumberg, 1980).

Denetçiler ve öğretmenler, denetimin boyutlarının önem sıralamasında iletişimi ilk sıraya yerleştirmelerine (Pajak, 1990) rağmen, denetçilerin rollerini yeterince yerine getirememesinin nedenleri arasında, denetçi ile öğretmenler arasında iletişimin yetersizliği gösterilmektedir (Burgaz, 1995; Karagözoğlu, 1972). Öğretmenlerin %82'si okullarda denetim ve değerlendirmeye ihtiyaç olduğunu belirtmelerine rağmen, % 70'i denetçileri tehlikeli olarak algılamaktadır. Denetim korkusunu azaltmak için iletişim, öğretmenlerin beklentileri arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Young ve Heichberger, 1975).

Etkili denetim, takım çalışmalarını koordine etme, kısa ve uzun dönemli plan yapma, kişiler arası ilişkiler ve görüşme becerileri, değerlendirme teknikleri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve mesleki rol modelleri gibi temel yeterlilikleri gerektirir (Weller, 1983). Etkili bir denetim yapılabilmesi için, müfettişin üstleri, astları, akranları ve diğer gruplarla iyi bir iletişim içinde olması gereklidir. Bunun sağlanması da her iki iletişim kanalının karşılıklı olarak açık tutulması ve iyi işletilmesine bağlıdır. İyi iletişim kurulması sonucunda denetimden beklenen yarar elde edilerek örgütte moral yükselir, verim artar ve örgütün gelişmesi sağlanır (Yalçınkaya, 1992).

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerini belirlemektir. Araştırmada, Leary'nin kişiler arası ilişkilere ilişkin genel modelini eğitim örgütlerine uyarlayan Wubbels'in modelinden yararlanılmıştır. Leary ve arkadaşları, klinik çalışmaları sonucunda, kişiler arası davranışın farklı türlerini kısa cümleler halinde düzenlemişler, önce 16 daha sonra 8 kategoride kodlamışlar ve düzenlemişlerdir (Wubbels, Creton, Levy ve Hooymayers, 1993). Leary'nin üstünlük-itaat ve düşmanlık-sevgi boyutlarını, eğitime uyarlayan Wubbels, bu iki boyutu yakınlık (işbirliği-karşıtlık) ve etki (üstünlük-itaat) olarak nitelendirmiş, yapılandırılmış kişiler arası davranışı 8 dilime yerleştirmiştir (Brok, Fisher ve Scott, 2005). Yakınlık, işbirliğinin derecesini, etki ise kontrolün derecesini belirtmektedir.



Şekil 1. Kişiler Arası Davranış Modeli (Wubbels, Creton, Levy ve Hooymayers, 1993: 16).

Modelin dilimleri sekiz farklı davranışı betimlemektedir. Bunlar, liderlik (DC), yardımsızlık/cana yakınlık (CD), anlaşılabilirlik (CS), sorumluluk/serbestlik (SC), kararsızlık (SO), memnuniyetsizlik (OS), azarlayıcılık (OD) ve kuralcılıktır (DO) (Wubbels, Creton, Levy ve Hooymayers, 1993). Dilimler, şekilde görüldüğü gibi, sistemdeki pozisyonlarına göre DC, CD vb. olarak nitelendirilmiştir. Örneğin, liderlik ve yardımsızlık/cana yakınlık dilimleri, hem üstünlük

hem de işbirliği olarak nitelendirilmiştir. DC diliminde, üstünlük bakış açısı işbirliğinden daha etkilidir. CD dilimi ise, daha çok işbirliği, daha az üstünlük tipi davranışları içerir (Brok, Fisher ve Scott, 2005).

### 1.1. Problem Cümlesi

İlköğretim ve liselerde görevli öğretmenlerin müfettişlerin iletişim stillerine ilişkin algıları nelerdir ve öğretmenlerin algıları arasında anlamlı fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Niğde Merkez ilköğretim okullarında görevli 781 öğretmen ve Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı genel liselerde görevli 434 öğretmen oluşturmuştur. İl merkezinde 15 ilköğretim okulu ve İl genelinde 10 lise araştırma kapsamına alınmıştır. İlköğretim okullarında 308 öğretmen, genel liselerde 160 öğretmen araştırmaya katılmıştır. İlköğretim okullarındaki katılımcı sayısı çalışma evreninin % 39'unu, liselerde % 37'sini oluşturmuştur. Araştırmaya, denetim geçirmiş olan öğretmenler katılmıştır.

