

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM
ÖĞRETMENLERİNİN, DENETMENLERİN
İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN
ALGI VE BEKLENTİLERİ**

Serdal ÖZGÖZGÜ

**İzmir
2008**

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİM
ÖĞRETMENLERİNİN, DENETMENLERİN
İLETİŞİM BECERİLERİNE İLİŞKİN
ALGI VE BEKLENTİLERİ**

Serdal ÖZGÖZGÜ

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU**

**İzmir
2008**

ÖNSÖZ

Ülkelerin en önemli kaynağının insan olması, eğitim sistemleri hakkında daha titiz uygulamalar izlemelerine yol açmaktadır. Eğitim sisteminde bulunan öğretmenlerin ve kurumların denetimi de sistemde yapılan değişikliklerden ayrı değerlendirilmemeli, aynı sistemin parçaları olarak gelişmeye açık tutulmalıdır. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda yeterli ve etkili olmaları eğitim sisteminin işleyişini değerlendirmek açısından önemlidir.

Eğitim sistemimiz içinde ülkemizin doğusunda ve batısında görev yaptığım süre zarfında, sınıf öğretmenliği, rehber öğretmenlik ve eğitim yönetici yardımcılığı görevlerinde bulundum. Bunların yanında Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği bölümünde yüksek lisans yapmış olmam eğitim sistemini farklı açılardan görmemi sağladı. Bu birikimlerin yanında desteklerini gördüğüm, bu süreçte bana yardımlarını esirgemeyen bazı kişilere teşekkür etmek istiyorum.

Tezin istatistiksel çözümlerinde değerli zamanını aldığım Yrd. Doç. Dr. Yaşar YAVUZ'a, tezinin gözden geçirilmesi aşamasında yardım eden Dr. İdris ŞAHİN'e ve Dr. Necla FIRAT'a değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Tezimin başlangıcında danışmanım olan Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ'e ve daha sonra danışmanım olmasıyla onur ve mutluluk duyduğum, beni her zaman güler yüz ile karşılayan, çok şey öğrendiğim ve öğreneceğim danışmanım, öğretmenim Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi ZORALOĞLU'na minnettarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana her konuda hoşgörü gösteren ve destekleyen Ülkü İlköğretim Okulundaki öğretmen ve yönetici arkadaşlarıma, araştırmaya değerli zamanlarını ayıran ve kolaylık gösteren tüm öğretmen ve yöneticilere teşekkür ediyorum.

Yaşamım boyunca üstümde emekleri olan sevgili babama, kardeşlerime ve yanımda olmasa da manevi varlığını hissettiğim sevgili anneme teşekkür ediyorum. Bana bu süreçte her türlü yardımı ve hoşgörüyü gösteren, hep yanımda olan ve ikinci bir tez danışmanlığımı yapan çok sevgili eşim Esin'e, yeterli zaman ayıramadığım halde her an pozitif enerjilerini hissettiğim kızım Selin Doğa ve 2008 Ağustos'unda aramıza katılacak olan kızım Ekin'e sonsuz teşekkürler...

Araştırmanın alana katkıları getirmesi dileğiyle...

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
Önsöz	I
İçindekiler	II
Özet	IX
Abstract	XI

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Amaç ve Önem	5
Problem Cümlesi	7
Alt Problemler	7
Sayıltı	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	8
Kısaltmalar	9

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	10
İlgili Yayınlar	10
İletişim	10
İletişim Süreci ve Öğeleri	12
Kaynak/Gönderici	14
İleti/Mesaj	16
Alıcı/Hedef	18
Kanal	20
Kodlama ve Kod açma	21
Çevre/Ortam	23
Gürültü	24
Geribildirim/Dönüt	25

İletişim Çeşitleri	27
Sözlü İletişim	27
Konuşma	28
Dinleme	30
Etkili Dinleme	31
Sözsüz İletişim (Beden Dili)	34
Yazılı İletişim	38
Kişilerarası İletişim	39
Örgütsel İletişim	40
Örgütsel İletişimin İşleyişi	42
Empati	44
İletişimde Etkililiği Sağlamanın Koşulları	45
İletişim Becerileri	45
İletişim Sorunları / Engelleri	47
Denetim	51
Denetimin Amaçları	52
Eğitim Denetimi	53
Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar	54
Eğitim Denetiminin İlkeleri	57
Denetmen Yeterlikleri	57
Türk Eğitim Sisteminde Denetim	60
İlköğretimde Denetim	60
Ortaöğretimde Denetim	63
İlgili Araştırmalar	67

BÖLÜM III

YÖNTEM	76
Araştırma Modeli	76
Evren	76
Örnekleme	77
Veri Toplama Aracı	82
Veri Çözümleme Teknikleri	85

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	86
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	86
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	90
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	93
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	99
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	104

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER	106
Sonuçlar	106
Öneriler	108
KAYNAKÇA	111
EKLER	122

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. İletişim Becerileri	46
2. Evreni Oluşturan Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı	77
3. Örneklemi Oluşturan Okullardaki Öğretmen Sayıları.....	78
4. Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayısı	79
5. Örneklem Grubunun Okul Düzeyine Göre Dağılımı	80
6. Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	80
7. Örneklem Grubunun Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı.....	81
8. Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı	82
9. Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeğinin Madde-Test Korelasyon Sonuçları	84
10. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri	86
11. Denetmenlerin İletişim Becerilerine ilişkin Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri	90
12. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve <i>t</i> -Testi Sonuçları	93
13. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ve <i>t</i> -Testi Sonuçları	95
14. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Kıdemlerine Göre Dağılımları	96
15. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları	97
16. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Dağılımları ve <i>t</i> Testi Sonuçları ...	98
17. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve <i>t</i> Testi Sonuçları	100
18. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ve <i>t</i> Testi Sonuçları	101
19. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin	

Kıdemlerine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları	102
20. Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Dağılımları ve <i>t</i>-Testi Sonuçları.....	103
21. Öğretmenlerin Okul Düzeyleri Açısından Algı ve Beklentilerinin <i>t</i>-Testi Sonuçları	104

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
1. Johari Penceresi	4
2. Temel İletişim Süreci	13
3. Bağını Çerçevesi	23
4. Kendine Geribildirim ve Dinleyici Geribildirim	26
5. Dinleme ve Enerji İlişkisi	33
6. Örgütlerde İletinin Akım Yönü Bakımından İletişim Türleri	43
7. Denetimin Öğeleri	54
8. Eğitim Denetmenlerinin Rollerini	58
9. Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlükleri Şeması	65
10. Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması	66

ÖZET

Bu araştırma ile ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenleri denetlemek ile görevli ilköğretim denetmenleri ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenleri denetlemek ile görevli bakanlık denetmenlerinin denetim sürecindeki iletişim becerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği” kullanılmıştır. Anket beş dereceli Likert tipi bir ölçektir ve toplam 41 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın evrenini İzmir ili Konak ilçesi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler, örneklemini ise 17 ilköğretim okulundan 264 öğretmen ile 10 ortaöğretim okulundan 138 öğretmen olmak üzere toplam 402 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin denetim sürecinde denetmenlerin iletişim becerileri ile ilgili algıları ve beklentileri incelenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama (O), standart sapma (SS), *t* testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi (F) ve Kruskal Wallis Testi (KW) kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir:

1. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları orta düzeydedir.

2. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin beklentileri yüksek düzeydedir.

3. Ölçek genelinde denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları, kıdemlerine göre algılarında önemli fark yoktur.

4. Ölçeğin sözel iletişim boyutunda erkek ve kadın öğretmenler arasında algı farkı vardır. Kadın öğretmenlerin algı değerleri daha düşüktür.

5. Ölçek genelinde denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin ortaöğretim öğretmenleri ile ilköğretim öğretmenleri arasında algı farkı önemli bulunmuştur. Ortaöğretim öğretmenleri denetmenleri bu konuda daha yeterli görmektedir.

6. Ölçek genelinde ve tüm boyutlarda öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumları, kıdemleri ve görev yaptıkları okul düzeyleri açısından beklentileri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin beklentileri kişisel özelliklerinin tümünde yüksek çıkmıştır.

7. İlköğretim öğretmenlerinin algıları ile beklentileri arasında önemli fark vardır. Beklentileri daha yüksektir.

8. Ortaöğretim öğretmenlerinin algıları ile beklentileri arasında önemli fark vardır. Beklenti değerleri daha yüksektir.

ABSTRACT

This research's object is to determine the communication skills of primary school inspectors (who are instructed to inspect those teachers which are employed at primary schools) as well as to determine the communication skills of ministry inspectors (who are instructed to inspect those teachers which are employed at secondary schools) during the inspection process.

Within the scope of this research a "Scale for measuring the Inspectors' Communication Skills" was used as an instrument for collecting data. This scale was previously developed by the researcher. The survey consists of a Likert type scale of five degrees and contains 41 items.

The research's pool covered teachers of primary and secondary schools, which were employed within the limits of Konak County in the Province of Izmir. 264 teachers from 17 primary schools and 138 teachers from 10 secondary schools constituted the sample of this research. In total a number of 402 teachers were established. During research the teachers' perception and expectations in regard of the inspectors' communication skills were examined. Arithmetic average (O), standard deviation (SS), *t* test, unidirectional variance analysis (F) and the Kruskal Wallis Test (KW) have been applied for data analysis.

The results of the research may be summarized as follows:

1. The perception of teachers -employed at primary and secondary schools- regarding the inspectors' communication skills are at medium level.
2. The expectations of teachers -employed at primary and secondary schools- regarding the inspectors' communication skills are at high level.
3. There are generally no differences determined regarding teachers' gender, educational level, seniority concerning the inspectors' communication skills.

4. There are differences determined between male and female teachers' perception of the inspectors' communication skills within the scale's "verbal communication" dimension. Female teachers' perception values are lower.

5. Significant differences have been determined generally between primary school teachers and secondary school teachers regarding the perception of the inspectors' communication skills. More teachers employed at secondary schools than at primary schools said that the inspectors' communication skills were sufficient.

6. Teachers' expectations were generally and in all dimensions within the scale similar when having similar genders, educational levels, seniorities and workplace levels. Personal characteristics were highly involved at teachers' expectations.

7. Significant differences were determined between primary school teachers' perception and expectations. The expectations were rated higher.

8. Significant differences were determined between secondary school teachers' perception and expectations. The expectations were rated higher.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın kaynağını oluşturan problem durumu, problem cümlesi, alt problemler ile araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Denetimin örgüt içindeki durumu yapısal olarak iletişim sürecindeki geribildirim ögesine benzer. Eğitim kurumlarında okul yöneticileri yanında denetleme görevini yerine getiren denetmenlerin denetim sürecinin sağlıklı işlemesi için iletişim becerileri konusunda yeterli olması gereklidir. Demokratik insan ilişkileri yaklaşımının etkisiyle artan bir biçimde günümüzde de iletişimin denetimdeki önemi her geçen zaman daha da çok vurgulanmaktadır.

Wiles, denetmeni insan ilişkileri çerçevesinde görmüş ve denetmenleri kolaylaştırıcı olarak tanımlamıştır. Wiles'a göre denetmenler iletişimin kurulmasına, insanların birbirlerini dinlemesine yardım eden, benzer sorunları ve birbirine yardım edebilecek kaynakları olan kişileri bir araya getiren, bireyleri yeni fikirleri denemeleri konusunda destekleyen ve yüreklendiren, öğretmenlerin değerlendirme sürecinde ortaya çıkan fikirleri daha kolay uygulamalarını sağlayan, kişilerin sorunlarını dinleyen ve çözüm bulmalarına yardımcı olacak kaynakları öneren ve bireylerin sistem ve uygulanan politikalar hakkındaki düşüncelerini açıklamaya teşvik eden kişilerdir (Akt. Wiles ve Bondi, 1996: 9).

Duke ve Stiggins, denetleyiciler için önemli özellikler belirlemişlerdir. Bunlar: iletişim becerisi, inandırıcılık, teknik beceri, güven duygusu verebilme becerisi ve sabırdır (Akt. Sağlam, 2002: 13).

Aydın (2000: 23-27) ise eğitim denetimi ilkeleri arasında ‘denetimde olumlu insan ilişkileri’ni ve ‘etkileşimin önemi’ni vurgulamıştır. 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. İletişim yeteneğinin geliştirilmesinde birlikte çalışma önemli bir yoldur. Öğretmenlerin, görüşlerini rahatlıkla ve açıklıkla belirtebilecekleri ve görüş alış-verişinde bulunabilecekleri toplantılar, iletişim yeteneğinin geliştirilmesinde izlenebilecek yollardan birisidir.

Eğitim denetmeninin iletişim sürecinde, izleyeceği ilkeler şöyle özetlenebilir (Bursalıoğlu, 1991: 122):

1. İletişime yapıcı görüşlerle başlamak.
2. Girişimi başkalarından önce ele almak.
- 3 Öğretmenlerin katılımını ve işbirliğini sağlamak.
- 4 Öğretmeni eğitim amaçları doğrultusunda güdülemek.
- 5 Başarılan işleri ortaya koymak.
6. Beklenen ve yapılanlar arasında denge kurmak.
7. Söylentilere gerçeklerle engel olmak.
8. İletişim engellerini bilmek ve değerlendirmek.
9. Başkalarının fikirlerine saygı göstermek.
10. Her iletişim aracından yararlanmak.
11. İletişimi aralıksız sürdürmek.
12. Öğretmenden gelen iletileri dikkate almak.
13. Biçime değil öze yönelmek.
14. Denetim gerilimini en aza indirmek.

Denetim türlerinden biri olan klinik denetim, öğretmen-denetmen ilişkisini diğer bir ifadeyle öğretmen-denetmen iletişimini odağına alan çeşitli aşamalardan meydana gelmiştir. Klinik denetimin “Gözlem Öncesi Görüşme”, “Gözlem”, “Analiz”, “Gözlem Sonrası Görüşme”, “Görüşme Sonrası Analiz ve Yeniden Planlama” (Aydın, 2000: 40-41) aşamalarında göze çarpan özellik denetmenin

öğretmenle arasında kurduğu iletişime dayalı bir işbirliği yapısını tercih etmesidir. Yavuz (1995: 78-80) tarafından yapılan bir araştırmada denetmenlerin, Gözlem Öncesi Görüşme, Gözlem Sonrası Görüşme yapmadıkları, Görüşme Sonrası Analiz ve Yeniden Planlama uygulamasına yer vermedikleri ve analiz sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmadıkları ortaya çıkmıştır. Dikkat edilirse bu aşamalarda insan ilişkileri ve iletişim ön plandadır. Dolayısıyla denetmenlerin denetim sürecinde öğretmenle iletişimi düşük seviyede tuttuğu söylenebilir.

Bireylerle yapılan görüşmelerde denetlenen ve denetleyen bireylerin birbirlerini anlayabilmeleri ve etkileyebilmeleri için aralarında iletişimin sağlanması gerekir. İletişimin başarılı olabilmesi için taraflar karşılıklı olarak aşağıdaki ilkelere uymalıdır (Taymaz, 2002: 128-129):

1. Konuşmadan önce düşünmelidir.
2. Akıllıca ve iyi konuşmalıdır.
3. Konuşmalar anlamlı olmalıdır.
4. Konuşurken dinleyenlere bakılmalıdır.
5. Kişilerle içten konuşmalıdır.
6. Kısa ve özlü konuşmalıdır.
7. Sakin ve heyecansız olmalıdır.
8. Hevesli ve istekli olmalıdır.
9. Jestler konuşmaya uygun olmalıdır.
10. Göz teması sağlanmalıdır.
11. Konuşma yarıda kesilmemelidir.
12. Dinleyiciyi sıkmaktan kaçınmalı.
13. Fikirler bir merkezde toplanmalıdır.
14. Anlaşma ortamı sağlanmalıdır.
15. İyi bir dinleyici olmalıdır.

Joseph Luft ile Harry Ingham'ın geliştirdiği "Johari Penceresi" modeli öğretmenle denetmen arasındaki ilişki ele alındığında önemlidir (Şekil 1).

Birinci hücrede öğretmenin kendi davranışına ve profesyonel uygulamasına ilişkin bilgisi ile denetmenin öğretmen hakkındaki bilgisi çakışır. Burası iletişimin etkili biçimde gerçekleştiği alandır. Bu alanda tehdit en alt düzeydedir. Öğretmen açısından bir savunma gereksinimi yoktur (Aydın, 2000: 53).

Şekil 1

Johari Penceresi

	Denetmenin Öğretmen Hakkında Bildikleri	Denetmenin Öğretmen Hakkında Bilmedikleri
Öğretmenin Kendi Hakkında Bildikleri	AÇIK KENDİ (1)	GİZLİ KENDİ (2)
Öğretmenin Kendi Hakkında Bilmedikleri	KÖR KENDİ (3)	BİLİNMEYEN ya da BİLİNÇ ALTINDA KENDİ (4)

Kaynak: Sergiovanni, T. (1977). *Handbook for Department Leadership: Concepts and Practices in Today's Secondary Schools*. Boston. Allyn and Bacon. (s. 316), Aydın, M. (2000). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara. Hatiboğlu Yayınevi. (s. 53).

İkinci hücrede, öğretmen kendi öğretme davranışını ve profesyonel uygulamasını bilmesine karşın denetmen bunu bilmemektedir. Denetmen tarafından bilinmeyen bu konular, öğretmenin denetmeden sakladığı, bilmemesini istediği konulardır. Bu konuların kendisine karşı kullanılabileceği endişe ve korkusu, öğretmenin bu noktaları gizli tutmasının bir nedeni olarak görülebilir (Aydın, 2000: 54). İkinci hücrede öğretmen kendini saklayarak denetmenle iletişimi sınırlı tutmaktadır.

Üçüncü hücrede, denetmen öğretmenin öğretme davranışını ve profesyonel uygulamasını bilmekte fakat, öğretmen bunu bilmemektedir (Aydın, 2000: 54). Çağdaş eğitim denetiminin temel amacı, öğretmeni geliştirmek dolayısıyla öğretimi geliştirmektir. Denetimin amacına ulaşması, etkili olması bu alanın daralması ile mümkündür. Üçüncü hücrenin küçülmesi için denetmenin öğretmenle olan iletişimini geliştirmesi gerekir.

Dördüncü hücre hem denetmenin öğretmen hakkında, hem de öğretmenin kendisi hakkında bilmediklerinin oluşturduğu alandır. Etkili bir iletişimin temelini oluşturduğu bir denetim sürecinde bu alanın daraldığı kabul edilir. Denetmenin öğretmene güven verdiği ve öğretmenin denetmene açık olabildiği bir iletişim, birinci hücrenin genişlemesi sonucunu doğurur.

Denetmene denetleme ve soruşturma rolleri yanı sıra, inceleme ve araştırma ile rehberlik ve mesleki yardım görevleri verilmesi (Taymaz, 1995: 110), rol karmaşasına yol açabileceği gibi öğretmenle olan ilişkilerinde hangi iletişim tarzlarının uygulanması gerektiği konusunda da denetmene sorunlar yaratmaktadır.