Veri toplama aracı olarak Kremer-Hayon ve Wubbels (1993) tarafından geliştirilen "Müfettiş Etkileşim Anketi" kullanılmıştır. Anket, Wubbels ve arkadaşları (1993) tarafından kişiler arası davranış modeline dayalı olarak geliştirilen öğretmen etkileşim anketinden uyarlanmıştır. Öğretmenlerin algılarını belirlemek için kullanılan anket 61 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler, liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik, kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık olmak üzere 8 boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Anket soruları, hiç, az, bazen, sık sık, her zaman olmak üzere beşli derecelendirme ölçeği üzerinde yanıtlanmıştır.

Araştırmada kullanılan bu aracın, önce İngilizce'den Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılarak dilimize uygunluğu sağlanmıştır. Uygulamadan önce anketin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anket ön uygulama amacıyla 15 gün ara ile 30 kişiye uygulanmış ve  $r = .70$  olarak bulunmuştur. Sekiz boyutun Alpha ( $\alpha$ ) değerleri ise sırasıyla liderlik .67, yardımseverlik/cana yakınlık .73, anlayışlılık .66, sorumluluk/serbestlik .77, kararsızlık .79, memnuniyetsizlik .65, azarlayıcılık .66 ve kuralcılık .86 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, t testi istatistiksel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen verilerin yorumlanması için 0-0.79 (hiç), 0.80-1.59 (az), 1.60-2.39 (bazen), 2.40-3.19 (sık sık), 3.20-4.00 (her zaman) puan aralıkları kullanılmıştır (Balcı, 1993).

## 3. BULGULAR VE YORUM

İlköğretim okullarında ve liselerde görevli öğretmenlerin, müfettişlerin iletişim stillerine ilişkin algıları Tablo 1'de verilmiştir. Müfettiş etkileşim anketinin alt boyutlarındaki madde sayıları farklı olduğundan, alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar, o boyutta yer alan madde sayısına bölünerek sunulmuştur. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin iletişim stillerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri liderlik  $\bar{x}=2.65$  (sık sık), yardımseverlik/cana yakınlık  $\bar{x}=1.93$  (bazen), anlayışlılık  $\bar{x}=2.20$  (bazen), sorumluluk/serbestlik  $\bar{x}=2.32$  (bazen), kararsızlık  $\bar{x}=1.51$  (az), memnuniyetsizlik  $\bar{x}=1.65$  (bazen), azarlayıcılık  $\bar{x}=1.50$  (az) ve kuralcılık  $\bar{x}=2.35$  (bazen) olarak bulunmuştur. İlköğretim müfettişlerinin iletişim stillerinin sıralaması liderlik 1., kuralcılık 2., sorumluluk/serbestlik 3., anlayışlılık 4., yardımseverlik/cana yakınlık 5., memnuniyetsizlik 6., kararsızlık 7. ve azarlayıcılık 8. sırada yer almıştır.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri liderlik  $\bar{x}=2.98$  (sık sık), yardımseverlik/cana yakınlık  $\bar{x}=2.13$  (bazen), anlayışlılık  $\bar{x}=2.22$  (bazen), sorumluluk/serbestlik  $\bar{x}=2.36$  (bazen), kararsızlık  $\bar{x}=1.41$  (az), memnuniyetsizlik  $\bar{x}=1.52$  (az), azarlayıcılık  $\bar{x}=1.56$  (az) ve kuralcılık  $\bar{x}=2.51$  (sık sık) olarak bulunmuştur. Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin sıralaması liderlik 1., kuralcılık 2., sorumluluk/serbestlik 3., anlayışlılık 4., yardımseverlik/cana yakınlık 5., azarlayıcılık 6., memnuniyetsizlik 7. ve kararsızlık 8. sırada yer almıştır.