Aynı zamanda denetmen-öğretmen iletişiminin az ve sağlıklı oluşunun, denetmenin mesleki yardım ve rehberlik, değerlendirme (Akt. Burgaz, 1995: 128) rollerini yeterince yerine getiremeyişi gibi sorunlara yol açtığı tespit edilmiştir. Denetim sürecinde en çok karşılaşılan sorunlardan birisinin insan ilişkileri ve iletişim konusu olduğu yapılan araştırmalarda da (Burgaz, 1992) kendisini göstermiştir.

İletişimin aslında insanı merkezine alan eğitim alanındaki denetimin her alanında ve sürecin her aşamasında önemli bir yeri olduğu muhakkaktır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, denetim sürecinde denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algı ve beklentilerini incelemektir.

Denetim alt sistemi, eğitim sistemi içinde amaçlara ulaşılabilirlik derecesini belirleme, eksiklikleri tamamlama ve yanlışları giderme işlevlerini yerine getirerek ilgililere yön verir. Etkili bir denetim alt yapısı, okulun asıl etkinliği olan öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirme amacını taşır.

Eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim arasındaki birbirini tamamlayıcı nitelikler yanında her birinin kendi özel amaçları doğrultusunda farklı dinamikleri ile özel yapıları mevcuttur. Denetim etkinliğinin hem bu genel amaçları gözetmesi, hem de birbirinden farklı özel amaçları bir bütün içinde değerlendirip geliştirmesi, işin ilginç olduğu kadar zorluğunu da gösteren önemli bir yanıdır.

Türkiye Eğitim Sistemi'nde ilköğretim düzeyindeki denetim etkinliklerini yürütmekle ilköğretim denetmenleri, ortaöğretim düzeyinde ise bakanlık denetmenleri görevlidir. Bu denetmenler arasında statü farklılığı vardır. İlköğretim denetmenleri il merkezlerinde yapılırken, bakanlık denetmenleri merkezi Ankara olmak üzere İstanbul ve İzmir illerinde de bulunmaktadır. Denetim sistemindeki bu ayrı yapılanmanın etkileri denetlenenlere ve denetim etkinliklerine de yansımaktadır.

Eğitim sistemimizin toplam içinde en çok ve en yoğun öğrenci ve öğretmen sayısına sahip iki düzeyindeki -ki bunlar ilköğretim ve ortaöğretimdir- eğitsel faaliyetlerin denetimi ayrı öneme sahiptir. Özellikle bu süreci yöneten denetmenlerin, öğretmenlerle olan iletişimleri sürecin başarısında etkilidir. Denetmenlerin iletişim becerilerine ne kadar sahip olduklarını öğrenmek, bunu geliştirmede önemli bir veri sağlar. Bu önem doğrultusunda sözü edilen iki düzeyde görev yapan öğretmenler arasındaki algı ve beklentilerin hangi noktalarda benzeştiği hangi noktalarda farklılaştığının araştırılması, değerlendirilmesi ve sonuçlarının yorumlanması denetim etkinliklerine farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.

Bu araştırma ile ortaya çıkacak olan bulgular doğrultusunda saptanan algı ve beklentilere neden olan koşullar değerlendirilecek, yapılması gereken iyileştirmeler

konusunda öneriler sunulacaktır. Bu da daha etkin bir denetim alt yapısı için ilgililere veriler sağlayacaktır.

1.3. Problem Cümlesi

Denetim sürecinde, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklenti düzeyleri nedir? Bu algı ve beklentilerin öğretmenlerin kişisel ve kurumsal değişkenlerine göre farklılık gösterme derecesi nedir?

1.4. Alt Problemler

1) Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri nedir?

2) Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklenti düzeyleri nedir?

3) Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri öğretmenlerin;

- a. cinsiyetlerine,
- b. öğrenim durumlarına,
- c. kıdemlerine,
- d. görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

4) Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklenti düzeyleri öğretmenlerin;

- a) cinsiyetlerine,
- b) öğrenim durumlarına,
- c) kıdemlerine,
- d) görev yaptıkları okul düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5) Öğretmenlerin okul düzeyleri açısından algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.5. Sayıtlı

1. Araştırmaya katılan öğretmenler ölçeği içtenlikle yanıtlamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırma, 2007-2008 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesi sınırları içinde yer alan ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenleri ve bu öğretmenlerin algıları ve beklentilerini kapsamaktadır.

Araştırma, sözü edilen bölgede yer alan ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin oluşturduğu bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma, denetmenlerin öğretmen denetimleri sürecinde gösterdikleri iletişim becerilerine ilişkin davranışlarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Denetmen: Eğitim ve öğretim kurumlarındaki çalışmaların yasalara ve yönetmeliklere uygun olarak yürüyüp yürümediğini incelemek ve denetlemekle görevli kimse (Türk Dil Kurumu).

Bu çalışmada “müfettiş” ifadesi yerine “denetmen” ifadesi kullanılmıştır.

İlköğretim Denetmeni(Müfettişi): İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı olarak, ortaöğretim öncesi kademelerdeki kurumlarda denetim görevi yapan, il merkezlerinde oluşturulmuş denetim kurullarının üyesi (Başar, 2000: 185).

Bakanlık Denetmeni(Müfettişi): Doğrudan Milli eğitim Bakanına bağlı olarak ortaöğretim kademesinde görev yapan, denetim kurulu üyesi (Başar, 2000: 185).

Öğretmen: İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretim görevlisi.

1.8. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖYK: Öğretmen Yetiştiren Kurumlar

TDK: Türk Dil Kurumu

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. İlgili Yayınlar

Bu bölümde araştırmanın konusunu oluşturan iletişim ve denetim kavramları üzerinde durulmakta, ayrıca konuyla ilgili yapılan araştırmalar ve bu araştırmaların bulguları sunulmaktadır.

2.1.1. İletişim

Hem günlük dilde hem de bilimsel literatürde giderek yaygın bir şekilde kullanılan iletişim kavramı, Latince'deki "communicato" ve batı dillerindeki "communication" kavramının karşılığıdır. "Communicato" kavramının kökeni de, *ortaklaşa* ya da *ortaklık kurma* demek olan yine Latince "communis" kavramına dayanmaktadır (Gökçe, 2006: 8). Birbirlerine ortamlarındaki nesnelere, olaylar, olgularla ilgili değişimleri haber veren, bunlara ilişkin bilgilerini birbirine aktaran, aynı olgular, nesnelere, sorunlar karşısında benzer yaşam deneyimlerinden kaynaklanan, benzer duygular taşıyıp bunları birbirine ifade eden insanların oluşturduğu topluluk ya da toplum yaşamı içinde gerçekleştirilen tutum, yargı, düşünce, duygu bildirimlerine iletişim denir. Batı dillerindeki communication sözcüğü, Latince'deki communis sözcüğünden gelmektedir ve benzeşenlerin oluşturduğu ortaklık ya da topluluk anlamına gelir. İletişim, belirli bir coğrafya parçasında aynı doğa koşulları içinde varlıklarını sürdürmek için araç ve gereçler bulan, bu konuda çeşitli bilgiler üretmiş bulunan, bunları belirli işbölümü yöntemlerine göre kullanan, kendi aralarındaki bu işbölümünden kaynaklanan farklılaşmaları haklılaştırmak için çeşitli değerler ve inançlar üreterek toplumun farklı kesimlerini ortak üst kimlikler içinde kaynaştırmayı amaçlayan insanların etkinliğidir (Oskay, 2001: 9).

Sayers ve diğeri (1993: 9), kullanılan simgelere dikkat çekerek iletişimi çeşitli amaçlara varmak için sözcüklerin ve diğeri simgelerin kullanılması olarak tanımlamıştır.

Aktarma özelliğine vurgu yapan yazarlardan Aydın (1998: 149), iletişimi “emirlerin, enformasyonun, düşüncelerin, açıklamaların ve soruların bireyden bireye ve gruptan gruba aktarılma, iletilme sürecidir” diye tanımlarken, Tutar ve diğeri (2003: 5) ve Kayaalp (2002:13) ise “iletişim bir kişiden diğeri kişi veya kişilere, iletinin aktarılmasıdır” demiştir. Koontz da buna anlaşılır olmasını ekleyerek iletişimi “göndericiden alıcıya, gerek gönderici gerekse alıcı tarafından anlaşılır bir şekilde bilginin aktarılması” diye tanımlamıştır (Akt. Akıncı, 2001: 109).

İletişimin paylaşma özelliğini dile getiren yazarlardan Ergin ve Birol (2000: 25) davranış değişikliği bağlamında ele almış, iletişimi “davranış değişikliği meydana getirmek üzere düşünce, bilgi, duygu, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci” olarak tanımlamıştır. Gökçe de (2006: 27) iletişimi anlamların simgeler aracılığıyla karşılıklı paylaşıldığı bir süreç olarak tanımlamıştır. Durmaz (2006: 7) ise iletişimi “iki yada daha çok insan arasında anlaşmaya, düşünce ve duygu alışverişine, paylaşmaya, karşılıklı konuşmaya ve ayrı ayrı yada birlikte davranmaya dayalı bir ilişki” olarak tanımlamıştır.

İletişimin ortaklaştırma anlamına dikkat çeken yazarlar da vardır. Bunlardan Türkmen (1998: 3) iletişimi “olay, olgu ve düşüncelerin anlam yüklü mesajlarla ortaklaştırılması sürecidir” diye tanımlamıştır. Açıkgöz’e (1994: 16) göre iletişim, “belirli duyguların, düşüncelerin, bilgilerin iki ya da daha çok kişi arasında paylaşılması, anlamların ortaklaştırılması sürecidir. Amacı alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır”.

Eğitim ve öğretimde çağdaş tekniklerden yararlanılması oldukça önemlidir. İletişimin de “toplumsallaşmak / medenileşmek”ten başka bir şey olmadığı görülür. Çünkü iletişim insanın insanla, insanın çevresiyle, insanın doğayla etkileşim içerisinde olmasıdır. Bunlarla birlikte yaşamının adına iletişim denir. Türdeşlik

özelliği iletişim için yeterli değildir. Yaşama çevresi dediğimiz zaman, bunun dar ve geniş anlamlarını birlikte düşünmek durumundayız. Öncelikle iletişim bireyin kendini tanımasıdır (Kayaalp, 2002: 19).

2.1.1.1. İletişim Süreci ve Öğeleri

İletişim ilişkilerin bir düzen içinde gerçekleştirilmesini sağlar. İletişim süreci ise iletişim düzeninin yapısı içinde etkin bir iletişimi gerçekleştirmek için karşılıklı ilişkilerin kurulma biçimini anlatır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 25).

İletişim, karşılıklı olarak mesajların alınması ve bir anlam yaratılması sürecidir. İletişimde bulunduğumuz zaman, mesajlara anlam yükler ve bunu diğerlerine göndeririz. İletişim zincirindeki öğelere bakıldığı zaman mesajı üreten bilgi kaynağı, mesajı gönderilecek hale getiren kodlama, iletişim kanalı, mesajı anlaşılır hale getiren kod çözücü, alıcı hedef veya hedeflerden oluşmaktadır. Bu iletişim zincirine, duruma göre, çeşitli düzeylerde mesajların anlaşılmasına olumsuz bir etki yaratan birtakım gürültü kaynakları da eşlik edebilmektedir (Akt. Özmen ve Yörük, 2007: 89).

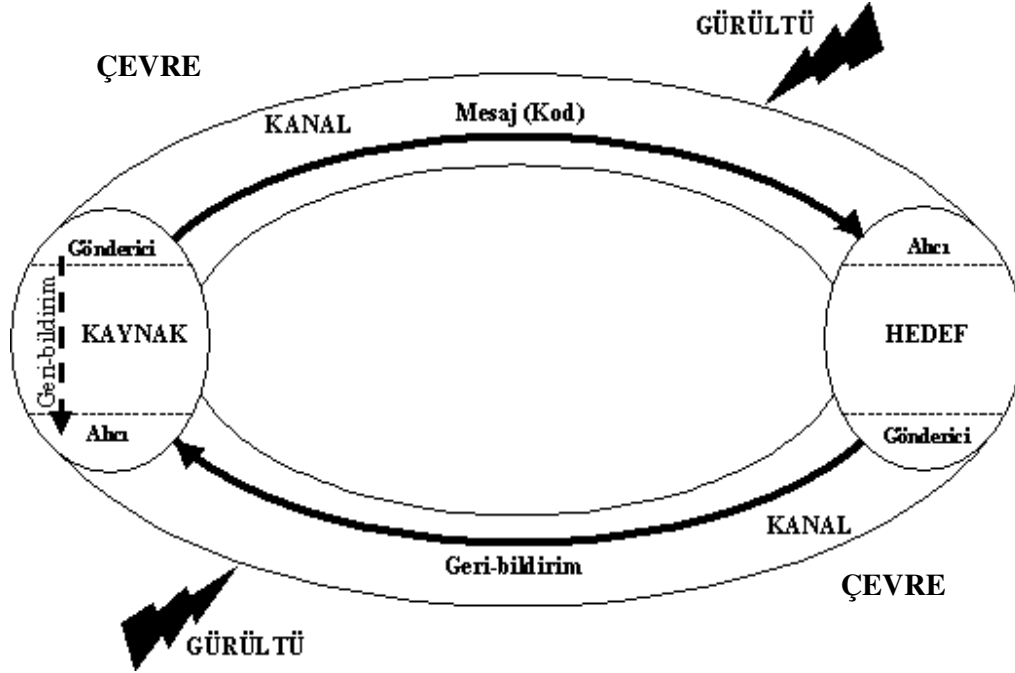
İletişimin tanımları incelendiğinde, iletişim sürecinin bir mesajı anlaşılır biçimde alıcıya gönderme işlemi olduğu görülür. İletişim, kaynağın mesajı düzenleyip, onu ne şekilde göndermeyi (kodlamayı) düşünmesi ile başlar. Alıcının öncelikle gönderilen mesajı algılayacak, başka bir ifadeyle kodlanan mesajı çözümlenecek yetenekte olması gerekir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesajı çözümler ve bir düşünce haline dönüştürebilir ve geri bildirimde bulunabilirse, iletişim süreci tamamlanmış olur (Tutar ve diğer., 2003: 11).

İletişim sürecini modelleştiren kuramlardan en yaygın olarak kullanılanı Shannon-Weaver modelidir. Shannon-Weaver modeli temel iletişim öğelerini bir süreç temelinde betimlemiştir.

İletişim bir kişinin konuşurken diğerinin dinlemesinden daha da fazla bir şeydir (Barker, 1990: 4). De Vito (1985: 4-5), iletişimi bir işlem olarak görmüş ve bu

işlemin bazı özelliklerinden bahsetmiştir. Bu özellikler iletişim tanımları ve unsurları incelendiğinde görülebilir.

Şekil 2
Temel İletişim Süreci



Kaynak:<http://akademik.maltepe.edu.tr/~eyapicier/Etkili%20%DDleti%FEim%20Becerileri%20Ders%20Notu.doc>

İletişim bir süreçtir: İletişim bir etkinlik ve devam eden bir süreçtir. İletişimdeki her şey sürekli bir değişim durumundadır. İnsanlar ve çevreleri sürekli değişir. Bu yüzden iletişim durağan değil, fakat sürekli değişen bir süreçtir.

İletişimin bileşenleri birbiriyle ilişkilidir: İletişimin her elementi diğerlerinden bağımsız değil, diğer elementlerle karşılıklı bağlıdır. Örneğin, kaynak olmadan ileti, ileti olmadan geribildirim olmaz. Bu karşılıklı bağlılıktan dolayı bir öğedeki bir değişme zorunlu olarak diğer öğeleri de değiştirir.

İletişim elemanları bir bütün olarak hareket eder: Her birey iletişim sürecinde bir bütün olarak etki ya da tepki gösterir. Duygusal ya da anlayarak yanıt vermek yerine vücut ve aklımız yoluyla fiziksel ve bilişsel olarak yanıt veririz. Bu özelliğin belki de en önemli sonucu iletişimdeki etki ve tepkilerimizin sadece söylenenlerle değil, fakat söylenenlerin yorumu ile de belirtilmesidir. Bireylerin iletişim sürecindeki sağlığı, bilgi durumu, varolan duyguları ve diğer faktörler iletişimi etkiler. Bu yüzden aynı ileti iki insan üzerinde farklı anlamlara yol açabilir. Sözcükler ve semboller aynı olmasına karşın farklı insanlar tarafından çok farklı bir şekilde değerlendirilebilir.

İletişim sürecindeki öğeler aşağıda açıklanmaktadır.

2.1.1.1.1. Kaynak/Gönderici

İletişim süreci yapısı gereği, önce kişi ya da kişilerin duygu, düşünce, kanı, bilgi ve gereksinmelerini iletmek isteyen bir kaynağı gerektirir ve onunla başlar (Demiray, 2006: 11). Kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama süreçlerinde ürettiği anlamlı iletileri simgeler aracılığı ile gönderen kişi ya da kişilerdir (Zıllıoğlu, 1993: 98).

İletişimde en önemli sorumluluk göndericiye aittir; çünkü iletişim sürecini başlatan ve mesajı kodlayarak gönderen odur. İletişim ilk önce göndericinin zihnindeki düşüncelerle ortaya çıkar. Kaynak sahip olduğu tecrübe ve bilgilere göre, mesaj olarak iletecek bir düşünce oluşturur; yani mesajı iletmeden önce onu “kod”lar. Bir düşünceyi formüle eder ve mesaj halinde kanalı kullanarak alıcıya gönderir (Tutar ve diğer., 2003: 13).

Kişilerarası iletişim, gönderici ve alıcı olmak üzere en az iki kişiyi gerektirir. Kişilerarası iletişimin alıcısı ikiden fazla olabileceği gibi, göndericisi de, ikiden fazla olabilir. Kişilerarası iletişim, insanlar arasında veri değişimini kapsar. İletişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin temel koşullarından biri, göndericinin uygunluğudur. Gönderici mesajını, alıcının zihinsel algı yeteneğine göre

kodlamalıdır. Alıcının algılayamayacağı bir mesaj, onun açısından sadece bir gürültüdür (Tutar ve diğer., 2003: 13).