**Tablo 1. İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerinin İletişim Stilleri Arasındaki Fark İçin t- Testi**

Davranış Boyutları	Değişkenler	N	$\bar{x}$	S	Sıra	t	p
Liderlik	İlköğretim	308	2.65	4.15	1	6.37*	.000
	Bakanlık	160	2.98	4.50	1		
Yardımseverlik/ Cana yakınlık	İlköğretim	308	1.93	4.82	5	2.46*	.014
	Bakanlık	160	2.13	5.16	5		
Anlayışlılık	İlköğretim	308	2.20	5.83	4	.25	.798
	Bakanlık	160	2.22	6.44	4		
Sorumluluk/ Serbestlik	İlköğretim	308	2.32	6.41	3	.67	.498
	Bakanlık	160	2.36	7.28	3		
Kararsızlık	İlköğretim	308	1.51	3.23	7	1.84	.066
	Bakanlık	160	1.41	3.34	8		
Memnuniyetsizlik	İlköğretim	308	1.65	6.37	6	1.50	.132
	Bakanlık	160	1.52	6.41	7		
Azarlayıcılık	İlköğretim	308	1.50	5.88	8	.69	.488
	Bakanlık	160	1.56	6.15	6		
Kuralcılık	İlköğretim	308	2.35	5.44	2	2.67*	.008
	Bakanlık	160	2.51	5.64	2		

Tablo 1’de, ilköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik, kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık iletişim stilleri arasında fark bulunmamıştır. Liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık ve kuralcılık iletişim stilleri arasında Bakanlık müfettişlerinin lehine 0.05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulguya göre, Bakanlık müfettişleri ilköğretim müfettişlerine göre bu iletişim stillerini daha yüksek düzeyde kullandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin  $\bar{x}=2.65$  (sık sık) ve Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=2.98$  (sık sık) düzeyinde liderlik davranışı göstermeleri olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Günümüzde müfettişlerin göstermeleri gereken en önemli rollerden birinin liderlik olduğu belirtilmektedir (Açıkalın, 1992; Taymaz, 1997).

İlköğretim müfettişleri ile ilgili yapılan araştırmalarda; ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere yeterince yardımcı olmadıkları ve öğretmenlerin problemlerini çözmelerinde gerekli çabayı göstermedikleri (Karagözoğlu, 1977); İlköğretim müfettişlerinin uygulamadaki faaliyetleri ile modern teftiş anlayışının öngördüğü faaliyetler arasında fark olduğu (Öz, 1977) sonucuna ulaşılmıştır. Bakanlık müfettişleri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise; müfettişlerle öğretmenler arasında iletişim eksikliği ve algılama farklılığı olduğu, öğretmenlerin yapılan yardımların yararlı olmadığını düşündükleri (Karagözoğlu, 1972); öğretmenler tarafından müfettişlerin otoriter olarak görüldüğü, lider, rehber, kaynak kişi olarak değil denetici olarak algılandığı (Karşı, 1990) belirtilmektedir. Bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak elde edilen bulgunun sorgulanması gerektiği söylenebilir.

Liderlik araştırmalarının önemli bir başlangıcı sayılabilecek davranışsal kuramlar, lider davranışını görev yönelimli ve ilişki yönelimli olmak üzere iki boyutta incelemiştir (Çelik, 1999). Bu kuramı temele aldığımızda, müfettişlerin yapıyı kurma davranışı göstermeleri beklenemez. İlişki yönelimli davranışın merkezinde insan vardır ve saygı, güven, samimiyeti yansıtır. Müfettişlerin liderlik davranışının ilişki yönelimli diyebilmemiz için anlayışlılık, yardımseverlik/ cana yakınlık puanlarının da yüksek olması gerekir. Oysa bu puanların bazen düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca, kuralcılık davranışının da 2. sırada yer aldığı ve müfettişlerin formal liderlik rolü oynadıkları (Glickman, 1990) düşüncesi dikkate alındığında, öğretmenler tarafından müfettişlerin formal yetkiye bağlı statü liderleri olarak algılandığı söylenebilir. Bu durum, müfettişlerin nasıl bir liderlik davranışı gösterdikleri konusunda bağımsız bir araştırma yapılması gereğini ortaya koymaktadır. Çünkü, yapılan bir araştırmada öğretmenlerin %51’i müfettişleri yönetici lider, %2’si öğretimsel lider, % 22’si pasif lider olarak görmektedir (Young ve Heichberger, 1975).