İyi bir iletişim için kaynağın taşınması gereken bazı özellikler vardır; bu özellikleri kısaca şu şekilde belirtebiliriz (Akt. Tutar ve diğer., 2003: 13-14):

a. Kaynak bilgili olmalıdır. Kaynak göndereceği iletinin alıcıda oluşturacağı etki hakkında bilgili olmalıdır. Kaynağın bilgili olması iletişimin sürekliliğini de etkiler. Eğer kaynak alıcı hakkında gerekli bilgiye sahip olursa, alıcının istediği bilgileri sağlayabilir. Aksi takdirde, kaynak bir aktarıcı olmaktan öteye geçemez.

b. Kaynak kodlama özelliğine sahip olmalıdır. Kaynak, alıcıya göndereceği iletinin nasıl kodlanacağını, simgelerin anlamının ne olduğunu bilmelidir. İleti yanlış veya yetersiz biçimde kodlandığında etkinliğini kaybedecek, aynı zamanda istenilenin dışında bir davranışı da yaratabilecektir. Kaynağın kodlama özelliği, alıcı ile kültür bağı kurmuş olmasına da bağlıdır. Eğer kaynak alıcıyla benzer kültür düzleminde ise, iletiyi daha kolay kodlayabilecektir. Özellikle jest ve mimiklere dayalı iletişimde kültürel yakınlık ve kaynağın kültürel kodlamaları bilmesi önemlidir.

c. Kaynak düzlem ve rolüne uygun davranmalıdır. Kaynağın statüsü ve rolü ileti ile ilişkili olmalıdır. Kaynak bulunduğu düzleme uygun davranmalıdır. Kaynağın, davranışını gerçekleştirdiği statü ve role uygun düşmeyen bir iletiyi göndermesi halinde, ileti ya alıcılarca işleme konmaz veya olumsuz etkileşime neden olur. Ayrıca kaynak bir davranışa neden olmak üzere ileti gönderiyorsa, bu davranış bulunduğu rol davranışı ile ilişkili olmalı ve alıcıların da söz konusu rol düzlemi veya davranış düzlemi ile bağı olmalıdır.

d. Kaynak tanınmalıdır. Etkin bir iletişimin sağlanması için, alıcılar kaynağı tanımak isterler. Alıcı aldığı iletiyi anlamlandırırken, kaynağın özelliğine göre işlem yapar. Kaynak, alıcı tarafından ne ölçüde tanınıyorsa ve bu bilgi ne ölçüde

olumlu ise, gerçekleşen iletişim o ölçüde etkin olur. Tanınmayan veya olumsuz tanınan kaynağın gönderdiği iletiler, alıcılar üzerinde gerekli etkiyi oluşturmaz.

Kaynağın,

- kendisi, alıcısı ve ileteceği konu hakkındaki bilgi ve becerileri,
- kendisine, alıcısına ve ileteceği konuya karşı tutumu,
- toplumsal ve kültürel ortamın etkileri,
- iletişim becerileri,
- güvenilirliği,
- uzmanlığı,
- çekiciliği (benzerlik, görünüş, hoş gitme), kafasındaki fikir ya da

anımları alıcısına iyi anlatmadaki başarısını etkileyen faktörlerdir (Ergin ve Birol 2000: 43-54).

2.1.1.1.2. İleti/Mesaj

İleti kaynaktan alıcıya gönderilen bir uyarı, bir düşünce, duygu, kanı ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış halidir (Demiray, 2006: 12). Düşünce, duygu ya da bilginin kaynak tarafından kodlanmış biçimi olarak tanımlanan mesaj, bir duygu veya düşünceyi aktarmayı isteyen kaynağın ürettiği sözel, görsel ve işitsel simgelerden oluşan somut bir üründür (Gürgen, 1997: 16). İleti (communicate), konuşmacı ile dinleyici ya da kaynak ile hedef arasındaki ilişkiyi sağlayan temel ögedir. Bu nedenle ileti, iletişim sürecinin düğümlendiği nokta ve merkez olmaktadır (Gökçe, 2006: 27).

Zıllıoğlu'na göre (1993: 99), iletinin iki önemli ögesi vardır: İçerik ve yapı. İçerik anlama, yapı simgeler ve kodlarla ilgilidir. İletişimi tanımaya ve tanımlamaya çalışırken onun anlamların paylaşımı olduğu belirtilmişti. Bunu gerçekleştirebilmek için iletinin üretilişinde, verilmişinde ve tüketiminde öncelikle anlamlı olması gerekir. Değişik iletişim amaçlarına ulaşmanın ilk ilkesi budur.

Anlam: Bir simge, kavram ya da bir ölçümün belli bir dizgeye göre taşıdığı işlem ya da içerim (tdk.gov.tr). Tubbs ve Moss (1991: 6) iletişimi iki ya da daha

fazla kişi arasında bir anlam yaratma süreci olarak tanımlamıştır. İletiler gönderici tarafından alıcıya belli bir anlam yüklemesi yapmak için gönderilir. İletilerin anlamları vardır.

Anlamın, insanlar tarafından yaratılan, öğrenilen, unutilan, değişen bir şey olduğu söylenebilir. Anlamın hem toplumsal yaşantılarla ilgili kültürel bir boyutu, hem bireysel yaşantılarla ilgili öznel bir boyutu vardır. Toplumsal uzlaşım ve birikime dayanan kültürel boyut öznel boyutu belirlediği gibi, bireysel yaşantılar da zaman içinde kültürel boyutta oluşan anlamları etkiler ve değiştirirler (Zıllıoğlu, 1993: 102).

Simge: Bir şeyi gösteren, bir anlamı, bir düşünceyi görünebilir kılan im (tdk.gov.tr). İnsan iletişiminin temel özelliği onun simge yapması ve yaptığı simgelerle doğal ve toplumsal çevresini açıklaması ve anlamlandırmasıdır. İnsan yaşantılarının anlık ve duygusal olanlarla ve duygusal verilerle sınırlı kalmaması, insanoğlunun simge yapma ve kullanma becerisinden kaynaklanır. Bu noktada kültürle iletişim arasındaki ilişki konusunda vurgulanmış olan bir gerçeği yinelemekte yarar vardır. İnsanın simge yapma yeteneğine sahip olduğunu söylemek, insanın zaman ve toplum koşullarından bağımsız olarak her türlü kavram ve düşünceyi üretebileceği anlamına gelmemektedir. İletişim her zaman insanların içinde buldukları tarihsel dönemin ve toplumun nesnel koşulları ile ilgili olmuştur. Başka bir anlatımla, insanların yaratma becerileri ile içinde yaşadıkları dönemin sosyo-ekonomik koşulları arasında etkileşim olduğundan, simgelerin gelişmesi ve değişmesi de bu koşullar çerçevesinde gerçekleşir (Zıllıoğlu, 1993: 107).

2.1.1.1.2.1. İletinin Taşması Gereken Özellikler

İletişim türünü belirlemede etken olan mesajlar, en genel şekliyle sözel ve sözel olmayan iletiler olarak iki gruba ayrılır. Her iki gruptaki iletilerin taşması gereken özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz (Akt. Tutar ve diğer., 2003: 16):

a. İleti anlaşılır olmalıdır. İletiler, anlaşılır olmalıdır; anlaşılabilirlik, hem şekil, hem de içerik açısından olmalıdır. Gönderici tarafından duruma göre sözel veya

sözel olmayan iletilerden biri seçilmeli ve seçilen ileti, en anlaşılır biçimde kodlanmalıdır. Burada alıcının ve kaynağın bilgisi, yeteneği ve kültürel özellikleri önemli rol oynar. Anlaşılır olmayan iletiler alıcı tarafından algılanamayacak; dolayısıyla iletişim gerçekleşmeyecektir.

b. İleti açık olmalıdır. Açıklık, özellikle istenilen ve beğenilen davranış açısından önemlidir. Kaynak, gönderdiği iletide, alıcıdan ne beklediğini açık biçimde belirtmelidir. Açıklık, alıcı açısından da geçerlidir. İletinin alıcısının kimliği, hangi alıcının ne yapmasının gerektiği, iletinin içeriğinde yer almalıdır.

c. İleti doğru zamanda iletilmelidir. Her iletişim etkinliğinin bir yeri ve zamanı vardır; veya iletişim, mesajın içeriğine uygun zamanda etkin olur. Bu nedenle mesajın gönderileceği zaman iyi belirlenmelidir. Ayrıca, alıcıdan beklenen davranış da zamanlı olmalıdır.

d. İleti uygun kanalı izlemelidir. İleti ortamdaki iletişim ağını izleyerek alıcıya gitmeli, gerekiyorsa vardığı her noktada istenilen biçimde tamamlanmalı ve alıcıya ulaşmalıdır. İleti uygun yolu izlemeden alıcıya varırsa, etkinliğini kaybeder; alıcı ile kaynak arasındaki ilişki yetersiz olur. Özel ilaveler veya davranışlarla, iletiye ek anlamlar yüklenirse, kaynak üzerindeki etkisi istenilenin dışında gerçekleşir ve alıcıda beklenmeyen etkiler oluşturur.

e. İleti, kaynak ve alıcı arasında kalmalıdır. İleti, kaynaktan alıcıya ulaşmaya dek farklı kişi ve kademelerden geçebilir. Örgütsel iletişim, çoğunlukla bu tür iletilerle gerçekleştirilir. İletinin kaynaktan alıcıya ulaşmasında aktarıcılar iletinin içeriğini gerektiği gibi kavramazlarsa ya da ek kaynak durumuna geçerlerse, alıcıya ilave iletiler gönderebilirler. Böyle bir durumda ileti, kaynağın gönderdiğinin yanında, ek anlamlar yüklenir. Alıcı, bu tür ileti ile karşılaşınca, beklenmeyen davranışlar gösterebilir. Bu durumda asıl ileti gereği gibi algılanmayabilir.

2.1.1.1.3. Alıcı/Hedef

İletişim sürecinde göndericinin iletilerine muhatap olan kimse olarak düşünülebilir. Gönderici iletileri alıcı üzerinde etki yapmak üzere gönderir. Bu bakımdan alıcının iletişim sürecinde iletilere gönderici ile aynı anlam yapılandırması içinde olması gerekir.

Bir gönderici aynı zamanda bir alıcı da olabilir. Göndericinin kodlama ile iletilere yüklediği anlam, alıcıya ulaşan iletiler tarafından saptanır. Aynıısı alıcı için de geçerlidir. O da bir kaynak olarak görülebilir. Bir iletişim sürecinde kişi sıklıkla hem kaynak hem de alıcı olarak davranır. Elbette, kişi bir alıcı olarak gönderilen iletiler tarafından az ya da çok etkilenecek ve sonrasında kaynak davranışlar gösterecektir (Berlo, 1960: 51).

Berlo (1960: 51,52), alıcının dört farklı özelliğine değinmiştir. Bunlardan ilki alıcının *iletişim becerileridir*. Eğer alıcı dinleme, okuma ve düşünme becerilerine sahip değilse, göndericinin ilettiği iletileri alamayacak ve çözemeyecektir. İkinci olarak alıcının *tutumlarından* bahsedebiliriz. Alıcının bir iletiyi çözme şekli, onun kendisi, kaynak ve iletinin içeriği hakkındaki tutumları tarafından belirlenir. Üçüncü olarak, alıcının *bilgi düzeyi* rol oynar. Eğer alıcı kod hakkında bilgi sahibi değilse iletiyi anlayamaz. Eğer alıcı iletinin içeriği hakkında hiçbir bilgiye sahip değilse, muhtemelen onu anlayamayacaktır. Eğer alıcı iletişimin kendi doğal sürecini bilmiyorsa, onun iletiyi yanlış anladığı ve kaynağın maksadı ya da amacı hakkında yanlış anlam çıkardığı anlamına gelir. Son olarak, alıcının *toplumsal sistemdeki durumu ve kültürü* etki eder. Alıcının toplumsal statüsü, üyesi olduğu grup ve geleneksel davranış tarzı onun iletileri alma ve değerlendirme şeklini etkiler.

Telman ve Ünsal (2005: 33, 34), alıcının iki özelliğinin iletişimde önemli olduğuna vurgu yapmıştır:

Alıcının eşik değeri: Alıcının duyu organlarının organik bakımdan hassasiyeti, iletinin algılanmasında rolü vardır. İleti, alıcının duyu organlarına

ulaştığında, sesli iletişimlerde alıcının duyma eşiği, yazılı ve görsel iletilerde ise iletinin net olması önemlidir.

Alıcının şablonları: Alıcı gelen iletiyi kendi zihnindeki sembollerle eşleştirerek anlamlandırır. Bu semboller bireyin içinde bulunduğu kültürden etkilenir. Göndericinin iletisi tam olarak alıcıya ulaşmamışsa, yani bazı eksiklikler bulunuyorsa alıcı bunu kendi hafızasındaki şablonlarla doldurur.

2.1.1.1.4. Kanal

İletinin kaynaktan çıktıktan sonra, alıcıya varmadan önce, bir ortamdan geçmesi gerekir. Bu ortama kanal veya araç olarak adlandırılabilir. Ortamın özelliği, mesajın verici kaynaktan çıktığı gibi alıcıya ulaşım ulaşmamasında rol oynar (Telman ve Ünsal, 2005: 31-32). Kanal, sinyallerin aktarıldığı fiziksel araçlardır. Temel kanallar ışık dalgaları, ses dalgaları, radyo dalgaları, telefon kabloları, sinir sistemi ve benzerleridir (Fiske, 2003: 35).

İletişimin etkililiği kanal ile iletinin uyumu oranında artar. Alıcının geribildirimleri de bir kanal vasıtasıyla ulaşır. Kaynak ile alıcının sık sık rollerini değiştirdiği (alıcının kaynak, kaynağın alıcı durumuna geldiği) iletişim sürecinde, olasıdır ki aynı kanalı kullanmayabilirler. Örneğin bir yazı ile gönderilen bir iletinin geribildirimi telefonla veya yüz yüze ve hatta elektronik ortamda verilebilir. Önemli olan iletinin gönderileceği kanalın, iletinin niteliğini bozmadan taşıyabilecek bir ortam olması ve alıcının çözümleyebileceği, alıcı için geçerli bir ortamda iletilmesidir.

İletişim, kişi ya da örgütlerin hem toplumsal sistemle hem de bu sistemdeki diğer kişi veya örgütlerle uyumunu ve etkileşimini sağlayan temel bir süreçtir. İletişim, insan-insan, insan-örgüt, örgüt-örgüt ve örgüt-toplumsal sistem ilişkilerini sağlayan önemli bir araçtır. İnsanın diğer insanları, örgütleri, kısaca dış dünyayı tanıyabilmesi, olayları, olguları ve düşünceleri anlayıp algılayabilmesi için iletişim sürecine ihtiyaç vardır. Kişi ve örgütlerin dış dünya ile anlamlı bir bütünlük içinde

bulunabilmesi için iyi işleyen iletişim kanallarının kurulması gereklidir (Türkmen, 1998: 2).

Örgüt yapıları düşünüldüğünde iletişim kanallarını formel (resmi) ve informel (resmi olmayan) olmak üzere iki gruba ayırabiliriz. Formel iletişim kanalları, yönetim tarafından belirlenen ve kabul edilir. Örgütsel iletişim bu formel kanallarla yukardan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru akar. Formel iletişim kanalları, yöneticiler tarafından planlanır. Yöneticiler, örgüt içindeki çalışanların sorumluluklarını yerine getirmesinde, formel iletişim kanallarına ihtiyaç duyarlar; fakat hiçbir yönetici, örgütsel ve yönetsel faaliyetleri yerine getirirken, sadece formel iletişim kanallarını kullanmaz. Formel iletişimin yanında, informel iletişim kanallarına da ihtiyaç duyulur (Tutar ve diğer., 2003: 20).

2.1.1.1.5. Kodlama ve Kod Açma

Kaynak, hedeflediği kişiye, kişilere erişmek için öncelikle iletişimin taşıyacağı özellikleri bir iletişim kanalıyla gönderilebilecek biçimde kodlar. Bu kodlamayı sözcükler, resimler, simgeler yoluyla yapar. Bunların, iletişim sürecinde dolaşıma sokulduğunda özünü ve biçimini koruyabilecek şekilde kodlanması gerekir (Oskay, 2001: 13).

Fiske'ye (2003: 37) göre kod, bir kültür ya da alt kültürün üyelerinin paylaştığı bir anlam sistemidir. Kodlar hem göstergelerden (kendileri dışında bir şeyi niteleyen fiziksel sinyaller) hem de bu göstergelerin hangi bağlamlarda ve nasıl kullanılacaklarını ve daha karmaşık iletiler oluşturmak için nasıl bir araya getirilebileceklerini belirleyen kurallar ya da uzlaşımlardan oluşur (Fiske, 2003: 37).

Kodlama, bir bilginin, düşüncenin, duygunun veya kanının iletme uygun ve hazır bir ileti biçimine dönüştürülmesidir. Kaynak tarafından diğer kişilere aktarılmayan düşünceler, doğal olarak iletişimin bir parçası olarak kabul edilemezler. Bu nedenle, kaynak düşüncesini alıcının da anlayabileceği bir biçimde ifade etmelidir. Dil kodlama için en önemli öğedir. Bu bağlamda, jestler, mimikler,

hareketler gibi önemli ve hatta karmaşık kodlama yolları da aslında dile dayanmaktadır (Akt. Demiray, 2006: 14).

İletinin kodlanması çok kısa, çarpıcı, dikkat çekici, kolay akılda kalıcı olmalıdır. Böyle kodlanmayan iletiler alıcıya ulaşsa bile onun tarafından algılanmayacak ve gürültü ögesi olacaktır. Yarım yamalak algılanarak taşıdığı anlamsal içerik esas şekliyle iletilemediğinde ise, ileti kodlarken amaçlanandan farklı, çarpıtılarak algılanacaktır (Oskay, 2001: 13).

Kod açma ise, alıcıya ulaşan ve alınan bir uyarının başka deyişle iletinin yorumlanarak anlamlı bir biçime sokulmasıdır (Demiray, 2006: 15).

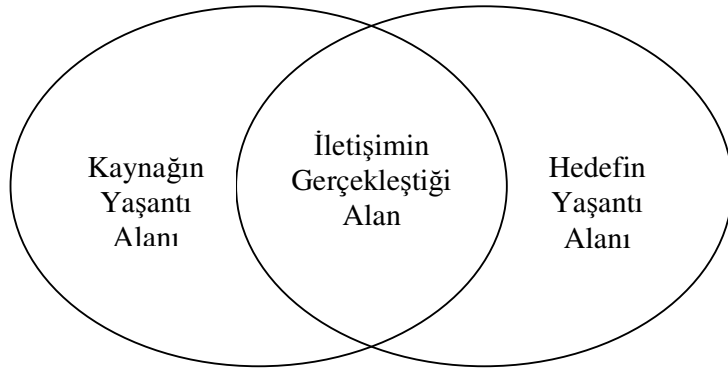
Kaynak, iletmek istediği bilgileri bir dizi sembole çevirerek, sinyaller halinde kodlar. Kodlama olmadan, iletilerin kaynaktan alıcıya nakledilmesi mümkün değildir. Kaynak, iletişimde alıcının kendisi gibi aynı anlamları vereceği sembolleri ve hareketleri kullanır. İletişimin gerçekleşmemesinin veya ortaya yanlış anlamların çıkmasının en yaygın sebebi bu anlam birliğinin yokluğudur (Telman ve Ünsal, 2005: 29).

Çevreden bireylere yöneltilen uyarılar, bireylerin zihinlerine filtrelerden geçerek ulaşır. Bu filtreler, aynı süzgeç gibi, seçici bir işlev görürler ve otomatik olarak devreye girerler. Başka bir deyişle filtreler, bireylere ulaşan bilgileri, bireyin kendi amaç, değer yargıları, inanç ve tutumları ekseninde değerlendirme ölçütüdür. Bu süreçte bireylerin kendi dünyaları ile örtüşmeyen bilgiler, ya hiç değerlendirilmez, ya da kendi dünyalarına örtüşecek biçimde dönüştürülerek yorumlanır. Bu ilke, iletişim sürecinde bulunan herkes için geçerlidir. Bu nedenle, iletişimde yaşanan çoğu sorunlar, iletişimin bu ikili seçicilik yapısından yani hem kaynağın hem de hedefin, iletilere ve uyarılara seçici davranmasından kaynaklanır. Bu açıdan iletişimde bulunurken, ortak bir algısal çerçevenin varlığına, yoksa oluşturulmasına ihtiyaç duyulur. Çünkü ortak bir algısal çerçeve sağlanmadan ileti olduğu gibi gönderilirse, iletişimde bulunan taraflar kendi deneyimine ve dünyasına uygun düşen bir algısal çerçeveye göre iletiyi alır ve yorumlar. Bunun doğal bir

sonucu olarak, aynı ileti, aynı ortamda, farklı biçimlerde yorumlanır (Cüceloğlu, 2004: 90). Bu bağlamda söz edilmesi gereken nokta “bağıntı çerçevesi” (izafet çerçevesi, referans çerçevesi)dir. Bağıntı çerçevesi kodlama ve kod açma işlemlerinin ve bağlı olarak iletişim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesindeki önemli bir konudur. Bağıntı çerçevesi insanların belli bir an ve durumda sahip oldukları tüm bilgi yüküdür. Şekil 3’teki çizimde de görüldüğü gibi bireylerin bağıntı çerçevelerinin kesiştiği alan, iletişimin de gerçekleştiği alandır (Demiray, 2006: 15).

İletişim, ortak göstergelerle anlamların ortaklaştırılması sürecini ifade eder (Türkmen, 1998: 1). Ortak göstergeler, kaynak ve alıcı arasındaki referans çerçevesini oluşturan unsurlardan meydana gelir. İletişim sürecinin işleyişinin gerçekleşmesi ve başarısı bu çerçevenin genişliği ile doğru orantılıdır. İletişimde taraf olan kişilerin geçmiş yaşantıları, bilgi düzeyleri, inanç, değer ve tutumları, o an ki ruhsal özellikleri ne denli benzeşiyorsa, karşılıklı rol ve statü ilişkileriyle, içinde buldukları grup normları ile ilgili tanımlamalarıyla ne denli çakışıyorsa anlamlandırılarda benzerliğin sağlanması şansı o denli yüksek olur (Küçükahmet, 2003: 123).

Şekil 3
Bağıntı Çerçevesi



2.1.1.1.6. Çevre/Ortam

İletişim süreci tüm unsurların bir arada olduğu bir çevre içinde gerçekleşir. İletişimin gerçekleştiği çevre (ortam), iletişimin niteliğini etkileyen bir unsurdur.

İletişim ortamını üç boyutta inceleyebiliriz: Fiziki ortam, sosyo-psikolojik ortam ve geçici ortam. Bir oda, bir koridor ya da bir park fiziki ortama örnektir. Fiziki ortam, iletilerimizin şekli kadar içeriği üzerinde de bazı etkilerde bulunmaktadır. Sosyo-psikolojik ortama, katılımcılar arasındaki statü ilişkileri, insanların oynadığı oyunlar ve rolleri, iletişimin meydana geldiği toplumun kültürel gelenek-görenekleri ve normları, ortamın arkadaşça olması veya arkadaşça olmaması, resmîlik ya da gayri resmîlik, ciddiyet gerektiren ya da ciddiyet gerektirmeyen ortamlar örnek verilebilir. Bir mezuniyet törenindeki iletişim şekli, bir hastanede ya da bir cenaze töreninde hoş görülmebilir. Geçici ortam, iletişimin meydana geldiği zamandır. Tarih kadar günün hangi saatinde olduğu da önemlidir. Çoğu insan için sabah saatleri iletişim kurmaya elverişli olarak görülürken bazı insanlar için uygun değildir. Zaman önemsiz değildir, fakat iletinin uygunluğu, önemi ve etkililiği büyük ölçüde iletişimin geçtiği zamana bağlıdır (De Vito, 1985: 6).

2.1.1.1.7. Gürültü

“Gürültü” anlam olarak ele alındığında, süreci olumsuz yönde etkileyen, içten gelen semantik (anlamaya dayalı) ve mental (zihinsel) bir direnme, önyargı, öfke, ilginin dağılması şeklinde olabileceği gibi, dışarıdan gelen -fiziksel nedenlere bağlı- bir engelleme şeklinde de olabilir (Usluata, 1996: 14; Tayfun, 2007: 16).

Gürültü, bir bakıma iletişime yapılan müdahalelerdir. Bir başka deyişle, iletişim sürecinde var olan asıl ileti dışında varolan, asıl iletiye yapılan bilinçli ya da bilinçsiz müdahale biçiminde olan ve kod açımı da yapılamayan tali iletilerdir. Gürültü her iletişim sürecinde bulunabilir. Asıl olan gürültü boyutlarının iletişimi engelleyecek ölçüde olmamasıdır (Demiray, 2006: 22).

Gürültü, iletişim sürecinde karşılıklı alışverişi yapılan iletilerde kaynak ve hedef tarafından öngörülmemiş, istenmeyen ve iletişimin aksamasına ya da kopmasına yol açan unsurları ifade eder. İletişimin aksamasına ya da kopmasına

neden olan gürültü kaynakları şu şekilde sınıflandırılabilir (Zıllıoğlu ve Yüksel, 1994: 39-40):

1) Fiziksel gürültü kaynakları: İletişim sürecinde iletilerin algılanmasını zorlaştıran sesler (uçak, televizyon, çocuk sesleri vb.), cızırtı ve parazitler (telefonda, radyoda, televizyonda), televizyonda görüntü kaymaları, yazıda silinmiş ya da alıcının tanımadığı işaretler vb.

2) Fizyo-nörolojik gürültü kaynakları: Doğuştan ya da sonradan oluşan işitme, görme ve konuşma bozuklukları, zihinsel engeller, açlık, yorgunluk gibi durumlar.

3) Psikolojik gürültü kaynakları: Şiddetli heyecan, sevinç, korku gibi ruhsal durumlar, önyargılar, tutum ve kanaatler vb.

4) Toplumsal-kültürel gürültü kaynakları: İletişim sürecinde bulunan tarafların bilgi düzeyleri, kültürel çevre ve yaşantılar arasındaki farklılıklar vb.

2.1.1.1.8. Geribildirim/Dönüt

İletişim sürecinin son parçası olarak geribildirimi sayabiliriz. Geribildirim, hedefin gönderdiği iletinin alıcı üzerindeki yansımaları, bir başka deyişle iletinin oluşturduğu etkiye karşı alıcının tepkisidir. Aslında geribildirim sürecinde alıcı ve hedef rolleri değişirler. Geribildirim bir bakıma alıcının gönderici rolünde gönderdiği iletidir fakat önceki ileti ile ilgilidir.

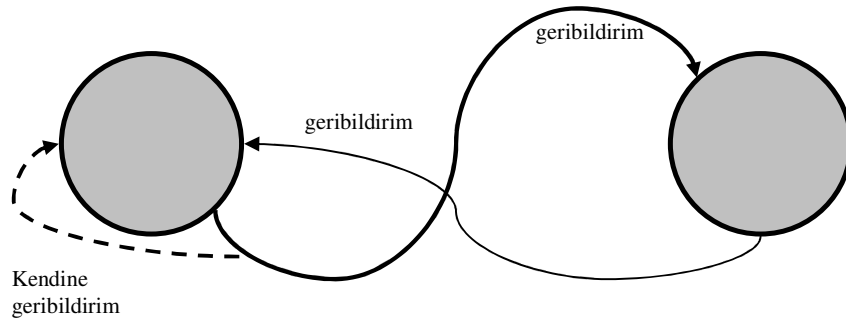
İletişimde karşılıklılık esastır. Hedef ile kaynak sürekli yer değiştirmese de geribildirim aracılığıyla karşılıklılık sağlanmalıdır. İletişim mesajların taraflar arasında gidip gelmesi sürecidir. Geribildirim değerlendirmesinin yapılmadığı tek taraflı mesaj iletimi, iletişim değildir (Türkmen, 1998: 2).

Barker (1990: 59) geribildirimi ikiye ayırmıştır:

Kendine geribildirim (self-feedback): Kişinin kendi adale hareketlerini algılaması ve kendi konuşmalarını duyması gibi merkezi sinir sistemi içindeki dönütü olan sözler ve eylemlerdir. Araştırmalar gösteriyor ki; kendine geribildirim, özellikle dinleyici geribildiriminin olmadığı durumlarda yargısal süreçlerimizin biçiminde ve doğasında önemli bir rol oynar.

Dinleyici geribildirim (listener feedback): Sözlü ve sözsüz yanıtları içerir. Sözlü geribildirim sorular veya yorumlar şeklinde olabilir. Örneğin bir dinleyici son anlatılanı açıklaması amacıyla bir konuşmacıya soru sorabilir ya da çok ilginç bir öyküye övgüler dizebilir. Sözsüz geribildirim onaylamayı göstermek için alkış ya da kahkaha şeklinde iletilebilir. Yine sözsüz geribildirim, ilgisizlik veya kafa karışıklığını göstermek için boş bakışlar şeklinde de olabilir. Sessizlik bile bir geribildirim şekli olarak kabul edilebilir.

Şekil 4
Kendine Geribildirim ve Dinleyici Geribildirimi



Kaynak: Barker, L. L. (1990). *Communication*. Fifth Edition. USA. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs. (s. 59)

Geribildirimın etkili olabilmesi; kapsamlı, belirgin, düzeltici, destekleyici ve zamanında olmasıyla yakından ilgilidir (Tayfun, 2007: 16). De Vito (1978: 146) ise dönütün etkili olabilmesi için şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir: Acil, dürüst, uygun, açık ve bilgilendirici.

2.1.1.2. İletişim Çeşitleri

İletişimi temel olarak sözlü, sözsüz ve yazılı iletişime ayırabiliriz.

2.1.1.2.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim, iletişim yöntemleri içinde en ön planda olanıdır. Yaşamımızın en az iki kişinin olduğu her ortamında en etkili ve en çok tercih edilen iletişim yöntemidir.

Sözlü iletişimde kullanılan semboller, genellikle süreçte yer alan herkes için evrensel anlamlar içerir. Aslında sözlü iletişim konuşma ya da yazma şeklinde olabilir. Burada kullanılan semboller *dil* olarak bilinir. Buna ek olarak sözlü iletişim büyük ölçüde planlanmıştır ve resmi gramer kurallarını kullanmıştır (Barker, 1990: 5).

Türkmen (1998: 9), sözlü iletişimin iki ilkesine değinmiştir:

a) Amaçlılık: Sözlü iletişimin sağlıklı ve yararlı olması için amaçlılık ilkesine uygun olması gerekir. Yani iletişim sürecinin belirgin bir amacı olması gereklidir. Bir etki yaratma, bilgilendirme, bir konuyu tartışma, bir sorunu irdeleme ve çözüm üretme, karar verme, yönlendirme, motive etme ya da kimi özel durumlarda eğlendirme amacına yönelik sözlü iletişimde bireylerin birbirlerine söyleyecek bir şeyi vardır.

b) Kurallılık: Sözlü iletişimde bir başka ilke kurallılıktır. Konuşma, birbiri ardına sözcükleri sıralamak değildir. Konuşma, konuşulan dilin dilbilgisi kurallarına uygun olmalıdır. Konuşurken kurulacak cümlelerin öznesi, yüklemi yerli yerinde olmalı ve dil kurallarına uyulmalıdır. Ayrıca konuşurken sözcükler doğru seslendirilmelidir.

İletişimde sözlü iletişim, “dil ile iletişim” ve “dil ötesi iletişim” olarak ikiye ayrılır. Dil ile iletişim içinde karşılıklı konuşmalar, mektuplaşmalar bile sayılabilir. Dil ötesi iletişimde ise, sesin niteliği, yani ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi

kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özellikleri sayabiliriz (Tutar ve diğer., 2003:32)

Sözlü iletişimin avantajlarını ve dezavantajlarını şöyle sıralayabiliriz (Emerson ve Goddard, 1993: 168-170):

Avantajları;

- Hızlıdır.
- Pekiştireçler kullanılır.
- Daha hızlı dönüt alınabilir.
- Kişiler üzerinde duyarlılığı yüksektir.

Dezavantajları;

- Yanlış anlamaya açıktır.
- İletilerin nakledilmesinde gerekli önem verilmeyebilir.
- Karışık yapılanmış örgütlerde zaman ve güven kaybına yol açabilir.
- Çevre şartlarından etkilenir.

Sözlü iletişimde “konuşmak” ve “dinlemek” sürecin önemli parçalarıdır.

2.1.1.2.1.1. Konuşma

Konuşma, birden çok insanın çeşitli amaçlarla iletişimi sözlü mesajlarla kurması yöntemidir (Türkmen, 1998: 5).

Ergin ve Birol (2000: 91), iyi bir konuşmacıda aranan nitelikleri şöyle belirtmiştir:

1. İyi bir konuşmacı konuşma eylemini oluşturan fiziksel öğelerin önemini bilir.
2. İyi bir konuşmacı konuşma öncesinde kendisini ve konusunu iyi hazırlar.

3. İyi bir konuşmacı konuşmalarında tanımlamalara örneklere, açıklamalara, karşılaştırmalara, kanıtlara, istatistiksel bilgilere, gerekli tekrarlara ve görsel yardımcılara yer verir.
4. İyi bir konuşmacı, gözlem gücünü geliştirmiştir.
5. İyi bir konuşmacı seçtiği konuşma alanlarında geniş bir bilgi birikiminin desteğinden yararlanır.
6. İyi bir konuşmacı amacına uygun yönde ve mantıklı bir akış içinde düşünme yeteneğini geliştirmiştir.
7. İyi bir konuşmacı konuşma hızını ayarlamasını bilir.
8. İyi bir konuşmacı, kendi yeteneklerini değerlendirmeyi, sınırlarını saptamayı bilir.
9. İyi bir konuşmacı, dinleyicisini yakından tanır.
10. İyi bir konuşmacı, konuşmada kişiliğin önemini göz önünde bulundurur.
11. İyi bir konuşmacı dinleyicileri ile yüz yüze iletişim kurar.
12. İyi bir konuşmacı, kendi kendisinin titiz bir eleştiricisidir.
13. İyi bir konuşmacı, ahlaksal sorumlulukları bulunduğunu hatırdan çıkarmaz.

Konuşma eyleminin belli başlı dört ögesi bulunmaktadır (Ergin ve Birol, 2000: 91):

Görsel Davranış: Konuşmacının, dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacıyla güden her türlü görünür davranıştır. Hareketler, duruş, genel gövdesel eylem, jestler, mimikler konuşmacının görünür davranışlarıdır.

Ses: Konuşma sırasında boğumlanan (telaffuz edilen) ve işitilen ögedir. Ses rahatlıkla işitilebiliyorsa, tonu iyi ayarlanmış ve bükümlü ise (tek düze değilse), ağızdan açık ve anlaşılır biçimde çıkıyorsa dinleyicinin hoşuna gidecektir.

Dil: Konuşma dili basılı harflerin seslendirilme biçimleridir. Konuşma dili hecelerden, sözcüklerden, cümle parçacıklarından ve cümlelerden oluşur.

Bir mesajın iletilmesinde göndericinin seçtiği kelimeler ve genel anlamda kullandığı dil, iletişimin kalitesini belirler. Çünkü dil bir düşüncenin iletilmesinin veya bir görüntünün tasvirinin temel unsurudur. Anlamın bozulmasının veya yorumlanmasının temel aracıdır (Tutar ve diğer., 2003: 41).

Her dil, onu kullanan kişinin dünya görüşüne, yaşantı ve deneyimlerine bağlı olarak kişiye özgü bir özellik içerir. Dolayısıyla, gerçeğin yanlı bir biçimde algılanmasına neden olan öznel bir boyutu vardır. Bu öznel boyut, toplum hakkındaki görüşlerimizin çoğunluğunun değer yargıları taşıyan bir içeriğinin olmasından kaynaklanır (Zıllıoğlu, 1993: 144).

Düşünadamları yüzyıllardır dil ile ilgili çalışmalarını sürdürmektedir. Dilin oluşumu ve yapısı hakkında değişik düşünceler öne sürülmektedir. Örneğin mekanik materyalistler, dil ile düşünceyi özdeş sayarken, idealistler ise dil ile düşüncenin birbirinden tamamen ayrı şeyler olduğunu savunurlar (Türkmen, 1998: 2). Bu iki görüşten farklı bir yaklaşımı olan L.S. Vygotsky, dilin toplumsal ve tarihsel bir fenomen olan bilinç aracılığı ile ve onun (bilincin) gelişmişlik düzeyi ile bağlantılı olarak, düşünce ile karşılıklı etkileşim içinde geliştiğini ileri sürmektedir. Konuşmanın ve düşüncenin gelişmesi bilgi birikimini ve bilgi aktarmayı geliştirecektir (Akt. Türkmen, 1998: 2).

Zihinsel Etkinlik: Konuşmanın görsel ve işitsel öğelerinin gerisinde, bunlara anlam veren zihinsel süreçler yatmaktadır. Düşünme, kavrama, yorumlama gibi işlemleri içeren bu süreç beyinde gerçekleşmektedir.

2.1.1.2.1.2. Dinleme

İletişim bilimci Gerald Goldhaber 20 yaşındaki bir kişinin en az 10.000 saat, 30 yaşındaki bir kişinin en az 15.000 saat, 40 yaşındaki birinin ise en az 20.000 saat ortalama olarak dinleme etkinliğini gerçekleştirdiğini tahmin eder (Gamble ve Gamble, 1990: 144). ABD’de üniversiteli öğrenciler üzerinde 1980 yılında yapılan bir araştırmada iletişim faaliyetinin %53’ü dinleme ile geçtiği tespit edilmiştir. Bunu %17 okuma, %16 konuşma ve %14 ile yazma izlemektedir (De Vito, 1985: 59).

Geribeslemenin etkinliği dinlemeye bağlıdır. Dinleme yeterli düzeyde değilse geribeslemeden istenen sonuçlar sağlanamaz (Şencan, <http://www.hunersencan.com/files/Dinleme.doc>).

Dinleme iki yönlü iletişimin gereğidir. Anlaşmanın, algılamanın olabilmesi için iletişimde dinleme önemlidir. Pek çok kişi dinleme durumunda karşı tarafın baskın ve avantajı elinde bulundurduğunu düşünebilir. Dinleme aynı zamanda rahatsızlık vericidir. Hep alma durumunda olma, kendi gerçeklerini dile getirememe kişileri rahatsız eder. Ancak konuşma ile dinleme arasında bir denge kurulamadığı durumda konuşma da dinleme de tatminsizlik yaratır (Şencan, <http://www.hunersencan.com/files/Dinleme.doc>).