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yardımseverlik/cana yakınlık davranışına ilişkin görüşleri  $\bar{x}=1.93$  (bazen), Bakanlık müfettişlerinin davranışına ilişkin  $\bar{x}=2.13$  (bazen) düzeyinde yer almıştır. Müfettişlerin, çağdaş denetimin en önemli kavramlarından birisi olan yardımcı olma davranışını beklenen düzeyde göstermedikleri söylenebilir. Bu sonuç, daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Burgaz, 1995; Karagözoğlu, 1972, 1977; Karlı, 1990).

Öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin anlayışlılık davranışı  $\bar{x}=2.20$  (bazen), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=2.22$  (bazen) olarak bulunmuştur. Buna göre, müfettiş-öğretmen ilişkisinin olumlu olabilmesi için, en önemli kavramlardan birisi olan anlayışlılık davranışının müfettişler tarafından daha yüksek düzeyde göstermeleri gerektiği söylenebilir. Yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin müfettişlerden insan ilişkilerine önem vermelerini bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Karagözoğlu, 1972).

İlköğretim müfettişlerinin sorumluluk/serbestlik davranışı  $\bar{x}=2.32$  (bazen), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=2.36$  (bazen) olarak bulunmuştur. Günümüzün en önemli denetim kuramlarından birisi olan öğretimsel denetim, öğretmenlerin çözemedikleri sınıf içi problemleri ile ilgili müfettişlerden yardım istemelerini ve birlikte çözüm önerileri geliştirmelerini, uygulamalarını ve değerlendirmelerini içerir. Bu süreç, müfettişlerin öğretmenlerle işbirliği yapmasını gerektirir. Müfettişlerin sorumluluk/serbestlik davranışları, olumlu bir ortamın oluşmasına, sağlıklı bir iletişim kurulmasına yol açabilir ve bunun sonucunda öğretmenlerin müfettişlere problemlerini kolaylıkla iletebilmelerinin ve birlikte çözüm önerileri geliştirebilmelerinin koşulları sağlanabilir. Ayrıca, sorumluluk/serbestlik davranışı, öğretmenlerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve öz-güven duygusu kazanmalarına da katkıda bulunabilir. Bu nedenlerle, müfettişlerin bu davranışları daha yüksek düzeyde göstermeleri gerektiği söylenebilir. Bu yorumları doğrulayan bir çalışmada, müfettişlerin liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik iletişim stilleri ile öğretmenlerin doyum düzeyleri arasında pozitif, kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık, kuralcılık iletişim stilleri arasında negatif ilişki bulunmuştur (Kremer-Hayon ve Wubbels, 1993).

İlköğretim müfettişlerinin kararsızlık davranışı  $\bar{x}=1.51$  (az), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=1.41$  (az) olarak bulunmuştur. Müfettişlerin teknik yeterliliği başka bir deyişle uzmanlık gücü ile çelişen bu davranışın az düzeyinde olması olumlu bir sonuçtur. Ancak, bu davranışın hiç düzeyinde olması arzu edilen bir durum olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin görüşüne göre, ilköğretim müfettişlerinin memnuniyetsizlik davranışı  $\bar{x}=1.65$  (bazen), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=1.52$  (az) olarak bulunmuştur. Kararsızlık gibi memnuniyetsizlik davranışının öğretmenlerin beklentilerine uygun davranış olmadığı, başka bir deyişle öğretmenlerin müfettişlerden bu tür davranışlar beklemediği söylenebilir. Yapılan bir araştırma, öğretmenlerin müfettişlerle yaşadıkları en iyi tecrübenin yeteneklerini ve çalışmalarını takdir etmek olduğunu belirtmektedir (Zepeda ve Ponticell, 1998). Müfettişlerin bu davranışları daha az düzeyde göstermeleri ve öğretmenlerin olumlu yönlerini vurgulamaları gerektiği söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin azarlayıcılık davranışı  $\bar{x}=1.50$  (az), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=1.56$  (az) düzeyinde gösterdikleri bulunmuştur. Azarlayıcılık davranışı, iletişim kopmasına, güven duygusunun azalmasına ve müfettişe karşı kin, nefret gibi olumsuz duyguların gelişmesine yol açabilir. Bu nedenle bu davranış, müfettişler tarafından hiç düzeyinde göstermeleri gereken bir davranıştır. Azarlayıcılık davranışı yerine öğretmenlerin yaptıkları olumlu çalışmalar vurgulanmalıdır. Övgü ve iltifatlar, öğretmenleri çalışmalarında takdir edilmiş ve desteklenmiş hissi uyandırır (Zepeda ve Ponticell, 1998).