Dinleme ‘uyarıcı alma’ (kod çözme) işlemini içinde barındırır. Bu yüzdendir ki fizyolojik bir süreç olan ‘işitme’den farklıdır. En azından gelen ses dalgaları kısa bir süre tutulur. Bununla birlikte dinleme, sözel sinyallerle sınırlı değildir, fakat havadaki dalgalar yoluyla gönderilen tüm sinyalleri (sözler, müzik, gürlütü, yazı) içine alır (De Vito, 1985: 60).

Dinleme aslında dört öğeyi içeren karmaşık bir süreçtir. Bunlar (Tubbs ve Moss, 1991: 177):İşitme, Dikkat, Anlama, Hatırlama. Bu yüzden dinlemenin uygun tanımı şöyle yapılabilir: “dinleme, işitsel sembolleri işitme, dikkat etme, anlama ve hatırlama sürecidir”.

De Vito’ya (1985: 61) göre zevk için (müzik, TV vb.), bilgi için(bilgi alma, öğrenme faaliyetleri) ve yardım için (bir başkasının yakınması, sorunu, kararı vb.) olmak üzere üç tür dinleme vardır.

2.1.1.2.1.2.1. Etkili Dinleme

Caputo ve diğerleri (1994: 183), dört dinleme çeşidi üzerinde durmuştur: Bilgilenme amaçlı dinleme, empatik dinleme, eleştirel dinleme ve diyalog dinleme. De Vito (1985: 60), dinlemeyi dört boyutta incelemiştir:

1. Aktif ve pasif dinleme

2. Empatik ve nesnel dinleme
3. Yargısız ve yargılı dinleme
4. Yüzeysel ve derin dinleme

Aktif dinlemenin önemli işlevleri vardır. Bunlardan ilki konuşmacının ne söylediğini ve daha da önemlisi ne anlatmak istediğini doğru anlama konusunda dinleyiciye kontrol olanağı verir. İkinci olarak, aktif dinleme süreci boyunca dinleyici konuşmacının duygularının kendisi tarafından kabulünü ifade eder. Üçüncü ve beklili de en önemlisi aktif dinlemenin konuşmacıyı kendi duygu ve düşüncelerini keşfetmeye teşvik etmesidir. Aktif dinleme, konuşmacıyı duygu ve düşüncelerini ifade etme ve keşfetme ile ilgili olarak yüreklendiren bir iklim yaratmaya yardımcı olur (De Vito, 1985:68).

De Vito'ya (1985: 69) göre aktif dinlemede üç teknik vardır. Bunlar:

- a) *Açıklama*: Dinleyicinin konuşmacının anlatmak istediğini düşündüğü şeyi dinleyicinin kendi sözleriyle ifade etmesidir. İçerikle ilgilidir.
- b) *İfade Etme*: Burada dinleyici konuşmacının duygularından anladıklarını dile getirir. Konuşmacının duygularını ifade etme, dinleyiciye konuşmacının duygularını doğru olarak algılaması konusunda kontrol olanağı sağlar.
- c) *Soru Sorma*: Sorular konuşmacının duygu ve düşüncelerini dinleyicinin doğru anlamasını garanti altına almaya yarar.

Pasif dinlemede dinleyen konuşmacının ne söylediğine bakar. Sözler duyulabilir ve birkaçı anlaşılabilir fakat, konuşmacının gönderdiği tüm iletiler tam anlamıyla dinleyici tarafından alınmaz.

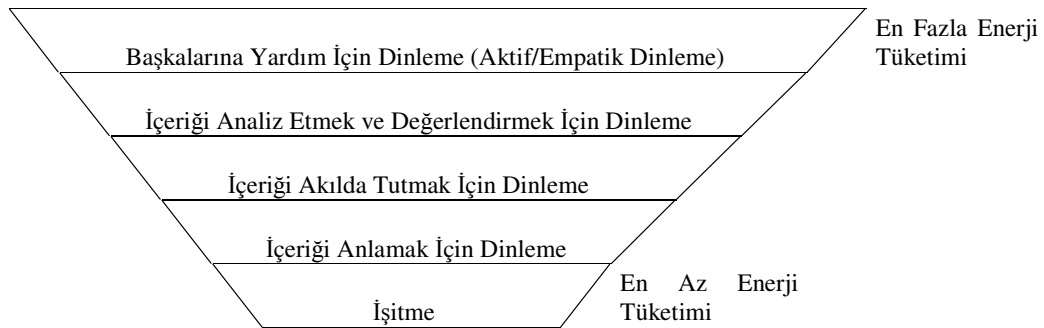
Empatik dinlemede dinleyen kendini konuşanın yerine koyar, içinde bulunduğu psikolojik, fizyolojik, sosyal ve fiziksel şartları göz önünde tutarak dinlediklerini anlamaya çalışır. Ancak bazı durumlarda iletilerin doğru algılanması ve doğru değerlendirilmesi için empati yapmak yetmeyebilir. Bu durumda dinlenenlerin nesnel boyutları da önem kazanır.

Dinleme bulunulan ortama ve niyete göre dinleyici tarafından farklı şekillerde yapılır. Bazı durumlarda bir yargıya ulaşmak için dinleniyorsa iletiler (sözlü ya da sözsüz) belli bir yargılama sürecinden geçirilir. Hatta dinleme esnasında gelen iletileri destekleyen veya desteklemeyen sözlü ya da beden dili iletileri (baş hareketleri, kaş çatma, kaşları yukarı kaldırma, gözleri kısma, ağzı açma vb.) gönderilebilir. Fakat psikolojik danışma amaçlı dinleme etkinlikleri için bu gibi dinlenenleri destekleyici veya desteklemeyen iletiler göndermek doğru değildir.

Özellikle yargılayıcı ve yargılayıcı olmayan dinlemenin mantıklı uygulamalarını engelleyen iki tehlikeli eğilim vardır. Bunlar önyargı ve iletileri süzgeçten geçirmedi (De Vito, 1985: 65).

Yüzeysel dinlemede alıcının iletilerden göndericinin anlatmak istediği gerçek anlamları çıkarmak yerine ortam ve diğer koşulları göz ardı ederek yüzeysel olarak bir anlam çıkarmasıdır. Derin dinleme ise göndericinin iletiyi göndermekteki amacına çok yakın hatta bazen daha da öte anlamlar çıkararak dinlemedir.

Şekil 5 Dinleme ve Enerji İlişkisi



Kaynak: Gamble, T. K. ve Gamble, M. (1990). *Communication Works*. Third Edition. USA. Mc Graw –Hill Publishing Company. (s. 146)

Dinleme işini yaparken amacımıza göre dinlemeye verdiğimiz önem de değişir. Gamble ve Gamble (1990: 146) dinleme ile dinleme için harcanan enerji

arasındaki ilişkiyi Şekil 5'teki duruma göre açıklamıştır. Buna göre en fazla enerjiyi aktif ve empatik dinleme yaparken tüketiriz. Bu ilişki aynı zamanda dinleme türlerine de farklı bir açılım getirmektedir.

Taymaz (2002: 129), iyi bir dinleyici olmanın koşullarını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- a. Konuşmayı bırak, konuşanı rahatlat.
- b. Dinlerken başka iş yapma, dinlediğini göster.
- c. Kendini konuşanın yerine koy, sabırlı ol.
- d. Kızma, kızdığını belli etme, sakin ol.
- e. Seni eleştirirse dikkatle dinle, açık ol.
- f. Soru sor, cevabını bekle, konuşmayı bırak.

2.1.1.2.2. Sözsüz İletişim (Beden Dili)

İletişim, çeşitli amaçlara varmak için sözcüklerin ve diğer simgelerin kullanılmasıdır. Belli yüz ifadeleri, vücut hareketleri ve görünüm, bu diğer simgelerden birkaçıdır (Sayers ve diğer., 1993: 9). Sözsüz iletişim, göndericinin, kasıtlı ya da kasıtlı değil, söz kullanmadan gönderdiği iletilerdir. Bu iletiler insanların algıladıkları ve anladıkları zaman iletişimi meydana getirirler (Caputo ve diğer., 1994: 150).

Sözsüz iletişim, bilim adamlarına göre insanoğlunun konuşmayı becermeden önce iletişim kurabildikleri bir yöntem idi. Sözsüz iletişim, iletişimin giderek daha da artan bir ilgiyle araştırıldığı bir türüdür. Sözsüz iletişim, ne gönderildiğinden çok nasıl gönderildiği ile ilgilidir. Sözcüklere gerek duymadan insanların iletişim kurarken buldukları konumun sözsüz resmidir. Bakışlar, giyim, beden duruşu, aradaki fiziksel mesafe, sesle ilgili özellikler, jestler ve mimikler gibi unsurlar sözcükleri kuru bir metinden çıkararak ete kemiğe büründürür.

Genellikle sözsüz iletişim, sözlü iletişim iletilerinden daha güvenilir bulunur. Bazen insanlar, gerçek duygu ve düşüncelerini dile getirmezler ya da getiremezler. Söyledikleri, söylemek istediklerinden farklı olur. İşte bu durumda,

sözsüz iletişim, kişinin gerçekte ne söylediğini ya da söylemek istediğini anlamada güvenilir bir kaynak olarak devreye girer (Gürgen, 1997: 85).

Albert Mehrabian'ın beden, ses ve sözcüklerin iletişimi ne kadar etkilediğini belirlemek için yaptığı araştırmada iletişimde; beden dilinin %55, sesin %38 ve sözcüklerin de %7 oranında etkili olduğu belirlenmiştir. Mehrabian'ın elde ettiği sonuçlara göre sözel olmayan davranışlar aracılığı ile gönderdiğimiz mesajlar söylediklerimizden daha etkilidir (Wikipedia).

İletişimin birincil aracı sözcüklerdir. Sözsüz iletişim kanalları olarak adlandırılan ikincil araçlar sözcükleri destekleyen öğelerdir. Bunlar jestler, hareketler, materyal kullanımı, zaman ve mekanın kullanımıdır (Tutar ve diğer., 2003: 33)

Cüceloğlu'na göre (1997: 34), sözsüz iletişim etkilidir, duyguları belirtir, çift anlamlı iletişim olanağı yaratır ve yoruma açıktır. Caputo ve diğerleri (1994: 152-153) ise sözsüz iletişimin özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamışlardır:

- Sözsüz iletişim süreklidir.
- Sözsüz iletişim kasıtlı ya da kasıtsız olabilir.
- Sözsüz iletişim duyguları ifade etmenin birinci yoludur.
- Sözsüz iletişim belirsizdir.
- Sözsüz iletişim toplumsal etkileşimin göstergesidir.

Beden dili, insanların ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Beden, varlığımızın dünyaya açılışdır. Kendimizi ve başkalarını ancak kendi bedenimizle algılayabiliriz. Toplumsal statü ve bir grup içindeki hiyerarşi, bireyin kendisini grup içinde algılayışı, grubun yapısı ve insanların toplumsal konumları beden dilleriyle anlaşılır. Genellikle insanlar iletişimin yapılandırılmasında sözcüklerin daha önemli olduğunu düşünürler (Gürgen, 1997: 85).

Beden dili jestlerle ve mimiklerle gerçekleşir. Yüz kaslarının bir anlam ifade eden ya da bir anlam yaratmak için kullanımı, mimikleri, baş, el, kol, ayak-bacak hareketleri ya da bedenin tümünün kullanımı jestleri oluşturur (Zıllıoğlu, 1993: 191).

Beden dili istemli ve istemsiz olmak üzere iki çeşittir. İnsanlar sözlü iletişimde bulunurken sözlerinin etkisini artırmak için bazı davranışlarda bulunurlar. El, kol ve baş hareketleriyle konuşmalarına destek verirler. Bu davranışlar önceden tasarlanmıştır. İstemli beden dili hareketleri planlı ve kasıtlıdır. Amaç, iletişimde etkiyi artırmak ve hedefi veya hedef kitleyi konuya yaklaştırmaktır. İnsan bazen de iletişimi desteklemek için bilinçli bazı hareketlerde bulunmaz. Bu davranışlar istemsiz olarak meydana gelir (Türkmen, 1998: 23-24).

Sözsüz iletişimi, vücut duruşu, genel görünüş ve göstergeler, mekan kullanımı, zaman kullanımı, mimikler ve jestler, göz hareketleri, ses nitelikleri, susma, fiziksel temas olarak inceleyebiliriz (De Vito, 1985: 126, Durmaz, 2006: 28, Fiske, 2003: 94-98, Küçükahmet, 2003: 131, Tutar ve diğer., 2003: 33, Zıllıoğlu, 1993: 183-217).

Vücut Duruşu: Vücudun duruşu (oturma, ayakta durma, uzanma vb.), insanın kendini başkalarına göre konumlandırması, yönelmesi belli iletiler verir.

Genel Görünüş ve Göstergeler: Genel görünüş; giyim kuşam, insanların kılık kıyafetleri, giysilerinin renkleri ve biçimleri, giyim kuşamla ilgili süsleri, aksesuarları, kilosu, boy uzunluğu, saçlar ve diğer unsurlar kişiler arası ilişkilerde anlam taşırlar. Statü ve cinsiyet, bu göstergeleri yakından ilgilendirir. Göstergeler başkalarına ileti verme gibi işlevlerinin yanı sıra kişinin psikolojik durumunun dışa vurumu olarak da görülebilir.

Mekan Kullanımı (proxemics): İletişimin meydana geldiği çevrenin kullanılması da bir iletidir.

Edward T. Hall, kişisel mekanı kullanma konusunu incelemiş ve Amerikan kültürünün gözleminden hareketle kişiler arasında, ilişkilere göre değişen, aynı zamanda da onları tanımlayan dört temel mesafe belirlemiştir (Akt. Zıllıoğlu, 1993: 206-207):

1. *İçlidişli (intimate) mesafe*: Mahrem mesafe olarak da tanımlanan bu mesafenin gövdeden itibaren 35 cm'lik bir çapı vardır. Vücut temasına ya da çok yakın duruşlara olanak veren mesafe çok yakınlık duyulan kişiler için, izin verildiği zamanda ve ölçüde geçerlidir.

2. *Samimi (personel) mesafe*: Gövdeden itibaren 40-80 cm arasında değişen bir çapı vardır. Yakın arkadaşlar, akrabalar, tanıdıklar genelde bu mesafede iletişimde bulunurlar.

3. *Toplumsal (social) mesafe*: 80 cm-2 m arasında değişen ikincil, resmi ilişkilerin gerçekleştiği mesafedir.

4. *Yabancılar için (public) mesafe*: Toplumsal mesafenin bitim noktasından genişleyen bir mesafedir ve yabancılar içindir.

Hall, kişiler arası ilişkilerde mesafe kullanımının kültürden kültüre değiştiğini, her kültürde kişisel mesafenin sınırlarının farklı olduğunu vurgulamıştır (Zıllıoğlu, 1993: 207).

İletişim kurulacak fiziki çevrenin kullanımına göre bazı iletiler vermek mümkündür. Örneğin bir masada kişilerin masanın neresinde oturdukları ve birbirlerine karşı pozisyonları kişiler arasında bazı anlamlar taşıyan iletilerdir (Hargie, 1993: 53).

Zaman kullanımı: Her toplumun bir zaman algısı vardır. Bir yerde zamanında bulunma ya da bulunmama genelde ilişkiye, kişiye verilen önem açısından değerlidir (Zıllıoğlu, 1993: 208-209). Ayrıca insan ilişkilerinde iletişim için karşı tarafa ayrılan zamanın uzunluğu veya kısalığı verilen değerlerin ya da kişinin zamanının sınırlı kullanımının bir sonucudur.

Mimikler ve jestler: Yüz ifadeleri olarak kaş, ağız, burun pozisyonları ve bunların farklı biçimler alarak ileti vermelerini sayabiliriz. Jestler (kinesics), eller, kollar ve başın aldığı pozisyonlar iletilere anlam katar. Bunlara onaylama veya reddetme anlamına gelen baş hareketlerini de katabiliriz. Eli önde veya arkada bağlama, ayak ayak üstüne atma, ayağı sertçe bir şeye vurma, başı öne veya yanlara eğik tutma gibi.

Göz Hareketleri: Göz hareketlerimizle birçok duygusal ifadeyi açığa vururuz. Özellikle göz teması kurma ya da kurmama kişinin psikolojik durumu veya karşındakine olan tavrı anlamında önemli göstergelerdir. Egemenlik kurma, meydan okuma, samimi olma gibi anlamları da içerebilir.

Ses Nitelikleri (paralanguage): Konuşmaya etki eden ses ipuçları ve diğer çevresel seslerden oluşur. Sesteki tizlik, baslık, ton ve ifadeyi bir de konuşmanın hızını kapsar (Durmaz, 2006: 31).

Susma: Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan bir duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular (Küçükahmet, 2003: 131). Aynı zamanda ilgisizlik veya kızgınlık belirtisidir.

Fiziksel Temas: Yüksek statülerde olanlar astlara göre iletişime girmekte daha rahat ve avantajlı olmaktadır. Elle yapılan dokunma hareketleri zaman zaman etkili olur (Durmaz, 2006: 31). Karşındakinin sırtına veya omzuna dokunma, el sıkma gibi. Sosyal değerlere göre insanlar bunların çeşitliliğini ve dozunu ayarlayabilirler.

2.1.1.2.3. Yazılı İletişim

Yazı, insanlar arası ilişkilerde ve iletişimde hem bağlayıcı, hem de güvenlik sağlayıcı işlevler üstlenir. Söz yazıya geçirilip başkalarına ulaştığında yadsınmaz bir geçerlik kazanır (Zıllıoğlu, 1993: 173).

Örgütlerde iletilerin ilk çıktığı anlam ve içeriği koruması ve kalıcılığının sağlanması konusunda büyük duyarlılıklar vardır. İletinin nitelik ve nicelik olarak bozulmadan alıcıya ulaştırılması, alıcının da iletiden gönderici ile aynı anlamı çıkarması örgütsel iletişim için önemlidir. Bu gibi kaygıları ortadan kaldırmak için yazılı iletişime başvurulur.

Yazılı iletişim, sözlü iletişime göre, alıcının onu okuması, yorumlaması ve cevaplandırması nedeniyle, gecikmeli olarak kurulur. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır. Yazma belli bir zaman alsa bile, sözlü iletişimde var olan bir çok problem, yazılı iletişimde yoktur (Tutar ve diğer., 2003: 36).

İletişimi gerçekleştirenler açısından baktığımızda kişi içi iletişim, kişilerarası iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi olarak sınıflandırabiliriz. Burada konu ile ilgisi açısından kişilerarası ve örgütsel iletişimi inceleyeceğiz.

2.1.1.2.4. Kişilerarası iletişim

Kişilerarası iletişimin kesin bir tanımını yapmak oldukça güçtür. Bununla birlikte kişilerarası iletişim geniş anlamda kişilerin birbirleriyle kurdukları iletişim olarak tanımlanabilir. Kişilerarası iletişim sözlü ve sözsüz olmak üzere iki biçimde gerçekleşir (Gürgen, 1997: 83).