Öğretmenlerin görüşüne göre, ilköğretim müfettişlerinin kuralcılık davranışı  $\bar{x}=2.35$  (bazen), Bakanlık müfettişlerinin  $\bar{x}=2.51$  (sık sık) olarak bulunmuştur. Geleneksel denetim, önceden belirlenen kuralların yerine getirilip getirilmediğinin kontrol edilmesi olarak tanımlanabilir. Yapılan bir çalışmada, İlköğretim müfettişlerinin uygulamadaki faaliyetlerinin modern teftiş anlayışının öngördüğü faaliyetlerden yüksek olduğu (Öz, 1977) bulunmuştur. Bu durumun günümüzde de kısmen de olsa değişmediği söylenebilir. Bu sonuç, Aydın'ın (1993), "Türk eğitim sisteminde, denetim hizmetlerinin yürütülmesinde esas olan yönetmelik ve yönerge hükümleri özde kontrol edici, sapmalara engel olucu, yetersizlikleri saptayıcı bir nitelik taşımaktadır" düşüncesini doğrulamaktadır.

Şekil 1’de sunulan kişiler arası davranış modeline göre, liderlik ve kuralcılık iletişim stillerinde üstünlük boyutu daha etkilidir. Bakanlık müfettişleri Bakan adına, ilköğretim müfettişleri il milli eğitim müdürü adına yetki kullanmaktadır. Bakanlık müfettişlerinin liderlik ve kuralcılık davranışları, ilköğretim müfettişlerinin davranışlarından daha yüksek düzeyde algılanması statülerinden kaynaklanmış olabilir. Üstünlük özelliğinin daha baskın olduğu her iki iletişim stilinde, Bakanlık müfettişlerinin daha yüksek düzeyde algılanması tutarlı bir sonuç olarak düşünülebilir. Yardımseverlik/cana yakınlık iletişim stili, hem işbirliği hem de üstünlük boyutunu içermektedir. Ancak, bu iletişim stilinde işbirliği daha baskındır. Bakanlık müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine göre, yardımseverlik/cana yakınlık davranışlarının daha yüksek düzeyde algılanması, liderlik davranışlarının bir sonucu olabilir. Bununla birlikte, Bakanlık müfettişleri ilköğretim müfettişlerine göre, işbirliği boyutunu içermeyen ve bu boyuta karşıt olarak nitelendirilebilecek kuralcılık iletişim stilini de daha çok kullanmaktadır. Buna göre, Bakanlık müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine göre, yardımseverlik/cana yakınlık iletişim stilinin daha yüksek düzeyde algılanması, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin bu iletişim stiline ilişkin beklentilerinin yüksek olmasından da kaynaklanmış olabilir.

#### 4. SONUÇLAR

1. İlköğretim müfettişlerinin iletişim stillerinin sırasıyla liderlik 1. ( $\bar{x}=2.65$ ), kuralcılık 2. ( $\bar{x}=2.35$ ), sorumluluk/serbestlik 3. ( $\bar{x}=2.32$ ), anlayışlılık 4. ( $\bar{x}=2.20$ ), yardımseverlik/cana yakınlık 5. ( $\bar{x}=1.93$ ), memnuniyetsizlik 6. ( $\bar{x}=1.65$ ), kararsızlık 7. ( $\bar{x}=1.51$ ) ve azarlayıcılık 8. ( $\bar{x}=1.50$ ) sırada yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

2. Bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin sırasıyla liderlik 1. ( $\bar{x}=2.98$ ), kuralcılık 2. ( $\bar{x}=2.51$ ), sorumluluk/serbestlik 3. ( $\bar{x}=2.36$ ), anlayışlılık 4. ( $\bar{x}=2.22$ ), yardımseverlik/cana yakınlık 5. ( $\bar{x}=2.13$ ), azarlayıcılık 6. ( $\bar{x}=1.56$ ), memnuniyetsizlik 7. ( $\bar{x}=1.52$ ) ve kararsızlık 8. ( $\bar{x}=1.41$ ) sırada yer aldığı belirlenmiştir.