İletiyi veren ve alan, karşılıklı olarak birbirini anlamanın sorumluluğunu paylaşır. İletiyi veren iletiyi alanın onu anlamış olduğundan, iletiyi alan da iletiyi anladığını verene göstermiş olduğundan emin olmalıdır. İki kişi arasındaki bir konuşma aşağıdaki süreçleri içerir (Sayers ve diğer., 1993: 10):

1. Vericinin alıcıya yönelik konuşması.
2. Vericinin konuşurken alıcının tepkilerini ve anlama düzeyini ölçmek için onun yüz ifadesini, duruşunu ve başka işaretleri yorumlaması.
3. Alıcının vericiyi dinlemesi ve mesajın bütününe anlamak için onun yüz ifadesine, duruşuna ve başka işaretlere dikkat etmesi (mesajın anlamı sadece sözcüklerde yatmaz).

4. Alıcının mesajı anladığını vericiye göstermesi.
5. Vericinin mesaja daha fazla açıklık getirmesi ya da alıcının tepkilerine bakarak konuşmayı yeni bir yöne kanalize etmesi.

2.1.1.2.5. Örgütsel İletişim

Örgüt bir yapı, yönetim ise onu çalıştıran bir güçtür. Bu güç, örgütün amaçlarını gerçekleştirmek, örgütün işler hale getirilmesi için gereklidir. Yönetim, bir örgütte amaçlara ulaşmak için işbirliğinin yapılması ve çalışmaların amaç doğrultusunda düzenlenmesidir. Yönetim, başkaları aracılığıyla iş yapmak, başkalarının yardımını isteme faaliyeti olarak da tanımlanmaktadır. Yönetimin çalışma alanı, eşgüdümün nasıl gerçekleştirileceği, işin bölünmesi yöntemleri, bir hiyerarşik otorite yapısının ve iletişim ağının kurulması, örgüt üyelerinin örgüte katılma güdülerinin etkilenmesi, üyelerin örgüt kurallarına uygun ve etkili davranıp davranmadıklarının denetimi ile ilgili sorunları ve bunların çözümüne ilişkin karar ve uygulamalardan oluşur (Onaran, 1975 :9; Gürgen, 1997: 32).

Birer toplumsal sistem olarak örgütlerin oluşması ve yaşayabilmesi, içte ve dışta kurdukları ilişkileri belirli bir düzen içinde sürdürmelerine bağlıdır. Bir diğer ifadeyle, örgütlerin varolabilmeleri, kurdukları bu ilişkilerin denetlenmesine ve örgütün amaçları doğrultusunda belirli bir düzen ve yapı içinde etkili bir iletişim politikasının izlenmesine bağlıdır. Bir sistem olarak iletişim olgusunun en büyük amacı, örgütsel ilişkilerin belirli bir düzen içine sokulması ve böylece örgütsel amaçlarla bireysel amaçlar arasında bilinçli bir dengenin kurulmasıdır. Örgütler açısından bakıldığında, iletişim bir örgütün çeşitli birimleri ve çalışanları arasında bilgi, duygu, anlayış ve yaklaşım paylaşımını, bu paylaşma sürecindeki her türlü araç-gereç ve yöntemi, söz konusu aktarma ile ilgili çeşitli kanalları ve mesaj şeklini içermektedir (Sabuncuoğlu, 1984: 111)

Örgütsel iletişim, yöneticinin gönderdiği mesajın anlamını, işgörene anlatmasını, benimsetmesini, onu eyleme geçirmesini de kapsar. Örgütsel iletişim, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için yapılan işlem ve eylemlerden geribildirim yoluyla tepkileri, yanıtları taşımak zorundadır. Böylece örgütsel iletişim, hem

yöneticinin işgöreni etkilemesini, hem de işgörenin yöneticiye yanıtını içeren çift yönlü bir iletişim süreci olarak gerçekleşir (Gürgen, 1997: 33-34)

Örgüt içinde kurulan iletişim sistemi, hazırlanan program ve alınan kararların uygulanması konusunda iş görenlere bilgi vermek amacını güderken, aynı zamanda bireylerin psikolojik gereksinimlerini gidermeyi, davranışlarını yönlendirmeyi, saptanan amaçların gerçekleştirileceğine inandırmayı ve iş görenleri belirlenen amaçlara sürekli olarak motive etmeyi sağlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995: 24).

Örgütsel iletişim yapısal olarak biçimsel ve biçimsel olmayan tür de karşımıza çıkar. Biçimsel iletişim, örgütte örgütsel kurallar doğrultusunda gerçekleştirilen, örgüt üyelerinin kişiliklerinden soyutlanmış, statüler arası bir iletişim türüdür. Biçimsel olmayan iletişim ise çalışanların oluşturdukları biçimsel olmayan gruplar ve bu gruplar arasında gerçekleşen kişilerarası bir iletişimdir (Gürgen, 1997: 63).

Örgüt içi iletişimin önemli fonksiyonları vardır. Örgüt içi iletişim fonksiyonları; bilgi sağlama, ikna etme ve etkileme, emredici ve öğretici iletişim kurma ve birleştirme olmak üzere dört grupta toplanabilir (Gürgen, 1997: 25-28).

a. İletişimin bilgi sağlama işlevi: Bilgi alış verişi, iletişim en temel işlevi olarak kabul edilir. Örgütün amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla, bir takım faaliyetlerin gerçekleştirilebilmesi için, işgörenler; neyi, nasıl ve neden yapacaklarını bilmeleri için bilgiye gereksinim duyarlar. Örgütlerde üst yönetim, işgörenlere örgüt politikası ve hedefleri, üretilen mal ya da hizmet, üretim yöntemleri ve yeniliklere ilişkin bilgi iletmeden, örgütsel faaliyetler gerçekleştirilemez.

b. İletişimin ikna etme ve etkileme işlevi: İkna etme, insanın karşısındaki kişi ve kişilerin davranış, düşünce ve tutumlarını istenen biçimde etkileme ve değiştirme sürecidir. Etkileme ise, kişilerin tutum ve davranışlarını, onların istek ve amaçlarına ters düşmeyecek şekilde, daha uzun sürede değiştirme girişimi olarak tanımlanabilir.

Örgütlerde çeşitli biçimlerde gerçekleşen iletişimin önemli bir bölümü, insanların düşünce, tutum ve davranışını, değiştirmeyi amaçlar.

c. Emredici ve öğretici iletişim kurma: Örgütlerde yöneticiler, astlarıyla yalnızca bilgi vermek için değil; neyi, nasıl yapacaklarını söylemek ve onlara yön vermek veya davranışlarını yönlendirmek amacıyla da iletişim kurarlar. Astların, örgütsel amaçlar doğrultusunda performans göstermeleri için, eğitim gereksinmelerinin karşılanması gerekir.

d. İletişimin birleştirme ve eşgüdüm sağlama işlevi: Kültürel olarak bir toplumsal sistem içerisinde yer alan kişilerin, karşılıklı ilişki ve bağlılığını sürdürebilmeleri, iletişim ile mümkündür. Bireylerin örgütsel amaçlar etrafında toplanmalarını sağlayan iletişim, aynı zamanda bireylerin psikolojik bütünlüğünü ve dengesini korumada da önemli bir işleve sahiptir.

2.1.1.2.5.1. Örgütsel İletişimin İşleyişi

Tutar ve diğerlerine (2003: 70) göre, örgütlerde iki tür iletişim yöntemi vardır. Bunlara göre iletişimi sınıflandırabiliriz:

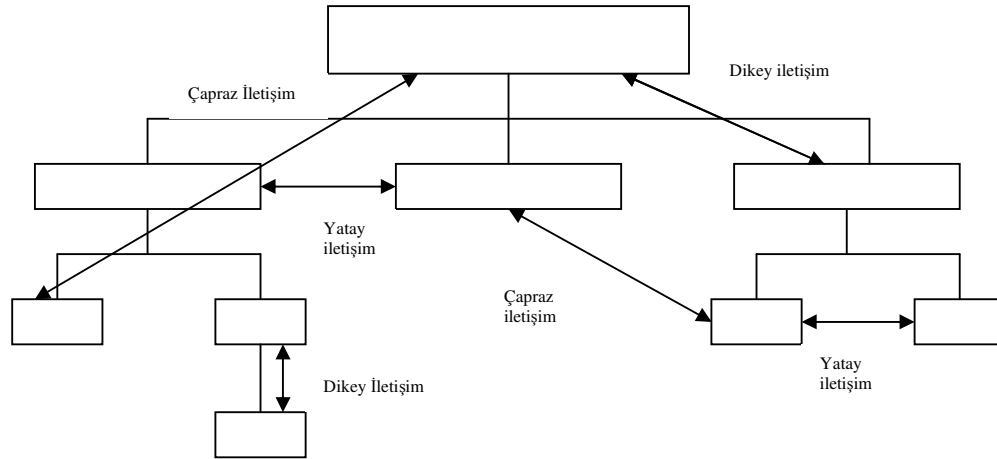
1. Yapısal işleyişi bakımından iletişim.
 - a) Biçimsel (formel) iletişim
 - b) Doğal (informel) iletişim
2. Mesajın akım yönü bakımından iletişim.
 - a) Dikey İletişim
 - I. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim
 - II. Aşağıdan yukarıya doğru iletişim
 - b) Yatay İletişim
 - c) Çapraz (diyagonal) İletişim

Biçimsel iletişim: Örgütlerde işlerin resmi yollarla yürütülmesi için kullanılan kanallardır. Kişilerin örgüt içindeki statüleri biçimsel iletişimdeki etkinliği

belirleyen özelliklerdir. Astlarla üstlerin veya hiyerarşik yapıda aynı düzeyde olan kişi veya grupların iş ilişkilerini yürüttüğü iletişim şeklidir.

Doğal iletişim: Doğal iletişim, örgütte insanlar arasındaki resmi olmayan kanalların kullanıldığı bir iletişim şeklidir. Bireylerin veya grupların özel ihtiyaçlarını karşılamak üzere tümüyle insan ilişkileri düzleminde oluşturulan iletişim kanallarıdır. Örgütlerde kimi zaman biçimsel olmayan iletişim biçimsel iletişimden daha önemli ve etkili hale gelir.

Şekil 6
Örgütlerde İletinin Akım Yönü Bakımından İletişim Türleri



Dikey iletişim: Dikey iletişim iki şekilde işler. Yukarıdan aşağıya doğru iletişim, üstlerin astlara gönderdiği (karar, emir, yönerge vs.) iletilerin yönü ile ilgili bir dikey iletişim şeklidir. Astların üst makamlara iş ile ilgili önerileri, iletilere verdikleri geribildirimleri ise aşağıdan yukarıya doğru işleyen bir iletişim yönü ile akar.

Yatay iletişim: Örgüt yapısı içinde benzer kademedeki kişi veya birimlerin kurdukları iletişim şeklidir. Örgütlerde aynı kademedeki kişi veya birimlerin iş ile ilgili işbirliği yapmaları anlamına gelir.

Çapraz iletişim: Çapraz iletişimde, bir bölümdeki çalışanlarla, diğer bölümdeki ast ve üstler arasında, ya da bir bölümdeki yöneticinin, kendi bölümü dışındaki, iş görenlerle doğrudan ilişki kurması söz konusudur (Tutar ve diğer., 2003: 75).

Luthans'a (Akt. Tutar ve diğer., 2003: 79) göre aşağıdaki koşulların yerine getirilmesi, organizasyonlarda iletişim etkinliğini artırır.

1. İletişim kanalları örgüt üyeleri tarafından iyi bilinmelidir.
2. Örgüt üyeleri için formel iletişim kanalları belli olmalıdır.
3. İletişim kanalları mümkün olduğu kadar kısa ve direkt olmalıdır.
4. İletişimin formel hatları, tam ve etkin kullanımda olmalıdır.
5. İletişim merkezlerindeki insanlar bu konuda yeterli olmalıdır.
6. İletişim hatları kesintilere fırsat vermemelidir.
7. Her iletişim doğrulayıcı olmalıdır.

2.1.1.3. Empati

Empati kavramı, kişinin kendini başkasının yerine koyarak, onun duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışmasıdır. Empati becerisi gelişmiş insanlar başkaları tarafından sevilir ve kabul edilerek onaylanırlar (Gürgen, 1997: 140).

Empatik iletişim için tarafların birbirlerini tanımaları ve anlamaları gerekir. Empatide inanmak değil, bilmek esastır. Empatik iletişimin son aşamasında, anladığımızı karşı tarafa göstermek vardır (Tutar ve diğer., 2003: 55).

Empatik dinleme biçiminde dinleyici, konuşmacının sözlerini değerlendirmeye tabi tutmadan, onlar üzerinde düşünür. Empatik dinlemede, konuşmacıyı destekleyici dinleme söz konusudur. Destekleyici dinleme, konuşmacının kendini daha iyi ifade etmesine katkı sağlayan bir dinleme biçimidir (Tutar ve diğer., 2003: 56).

Denetmen, öğretmenlerin duygularını anlamada, kendini onların yerine koyabilmede başarılı olamadığı durumlarda, onları etkilemede yetersiz kalır. Başka

bir anlatımla, denetmenin öğretmenleri etkileme gücü, öğretmenlerin duygularını anlayabildiği ve kendisini onların yerine koyabildiği ölçüde artar (Akt. Aydın, 2000: 78).

2.1.1.4. İletişimde Etkililiği Sağlamanın Koşulları

Emerson ve Goddard (1993: 162-163)'a göre iyi bir iletişimin özellikleri aşağıdaki gibidir:

1. Amacın açık (anlaşılır) olması.
2. İletinin açık olması.
3. Çıktının açık olması.
4. Biçimin (yazılı, sözlü) uygun olması.

O'Neil, "bir kişinin iletişim etkililiği onun tutumları ile doğru orantılıdır" der. Olumlu bir tutum sürdürmek etkili iletişimin temelidir. (Akt. Rowicki, 1999: 2). O'Neil'e göre tutum ve iletişim birbirleri ile bağlantılıdır (Akt. Rowicki, 1999: 5). Kişinin olaylara ve başkalarına karşı olumlu bir tutum içinde olması iletişim konusunda ona avantaj sağlar.

2.1.1.5. İletişim Becerileri

Toplumsal bir sistemde var olan insanlar ilişkilerini yürütebilmeleri için eğitildikleri ve içinde buldukları çevrede kazandıkları birtakım özelliklerle donatılırlar. Okul örgütü içinde öğrenci, öğretmen, yönetici, veli, dolayısıyla çevre arasında ve bunlara ek olarak denetmen-okul (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) iletişimde sağlıklı bir yol izlenmesi eğitim sürecinin verimi açısından önemlidir. Açıkgöz (1994: 27), iletişimi geliştirmek için yöneticinin kendini tanıması, farklılığı kabul etmesi, iyi bir dinleyici olması ve dönüt alması becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Kuşkusuz iletişimi geliştirmek için bazı becerilere sahip olmak gerekir. Bu beceriler iletişim becerilerini oluşturur.

Beceri, bir kimsenin bedensel ya da düşünsel bir çaba göstererek bir işi kolaylık ve ustalıkla yapabilmesi olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, Eğitim

Terimleri Sözlüğü). Beceri insanın belli durumlarda olumlu sonuç almak için sahip olması gereken yeterliklerdir.

İletişim becerisi, iletişim sürecinde başkalarını anlamada onların duygu ve düşüncelerini onlarla özdeşleşerek onlarla görme duyarlılığı kazanmaktır (Demiray, 2006: 58).

İletişim becerisi iletişim sürecinde kişilerin süreci amaçlara uygun yürütülmesi için sahip oldukları yeterlik ve uzmanlık alanlarını gösterir. İletişim becerisinin niteliği iletişimde bulunan kişilerin, ortamın, amacın özelliklerine göre değişir. Örneğin öğretmenin öğrenci ile iletişiminde öğretmende aranan beceriler ile denetmenin öğretmen ile iletişiminde denetmende olması beklenen becerilerin farklı olması doğaldır.

Schmuck ve Schmuck, iki tür iletişim becerisi olduğunu belirtmiştir. Alma ve gönderme becerileri. Bunları da düşünceler, davranış ve duygular boyutlarında ele almıştır (Akt. Açıkgöz, 1996: 137).

Tablo 1
İletişim Becerileri

	Alma Becerileri	Gönderme Becerileri
Düşünceler	Düşünceleri kendi sözleri ile ifade etme	Net açıklamalar yapma
Davranış	Diğerinin davranışını betimleme	Kendi davranışını betimleme
Duygular	İzlenimleri kontrol etme	Duyguları tanımlama

Kaynak: Akt. Açıkgöz, K. (1996).). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir. Kanyılmaz Matbaası. (s.137).

McKay ve diğerkleri (2006: 3-56), temel iletişim becerilerini üç kısma ayırmıştır:

- Dinleme becerisi
- Kendini açma becerisi
- İfade etme becerisi

Ergin (1998: 55) ise iletişim becerilerini,

- Konuşma
- Yazma
- Dinleme
- Okuma
- Düşünme olarak sınıflandırmıştır.

Yukarıdaki sınıflandırmaları daha genel bir çerçeveye oturtmak gerekirse, iletişim becerileri sözlü, sözsüz ve yazılı olmak üzere üç bölümde incelemek mümkün olabilir (Durmaz, 2006: 14).

2.1.1.6. İletişim Sorunları/Engelleri

Sağlıklı bir iletişimin gerçekleşmesi için olaylara gerçekçi bir açıdan bakabilme alışkanlığını geliştirmek gerekir. Bunun için bir olayın en gerçek şekilde anlaşılabilmesi için o olayı yalnızca tek bir yönüyle değil, tüm yönleriyle anlamaya çalışmak gerekir. Çünkü, hiçbir bakış açısı mutlak bir doğruyu yansıtamaz (Gürgen, 1997: 149).

İletişimde alıcı ile verici arasındaki ileti alışverişini etkileyen etmenler vardır. Bu etkenlerden bazıları iletişimin kalitesini düşürür. Bunlara iletişim engelleri diyebiliriz. İletişim sürecinde engel ya da sorun olarak ortaya çıkan öğeler tümüyle yok edilemez, fakat daha etkisiz duruma getirilebilir. İletişimin engelleri iletişimin bir parçasıdır.