3. Bakanlık müfettişlerinin ilköğretim müfettişlerine göre liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık ve kuralcılık iletişim stillerini daha yüksek düzeyde kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

#### 5. ÖNERİLER

1. İlköğretim ve Bakanlık müfettişlerinin liderlik davranışları bağımsız bir araştırma konusu olarak çalışılabilir.

2. Müfettişlerin iletişim stilleri ile öğretmenlerin doyum düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

3. Müfettişler liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik davranışlarını daha yüksek düzeyde; kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarını daha düşük düzeyde göstermeleri önerilebilir.

#### KAYNAKLAR

- Açıklan, Ş. (1992). Müfettişlerin görev beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 117-123.
- Adams, H. P. & Dickey, F. G. (1953). *Basic principles of supervision*. New York: American Book Company.
- Alfonso, R. J., Firth, G.R. & Neville, R. F. (1981). *Instructional supervision: A behavior system*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blumberg, A. (1980). *Supervisors & teachers: A private cold war*. California: McCutchan Publishing Corporation.
- Brok, P., Fisher, D. & Scott, R. (2005). The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, 27 (7), 765-779.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Burton, W. H. & Brueckner, L. J. (1955). *Supervision: A social process*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.

- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen adayları ve müfettişlerin bakış açısından öğretmen iletişim becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14, 209-221.
- Ebmeier, H. & Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust, commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14, 351-378.
- Glanz, J. (1997). *Supervision: don't discount the value of the modern*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407714).
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Gwynn, J. M. (1968). *Theory and practice of supervision*. New York: Dodd, Mead Company.
- Hicks, H. J. (1960). *Educational supervision in principle and practice*. New York: The Ronald Press Company.
- Karagözoğlu, G. (1972). *Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü*. Araştırma özeti. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış araştırma, Ankara.
- Karlı, M. D. (1990). *The perceptions of general high school teachers and principals on classroom supervision carried out by ministry supervisors*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Kremer-Hayon, L. & Wubbels, T. (1993). Supervisors' interpersonal behavior and student teachers' satisfaction. In T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.123-135). Washington: The Falmer Press.
- Lovell, J. T. & Wiles, K. (1983). *Supervision for better schools*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Lucio, W. H. & McNeil, J. D. (1962). *Supervision: A synthesis of thought and action*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Lunenburg, F. C. (1998). Techniques in the supervision of teachers: Preservice and inservice applications. *Education*, 118 (4), 521-525.
- McNerney, C. T. (1951). *Educational supervision*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- McKean, R. C. & Mills, H. H. (1965). *The supervisor*. New Delhi: Prentice-Hall of India (Private).
- Oliva, P. & Pawlas, G. E. (2001). *Supervision for today's schools*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Öz, F. (1977). *Türk eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. *Educational Leadership*, 48 (1), 78-81.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1971). *Emerging patterns of supervision: Human perspectives*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Staller, F. L. (1996). Teacher supervision: Moving towards an interactive approach. *Forum*, 34 (2), 2-14.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (1999). *Supervision that improves teaching*. California: Corwin Press, Inc.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: TAKAV Matbaası.
- Waite, D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching & Teacher Education*, 8 (4), 319-332.
- Weller, L. D. (1983). Essential competencies for effective supervision of the student teacher. *Education*, 104 (2), 213-218.
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J. & Hooymayers, H. (1993). The model for interpersonal teacher behavior. T. Wubbels & J. Levy (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* (pp.13-27). Washington: The Falmer Press.
- Yalçınkaya, M. (1992). Denetimde iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 211-214.
- Young, J. M. & Heichberger, R. L. (1975). Teachers' perceptions of an effective school supervision and evaluation program. *Education*, 96 (1), 10-19.
- Zepeda, S. J. & Ponticell, J. A. (1998). At cross-purposes: What do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), 68-87.

## EXTENDED ABSTRACT

Supervision originated as inspection of schools (Gwynn, 1968), and it was defined as traditional supervision. Traditional supervision consisted largely of inspection of the teacher by means of visitation and conference, carried on in a random manner, with directions imposed on the teacher by authority and usually by one person (Burton & Brueckner, 1955). This pattern of supervision as inspection to ascertain the deficiencies of teachers was established, and the early supervisor's role was



based upon the premise that there were known and fixed methods of teaching which could be identified and judged by a brief observation of the teacher's work (McKean & Mills, 1965).

Modern supervision, by contrast, involves the systematic study and analysis of the entire teaching-learning situation, utilizing a carefully planned program that has been co-operatively derived from the situation and which is adapted to the needs of those involved in it (Burton & Brueckner, 1955). The inadequacy of the autocratic, inspectional concept of the supervision to meet the real needs of teachers for help in improving teaching and learning has resulted in the gradual emergence of a concept emphasizing the significance of democratic and cooperative practices. Supervision exists for one reason to improve teaching and learning (Adams & Dickey, 1953). Modern supervision directs attention toward the fundamentals of education and orients learning and its improvement within the general aim of education (Burton & Brueckner, 1955). The essence of modern supervision lies in the effect people have on each other as they work professionally together. Interaction, effective for the purposes of supervision, is not a process which comes automatically when individuals are grouped together, or when they are forced by circumstance to work at the same task. Working together efficiently and productively requires reasonable consensus of purpose, a sense of corporate concern, facile communication processes, and continuing evidence of the benefits which emerge from co-operative thinking and acting. Interaction is basic to constructive supervision (Hicks, 1960). Interaction is basic to constructive supervision (Hicks, 1960).

Interaction is generally defined as that contact between two or more persons which causes one member or his activity to act as a stimulus to another's activity. It includes the channels of communication between members and the way activities necessary to accomplish purposes are divided among participants (Lucio & McNeil, 1962). Supervision is, first and foremost, communication. Communication processes assume a central position in any comprehensive theory of supervision (Sergiovanni & Starratt, 1971). The work of the supervisor is to influence teaching behavior in such a way as to improve the quality of learning for students. This objective can be achieved by working directly with teachers in the planning for teaching. Teachers and supervisors work together in the development of proposed learning engagement opportunities for students. All of these activities are instructional supervision, and effective communication is essential ingredient in the process (Lovell & Wiles, 1983).

The purpose of this study was to determine the primary education and ministry supervisors' communication styles. 308 elementary school teachers from 15 schools and 160 high school teachers from 10 schools who has been supervised participated to the research in Niğde. The questionnaire consists of 61 questions related to the dimensions: Leadership, helpful/friendly, understanding, responsibility/freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing and strict. The data of the research were collected with "supervisor interaction inventory" developed by Kremer-Hayon and Wubbels (1993). This was a Likert type questionnaire including the answers as never, seldom, sometimes, often and always. To ensure its suitability to our language, first the inventory was translated into Turkish from English, and later into English from Turkish. Before applying, the reliability of the inventory was done.

According to the study results it was found that primary education supervisors communication styles in sequence were: the 1<sup>st</sup> Leadership (2.65), the 2<sup>nd</sup> strict (2.35), the 3<sup>rd</sup> responsibility/freedom (2.32), the 4<sup>th</sup> understanding (2.20), the 5<sup>th</sup> helpful/friendly (1.93), the 6<sup>th</sup> dissatisfied (1.65), the 7<sup>th</sup> uncertain(1.51) and, the 8<sup>th</sup> admonishing (1.50). It was found that ministry supervisors communication styles in sequence were: the 1<sup>st</sup> Leadership (2.98), the 2<sup>nd</sup> strict (2.51), the 3<sup>rd</sup> responsibility/freedom (2.36), the 4<sup>th</sup> understanding (2.22), the 5<sup>th</sup> helpful/friendly (2.13), the 6<sup>th</sup> admonishing (1.56) , the 7<sup>th</sup> dissatisfied (1.52) and, the 8<sup>th</sup> uncertain (1.41). It was found out that ministry supervisors used leadership, helpful/friendly and strict communication styles with a higher level compared with the primary school supervisors. According to the study results it can be advised that supervisors should use leadership, helpful/friendly, understanding, responsibility/freedom communication styles with a higher level and, uncertain, dissatisfied, admonishing and strict communication styles with a lower level.