En çok karşılaşılan engeller; kesintiler, zaman kısıtlaması, konu üzerine yeterli bilgiye sahip olmamak, önceki deneyimler, fiziksel uzaklık, örgütsel uzaklık,

konuyla çok az ya da çok fazla ilgili olmak, beklentiler, alıcının kişisel ihtiyaçları(Sayers ve diğer., 1993: 11), statü farklılıkları, cinsiyet farklılıkları, kültür ve dil farklılıkları (Tutar ve diğer., 2003: 36) olarak sayılabilir.

a) Kesintiler: İletişim sırasında bazı olaylar alıcı ve verici arasındaki ileti alışverişini kesintiye uğratar. Kesintiler anlık olabileceği gibi uzun süreli de olabilir. Kesintiye yaratan şartların etkisini azaltarak veya tümüyle ortadan kaldırarak iletişime devam edilebilir. Fakat kesintiler ortadan kalksa bile iletişimi olumsuz etkiler. Kesinti bitiminden sonra yapılacak özet tekrarlar kesintinin etkisini azaltmak için bir yol olabilir.

b) Zaman Kısıtlaması: Hem alıcı hem verici iletişim için belli bir zaman aralığının uygun bulmuştur. Bu her iki taraf için de aynı olabileceği gibi olmayabilir de. Bu durumda iletişim iyi planlanarak, zaman konusundaki sınırlılıkların engel oluşturması önenebilir.

c) Bilgi Eksikliği: İletişimin konusu hakkında alıcı ve vericinin bilgi eksikliği önemli bir sorundur. Yetersiz bilgi, yanlış ve eksik anlaşılmalara yol açar ve iletişimin etkililiğini azaltır.

d) Geçmiş Deneyimler: Geçmiş deneyimler insanların olaylara bakış tarzlarını etkiler, yargılarını oluşturur. İletişimin tarafları geçmiş deneyimlerini yanlarında taşırlar. Bu özellik bireysel farklılıkları meydana getirir. Bu farklılıkları en aza indirmek için karşıdakine saygı duyulmalı, empati yapılmalıdır.

e) Fiziksel Uzaklık: Alıcı ve verici arasındaki fiziksel uzaklık yüz yüze iletişimin zayıf veya hiç olmadığı durumlarda engel oluşturur. Kalabalık bir gruba yapılan konuşma, telefon görüşmesi ya da yazılı iletişim sırasında gönderici ve alıcı arasındaki uzaklık nedeniyle iletişimi destekleyen, niteliğini artıran birçok unsurun yoksunluğu ortaya çıkar.

f) Örgütsel Uzaklık: Örgüt içinde yapılan iletişimlerde bazen kişilerin örgüt içindeki rolleri iletişimi etkiler. Rollerin gerektirdiği davranışların sergilenmesi ileti alışverişinin belirli hiyerarşik yapılar içinde yürütülmesini sağlar. Bu, kimi zaman iletişimin kalıplar içinde yapılması sonucunu ortaya çıkarır.

g) Çok Az ya da Çok Fazla İlgi: Göndericinin gereğinden fazla ilgili olması aşırı heyecana yol açarken, alıcının gereğinden fazla ilgili olması dinleme sırasında söylenenleri anlama ve iletişimin kesintiye uğramaması açısından dezavantajlı bir durum yaratır. Alıcı bu durumda kendi yorumlarını ve söyleyecekleri üzerinde yoğunlaşır. Aynı şekilde konu üzerinde gönderici ve alıcının ilgisizliği de iletişimi engelleyen sorunlardır.

h) Kişisel İhtiyaç ve Beklentiler: Farklı kişisel ihtiyaç ve beklentiler, iletişimin her iki tarafının iletişim konusunun tümüne farklı önem atfetmesine yol açar.

i) Seçici Algılama, Önyargı ve Varsayımlar: İletilerde verilmek istenenler ile alınanlar farklı olabilir. Burada seçici algı rol oynar. Algılama farklılığı, dışsal ve içsel olmak üzere iki faktörden kaynaklanır. Dışsal faktörler; düzlem farklı yoğunluk, hareketlilik, tekrarlama, yenilik, benzerlik gibi faktörlerdir. İçsel faktörler ise; kişilik, ihtiyaçlar, amaçlar, motivasyon, değerler ve tutumlar, geçmiş tecrübeler ve alışkanlıklar, algılama konusundaki içsel unsurlardır (Tutar ve diğer., 2003: 40).

Geçmiş deneyimler etkisiyle oluşturulan önyargılar iletileri gönderme ve alma konusunda bazı sorunlar oluşturur. Göndericinin iletileri iletme hızı ile alıcının alma hızı konusundaki farklılıklar iletişimi engeller. Dinlerken düşünme hızı, ileti göndermeden daha hızlıdır.

j) Statü Farklılıkları: Statü farklılıkları, kişiler arası iletişimin yönünü ve sıklığını belirleyen önemli faktörlerden biridir. İş görenlerin fikirlerini üstlere iletme ihtiyaçları vardır. Üstlerin astlardan duymak istedikleri ile astların üstlere duyurmak istedikleri arasındaki farklılıklar statü farklılıklarından kaynaklanır.

k) Cinsiyet, Kültürel ve Dil Farklılıkları: Cinsiyet farklılıkları toplumun bireylere yükledikleri rol çerçevesinde verdikleri eğitim ile oluşan farklılık çeşididir. Daha çok geleneksel toplumlarda ağırlığını hissettiren bu farklılık iletişimi engelleyen bir faktör olarak karşımıza çıkar. Bunun yanında kişiler arasındaki kültürel farklılıklar da engel oluşturan faktörler arasında sayılabilir. Kültürel farklılıklar ileti gönderme ve alma sırasındaki anlam yüklemeleri sürecine etki etmesi bakımından önemlidir. İnsan davranışlarını kültürel unsurlar etkiler.

İletişimi engelleyen faktörlerden biri de kullanılan dildir. Dil, iletişimin temel unsurudur. Dil karmaşık biçimde kullanılırsa, iletişim engeline yol açar. Bu nedenle iletişimde basit, yalın ve açıklayıcı bir dil kullanılmalıdır, Konuşmacı mümkün olduğu kadar dinleyicinin diliyle konuşmalıdır. Dil ve anlatım bozukluklarından kaynaklanan iletişim problemi semantik bir problemdir (Tutar ve diğer., 2003: 41).

Etkisiz dinleme, iletişimdeki sorunlardan biridir. Tubbs ve Moss (1991: 189)'a göre etkisiz dinlemeye işitme sorunları, işitme ile ilgili aşırı yükleme sorunu, hızlı düşünme, gürültü, dinlemeye karşı uygun olmayan yaklaşımlar yol açmaktadır.

İletişime engel olan faktörleri ortadan kaldırmak, mesajı gönderenin kastettiği anlamda onu anlamakla olur; ancak bu çoğu kez mümkün olmaz. Bütün bunlara rağmen, iletişimin engellerini ortadan kaldırmak için alınacak bazı tedbirler vardır. Bunlar; alıcının duygu dünyasını ayarlamak, geribildirim kullanmak, pekiştirme yapmak, direkt ve basit bir dil kullanmak, sözleri beden dili ile desteklemek, yüz yüze iletişim kullanmak, farklı iletişim kanalları kullanmak, büyüklük veya fiziksel uzaklık problemini azaltmaktır (Akt. Tutar ve diğer., 2003: 54).

2.1.2. Denetim

Sistem yaklaşımı çerçevesinde örgütteki işlerin yönetsel anlamda en etkili öğelerinden biri denetimdir. Denetim örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmeleri, dolayısıyla varlıklarını sürdürmeleri için gerekli bir yönetsel aşamadır.

Her kurumun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi bir şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında, denetim, kurumlar için hayati bir önem taşır (Köksal, 1974: 51; Taymaz, 2002: 5).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2000: 11).

Denetleme; örgütteki işlerin verilen emirlere, yasalara, planlara, bütçelere uygun olarak yapılıp yapılmadığının yönetici tarafından görülmesidir. Bunu sonucun değerlendirilmesi izler. Bu anlamda denetleme, örgütün amaçlarına uygunluğunun ölçülmesidir (Kaya, 1999: 126).

Örgütlerde yönetim anlayışına dolayısıyla denetim etkinliklerine zamanla çeşitli yönetim yaklaşımları etki etmiştir. Sergiovanni ve Starratt (1979: 3) Bilimsel Yönetim Yaklaşımının daha çok verimlilik, sorumluluk ve kontrole önem verdiğini belirtmiştir. Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımında insan ilişkileri, grup dinamiği, liderlik ve durumsallık gibi konular daha çok ön plana çıkmıştır. Çağdaş Denetim

Yaklaşımı ise denetimi daha geniş bir perspektifle ele almış; mesleki yardım, rehberlik, kişisel gelişme, iletişim, ortamı geliştirme, liderlik, güdüleme gibi kavramlara ağırlık vermiştir (Aydın, 2000: 12-20).

2.1.2.1. Denetimin Amaçları

Amaçlar, belirli bir çalışmanın sonunda ulaşılması istenilen, arzulanan veya zorunlu görülen hedef veya gayelerdir, planlı çalışmalar söz konusu olduğunda genellikle hedef olarak tanımlanır. Marks ve diğerlerine göre denetimin amaçları şunlardır (Taymaz, 2002: 60, 61):

1. Kurumun amaç ve politikasına açıklık kazandırmak, geliştirme ve ulaşma yollarını bulmada ilgililere yardımcı olmak.
2. Kurumun plan ve programlarının amaçlara uygunluğunu inceleyerek politika ve uygulamaları karıştırmak, farkları ortaya koymak.
3. Kurumda yapılan çalışmaların hizmet ettiği çevre ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde getirilmesine katkıda bulunmak.
4. Kurumda üretilen mal veya hizmetin nicelik ve niteliğini belirlemek, hata ve eksiklikleri ilgililere açıklamak.
5. Kurumda hizmetlerin yürütülmesindeki kusur ve eksiklikleri ortaya koymak, düzeltme yollarını bulmak ve ilgililere önermek.
6. Kurumun etkinlik alanı ile ilgili yenilik ve gelişmeleri izlemek, sonuçlarını inceleme ve araştırmaların yapılmasını ilgililere açıklanmasını ve yararlanmalarını sağlamak.
7. Kurumda bireyler ve birimler arasındaki ilişkileri geliştirmek, iletişim ve koordinasyon aksaklıklarını gidermek.
8. Kurumda personelin güdülenmesine, moralin yükseltilmesine yardımcı olmak, yapılan çalışmalara tüm ilgililerin katılmasını sağlamak.
9. Kurumda teftişi bir eğitim vasıtası olarak kullanmak, personelin hizmet içinde yetiştirilmesine yardımcı olmak.
10. Kurumda çalışan personelin en iyi yapabileceği işleri ve kapasitesini saptamak, gelişmesi için önerilerde bulunmak.

11. Kurum çalışmalarını objektif olarak değerlendirmek, başarılı ve yetenekli olanların yükseltmelerini önermek ve izlemek.

12. Kurum personelinin yasa dışı eylemlerde bulunması halinde ön inceleme veya soruşturma yapmak, rapor düzenleyerek ilgililere sunmak.

2.1.2.2. Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi, eğitim yönetiminin alt sistemidir. Eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin sistem olarak girdi, işlem süreci ve çıktı aşamalarının tümü hakkında bilgi veren ve bu bilgiler ışığında eğitim örgütlerinin geliştirilmesi amacını taşıyan bir süreçtir. Amacı eğitim örgütlerinin amaç-uygulama yakınlığını mümkün olduğu kadar sağlamaktır.

Eğitim denetimi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi, eğitimin amaçlarının yeniden belirlenmesi ve düzenlenmesi, öğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi gibi eylemleri içerir (Harris, 1963; Gökçe, 1994:74).

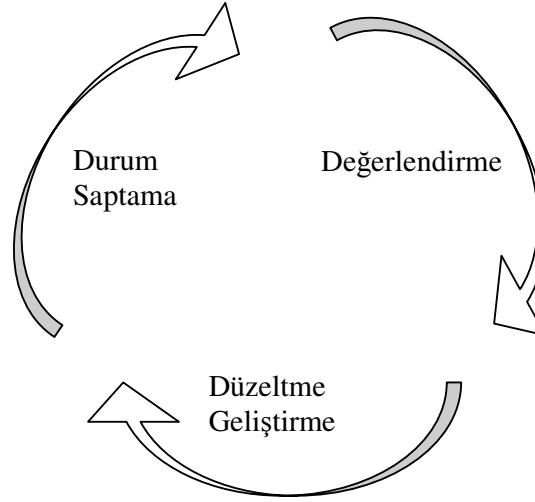
Denetimin öğelerini Başar (2000: 6-9) üç aşama olarak öne sürmüştür:

Durum saptama, var olan durumu, fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymadır. Durum saptama amacıyla yapılan bir etkinlik olan kontrol, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplama sürecidir. Denetimin ilk basamağıdır.

İkinci öge, *değerlendirmedir*. Değerlendirme, durum saptamada elde edilen ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulmasıdır.

Denetim kavramının üçüncü ögesi ise değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülebilecek olan *düzeltilme ve geliştirme* etkinlikleridir. Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması gereksiz fazlalıkların atılması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde görülür.

Şekil 7
Denetimin Ögeleri



Kaynak: Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Beşinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık. (s. 9).

2.1.2.2.1. Eğitim Denetiminde Çeşitli Yaklaşımlar

Eğitim denetimi yönetim biliminin gelişim sürecine paralel olarak çeşitli yaklaşımlardan etkilenmiş ve değişim aşamalarından geçmiştir.

a) Bilimsel Yönetim Yaklaşımı

Klasik yönetim kuramları, denetimin, teknik yanına ağırlık veren klasik denetim anlayışına yakındırlar. Verim, emretme ve kontrol öğelerinin önemliliği, işi yapandan çok yapılan işin gözetilmesi, denetimin kontrol öğesine ağırlık verici ve zorlayıcı olması bu yönetim ve denetim anlayışının genel özelliklerini oluştururlar. Birikimli sorumluluk ilkelerini koymuş olmaları, bu gruptaki kurumların, “Dinamik Yönetim” kuramı aracılığı ile yönetim ve denetime getirdikleri en önemli katkı sayılabilir (Başar, 2000:5, Karagözoğlu, 1977:14-16,).

Yirminci yüzyılın başlarında uygulamaya başlanan “Bilimsel Yönetim” anlayışı, eğitim yönetim ve denetimini de etkilemiştir (Aydın, 2000: 12).

Bilimsel yönetimde, denetmen-öğretmen arasındaki ilişkilere de önem verilmektedir. Öğretmen-denetmen ilişkilerinde bilimin temel olması gerektiği vurgulanmaktadır. Denetmene, öğretmenin yöntemlerini rasgele değiştirme hakkı tanınmaktadır. Kısaca, bu yaklaşımda, “denetmen-öğretmen ilişkileri bilimsel bir temele dayanmalı ve nesnel kurallar tarafından yönlendirilmelidir” görüşü egemendir (Akt. Aydın, 2000:13).

b) Demokratik İnsan İlişkileri Yaklaşımı

İnsan ilişkileri akımı eğitimde denetim sürecini de etkilemiş ve denetmenin görevleri ve rolünde önemli yeniliklere yol açmıştır. Öğretmenlerin duygu ve heyecanları olduğu kabul edilmiş ve denetim süreci demokratik insan ilişkileri ışığında yeniden düzenlenmiştir. Denetimin teknik yanı ile sosyal yanına aynı ağırlığın tanınması gereği kabul edilmiş ve denetmenin insanlık hüneleri kazanması zorunlu olmuştur. Kişilik ve davranışın anlaşılması, yenilik ve değişme, iletişim ve öğrenme gibi sorunların, böyle hüneler aracılığıyla incelenebileceği ve çözülebileceği anlaşılmıştır (Bursalıoğlu, 2003: 30).

c) Çağdaş Denetim Yaklaşımı

Denetim, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir. Öğretim ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin içinde yer almaktadır. Değerlendirmenin sonucul amacı, eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır (Aydın, 2000: 19).

Aydın'a (2000: 20-21) göre çağdaş eğitim denetiminin en belirgin özellikleri aşağıdaki gibidir:

a) Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğretim ve öğrenme sürecinin geliştirilmesidir. Öğrenme ortamını bir bütün olarak geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımdır.

b) Çağdaş eğitim denetiminin amaç ve yöntemini, var olan ve saptanan problemin niteliği, ortamın özellikleri ve koşulları belirler.

c) Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır.

d) Çağdaş eğitim denetimi bilimseldir. Denetim hizmetinin tüm yön ve aşamalarında nesnellığe, olgulara ve verilere ağırlık verilir. İlişkilerde nesnellik esastır.

e) Çağdaş eğitim denetimi güdüleyicidir. Öğrenme ve öğretme sürecinde kilit bir rol oynayan öğretmenin güçlü yanları vurgulanır, yetersizliklerinin giderilmesine çalışılır.

f) Çağdaş eğitim denetimi hem çözümleyici hem de birleştiricidir. Belli bir öğretme, öğrenme ortamındaki her öğenin önemi kabul edilir ve tüm öğeler, program bütünlüğü açısından değerlendirilir.

g) Çağdaş eğitim denetimi hem geçmişe, hem de geleceğe yöneliktir. Geçmişin deneyimlerinden yararlanır, amaca ulaşmak için eldeki olanaklar ve var olan koşullara göre yeni yaklaşımlar araştırılır.

Denetim, emredici değildir. Denetlenenlerle birlikte planlanır; ortak sorumluluğu esas alır; denetlenenleri karara katar, iyi insan ilişkilerine dayalıdır; eğitimin alt sistemleri ve çevre ile bütünlük içindedir; beklenen değil, görevden kaynaklanan ve sürekliliği olan bir eylemdir, işbirliğine dayanır, bilimseldir, doğru bilgileri esas alır; yetkiye değil etkiye dayalıdır; aynı zamanda planlanmış ve amaçlı bir eylemdir (Akt. Gökçe, 1994: 78).

Denetmenin denetimde oynayacağı rol konusunda denetim araştırmalarının başladığı yıllardan bu yana değişimler göstermiştir. Denetmen günümüzde durum saptama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarında öğretmenin eksikliklerini, yanlışlarını ortaya çıkarır, bunları objektif ölçme araçları ile değerlendirir ve gelişme ihtiyacını belirler, öğretmene rehberlik eder. Tüm bunları yaparken öğretmen ile arasında olumlu insan ilişkileri temelinde öğretmeni de sürece katarak öğretmenin kendi gelişimine ve aynı zamanda öğrenme-öğretme ortamının gelişmesine katkı sağlar. Denetimin amacına ulaşması bir bakıma denetmenle öğretmen arasındaki ilişkinin yönetimine bağlıdır. İnsan ilişkilerinin temel aracı ise iletişimin niteliğidir.

2.1.2.2. Eğitim Denetiminin İlkeleri

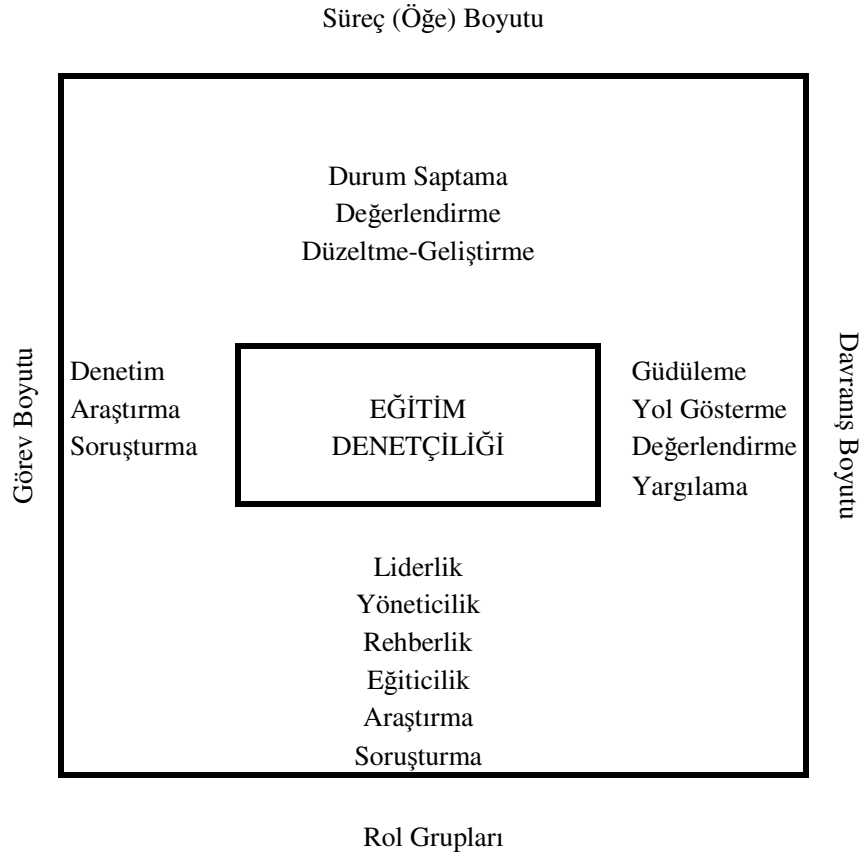
Aydın (2000: 23-27), çağdaş eğitim denetiminin ilkelerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Denetim amaçlı bir girişimdir.
2. Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
3. Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır.
4. Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır.
5. Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır.
6. Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayalıdır.
7. Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımını öngörür.
8. Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılır.
9. Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir.
10. Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır.
11. Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır.
12. Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır.
13. Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir.
14. Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir.
15. Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır.
16. Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır.

2.1.2.3. Denetmen Yeterlikleri

Yeterlik, bireyin görevleriyle ilgili rollerini, amaçlara uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların düzeyidir (Başar, 2000: 98). Yani bireyin rollerini oynayabilmesi için sahip olması gereken güçtür (Bursalıoğlu, 1975: 21; Taymaz, 2002: 48) (Şekil 8).

Şekil 8 Eğitim Denetmenlerinin Rollerini



Kaynak: Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Beşinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık. (s. 41).

Başar (2000: 102), denetmenin yeterliklerini üç türde incelemiştir: Teknik, insancıl (sosyal) ve karar yeterlikler.

Teknik Yeterlikler: Görevle ilgili etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerdir. Bir teknik yeterlik sözü edilen üç yeterlik türünde de (teknik, insancıl ve karar) görülebilir. Kendinden beklenenleri ve eleştiri yapmayı bilme, bireyin ve durumun özelliklerine göre iletişim kurma, yakınmaları yönetebilme, durumu çok yönlü olarak görebilme, sorunu olabildiğince çabuk ele alma konularındaki yeterlikler, iletişime ilişkin teknik yeterliklere büyük ölçüde bağlıdır. İletişim

yeterliği, dili kullanabilme, dinleme, anlama, yazma yeterliklerine bağımlıdır (Başar, 2000:103).

Özellikle denetmen için, vücut durumu, yüz ifadesi, hareketler, ses farklılıkları gibi sözel olmayan iletişim öğeleri de önemlidir. Bu iletişim türünde gerçeklerin gizlenmesi daha güçtür (Başar, 2000: 103).

İnsancıl Yeterlikler: Bir insanın diğer insanlarla birlikte ve onlar aracılığıyla çalışma konusundaki yeteneğini ve yargılarını ifade etmektedir. Bu beceri, bireyin kendisini anlaması ve kabul etmesi kadar, başkalarını da anlaması ve kabul etmesi yeteneğini ifade eder (Aydın, 2000: 30). Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir (Katz, 1971: 56,58; Başar, 2000: 105).

Araştırma bulguları, insan ilişkilerini ön planda tutan denetim biçiminin, denetlenenlerde olumlu edim değişimi gerçekleştirdiğini göstermektedir (Williams, 1981: 14,32; Başar, 2000:106).

İnsancıl yeterlikler denetmenin bulunduğu örgüt içinde sağlayacağı insan ilişkilerinin niteliğine de bağlıdır. Başaran (2004: 19-22) insan ilişkilerinin temel ilkelerini aşığıdaki gibi saptamıştır. Buna göre insan ilişkileri,

- İnsan insana ilişkidir.
- Yetişkin yetişkine bir ilişkidir.
- İlişki kurulan kişiyle anlamdaş olmayı gerektirir.
- Hoşgörüyü gerektirir.
- İlgi gerektirir.
- Dostluk ister.
- “Biz” olmayı gerektirir.
- Güven ister.
- Saydamlık ister.
- Adalet gerektirir.

- İnsanın kendisini bilmesini gerektirir.

Karar Yeterlikleri: Bu yeterlik türü için kavramsal, örgütsel, yönetsel yeterlikler adları da kullanılmaktadır (Başar, 2000:107). Karar yeterlikleri, amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak çalışmaları tasarlama, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, etkinliklerin sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar yeterliği yalnızca kararın verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararların uygulanması, izlenmesi ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar (Başar, 2000: 107; Taymaz, 2002: 49).

Atay (1996: 25-38) ise denetmen yeterliklerini liderlik, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı, sorgu hakimliği boyutlarında incelemiştir. Kuşkusuz denetim eyleminin insan ilişkilerine dayandığı göz önüne alınırsa tüm denetmen rollerinin sağlıklı bir iletişim ortamında yürütülmesi gerektiği açıktır.

2.1.2.4. Türk Eğitim Sisteminde Denetim

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı içerisinde denetim alanları ve uzmanlıkları bakımından iki tür denetim yapılanması görülür. Bunlar denetledikleri kurumlar ve personelleri farklı olan iki ayrı denetmen grubudur. İlköğretim düzeyindeki resmi ve özel eğitim kurumlarını İlköğretim Müfettişleri, ortaöğretim düzeyindeki resmi ve özel eğitim kurumlarını ise Bakanlık Müfettişleri denetler.

Milli Eğitim Bakanlığının 2007-2008 Eğitim ve Öğretim Yılı istatistiklerine göre 34.093 ilköğretim okulunda 445.452 öğretmen görevli iken, 8.280 ortaöğretim okulunda 191.041 öğretmen görev yapmaktadır (http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf).

2.1.2.4.1. İlköğretimde Denetim

İlköğretim denetmenleri Türkiye’de il merkezlerinde örgütlenmiştir. Bu illerdeki ilköğretim okullarını ve mevzuatta belirtilen bir çok resmi ve özel kurumu denetlemekle görevlidir. İlköğretim denetmenleri her ilde il milli eğitim müdürlüğü çatısı altında doğrudan il milli eğitim müdürüne bağlı olarak çalışırlar. İlköğretim

denetmenlerine vali, il milli eğitim müdürü ve il müfettiş kurulu başkanı görev ve emir verebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin 43. Maddesi ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini şu boyutlara ayırmıştır:

- a) Rehberlik ve iş başında yetiştirme
- b) Teftiş ve değerlendirme
- c) İnceleme
- d) Soruşturma
- e) Araştırma

Bunlardan “rehberlik ve iş başında yetiştirme” ve “teftiş ve değerlendirme” görevleri bu araştırmada sözü edilen iletişim becerilerinin daha fazla gereksinim duyulduğu boyutlardır.

Amacı kurumların rehberlik, teftiş, teftiş gruplarının görev ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esaslarını düzenlemek olan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde rehberlik ve teftişin ilkeleri şöyle belirtilmiştir (Madde 6):

- a) Rehberlik ve teftiş; kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılıdır.
- b) Rehberlik ve teftiş demokratik bir süreçtir.
- c) Yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı içerir.
- ç) Eğitim, öğretim ve yönetim etkinliklerinin bütünü ile ilgilidir.
- d) Sorunları paylaşma, belirleme ve çözümlemede birlikte karar verme, plânlama, uygulama, değerlendirmeyi ve gerekirse bir gelişim plânı yapmayı gerektirir.

e) Sorumlulukların paylaşılmasına ve insani ilişkilerin gelişmesine katkıda bulunur.

f) Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.

g) Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.

ğ) Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.

h) Milli eğitim hizmetlerinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine hizmet eder.

ı) Eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.

i) Öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesini esas alır.

j) Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.

k) Teftiş etkinliklerini değerlendirir ve teftiş sistemlerinin gelişmesini sağlar.

l) Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, müfettiş öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, teftiş sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.

m) Ekonomiklik ve verimliliği gerektirir.

n) Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı , madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.

Özellikle 'c', 'd', 'e', 'f', ve 'l' bendleri iletişim becerilerinin kullanılmasını gerektiren önemli bölümlerdir.

İlköğretim denetmenlerinin denetleme yapacağı denetim çeşitleri şunlardır (Madde: 13):

- a) Kurum teftişi
 - 1) Yönetici teftişi
 - 2) Öğretmen teftişi
 - 3) Diğer personel teftişi
- b) Seminer ve kurs teftişi

2.1.2.4.2. Ortaöğretimde Denetim

Ortaöğretim denetmenleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışanlar ve Bakanlık Müfettişleri olarak tanımlanırlar. Bakanlık Müfettişlerinin esas görev ve çalışma merkezi Ankara olmasına karşın Ankara dışında İstanbul ve İzmir illerinde de örgütlenmişlerdir.

Bakanlık Müfettişleri Teftiş Kurulu Başkanlığı adı altında örgütlenmişlerdir. Teftiş Kurulu Başkanlığı (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği Madde 5);

- a) Başkan
- b) Başmüfettişler
- c) Müfettişler
- d) Müfettiş Yardımcıları
- e) Şube Müdürlüklerinden

teşekkül edip, doğrudan Bakana bağlıdır. Müfettişlere Bakan ve Başkan dışında, hiçbir yerden emir verilemez.

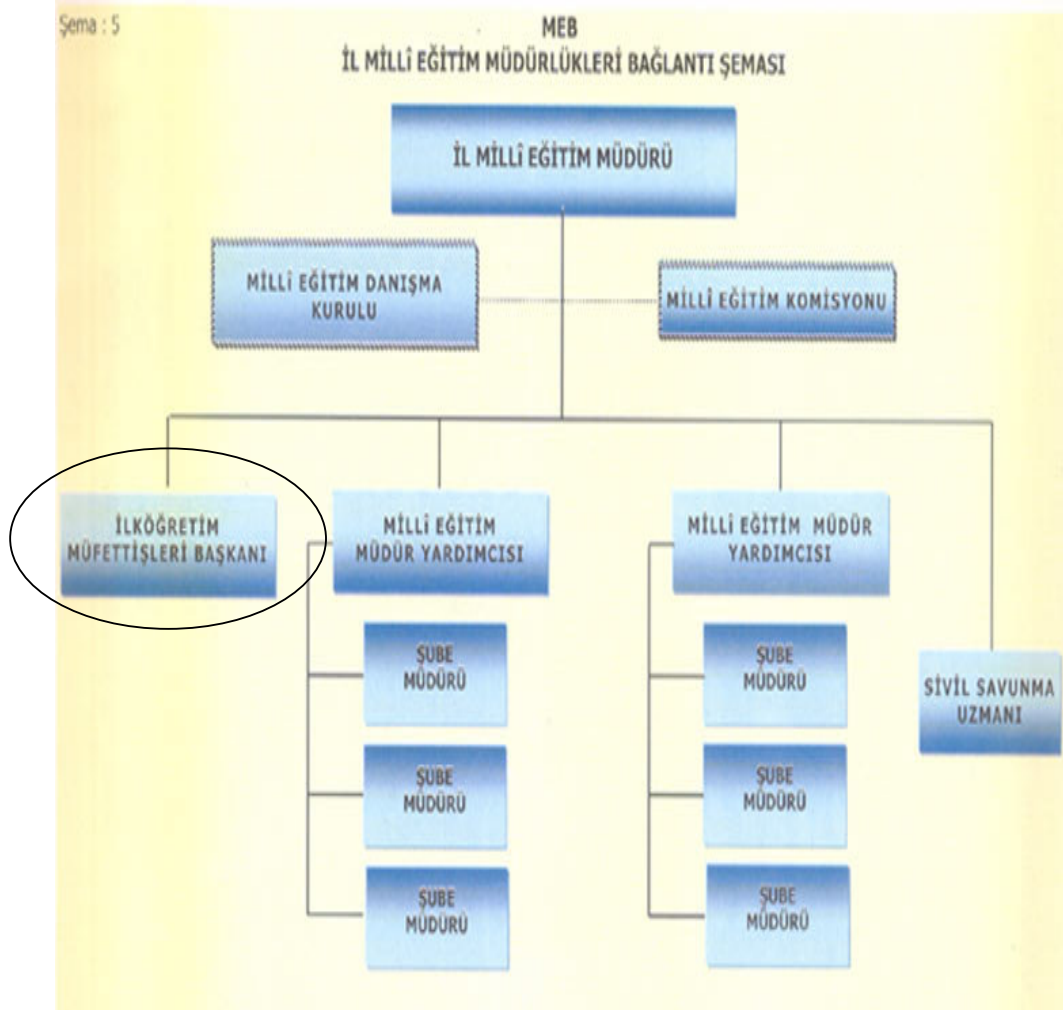
Bakanlık denetmenlerinin görev ve yetkileri kısaca şunlardır: Okullarda, inceleme ve araştırmaları yapmak, bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerinin teftiş, inceleme ve gerektiğinde soruşturmasını yapmak, denetimler

sırasında tespit edilen yanlışlıkların, eksikliklerin ve metot aksaklıklarının giderilmesi için gerekli gördüğü tedbirleri yerinde aldirmek, teftiş ve incelemeler sırasında, mevzuattan sapma ve yolsuzlukların belirlenmesi halinde, sorumluları hakkında gereğini yapmak ve durumu hemen Başkanlığa bildirmek (Madde 10).

Eğitim denetimimizdeki bu ikili yapılanma denetmenlerin denetim sistemi algılarını farklılaştırmaktadır. Kayıkçı'nın 'Milli Eğitim Bakanlığı denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri'ni araştırdığı çalışmasında "Bakanlık ve İlköğretim olarak iki denetim grubunun kendilerini farklı statüde algılamaları, kurum içi çatışmalara neden olmaktadır" görüşüne ilköğretim denetmenleri *Tamamen Katılıyorum* yanıtını vermişken, bakanlık denetmenleri *Az Katılıyorum* demişlerdir (Kayıkçı, 2004: 157). Yine aynı araştırmada geçen "iki denetim biriminin olması hizmet ve sistemin bütünleşmesine engel olmaktadır" maddesine ilköğretim denetmenleri *Tamamen Katılıyorum* diye yanıtlamışlar, fakat bakanlık denetmenleri *Hiç Katılmıyorum* demişlerdir.

Şekil 9

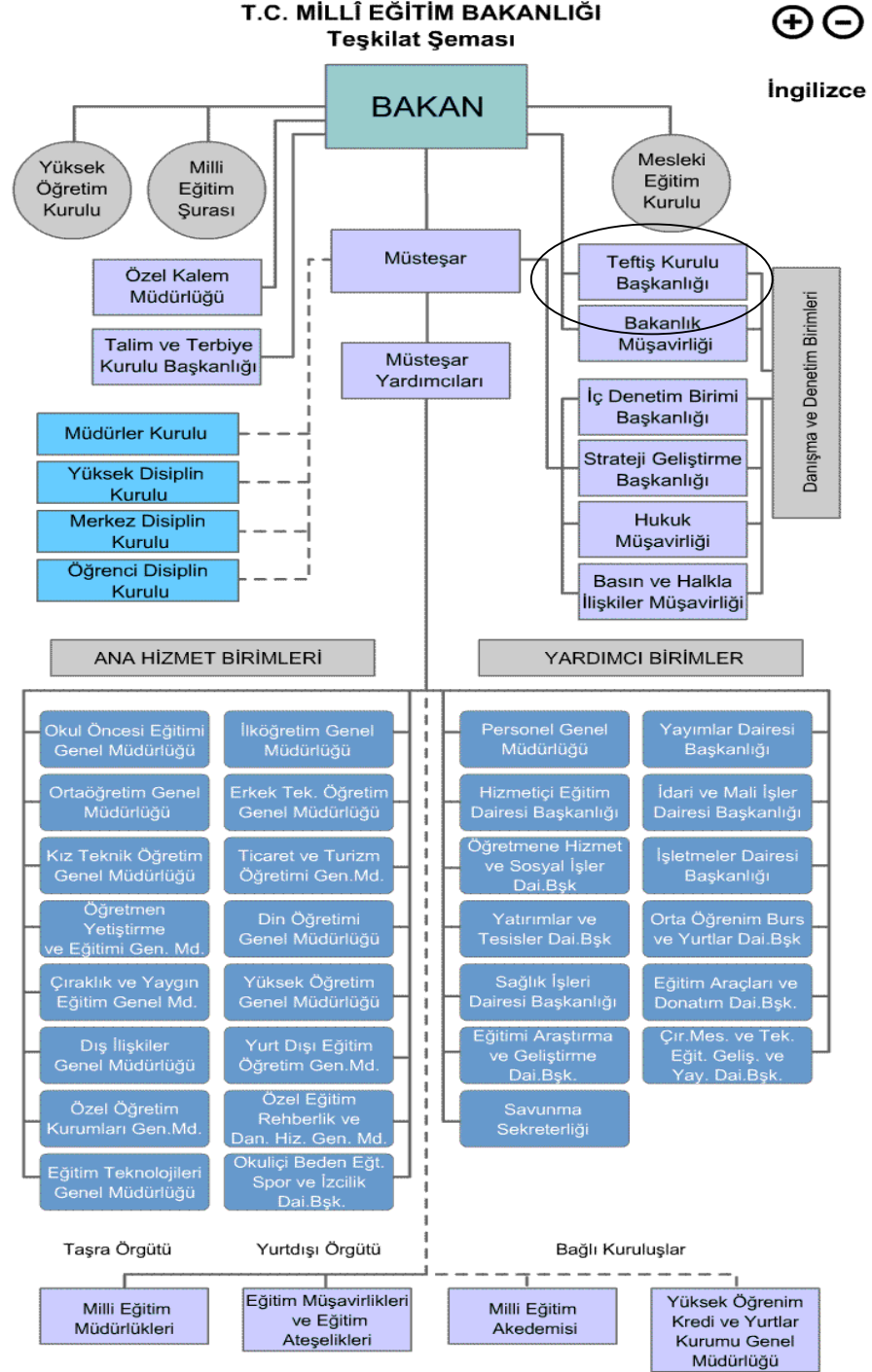
Milli Eğitim Bakanlığı İl Milli Eğitim Müdürlükleri Şeması



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/s22_4.jpg

Şekil 10

Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Şeması



Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı, www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html

2.2. İlgili Araştırmalar

Karagözoğlu 1972 yılında örnekleme olarak aldığı 104 bakanlık müfettişi ve 1042 branş öğretmeni üzerinde “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” adlı araştırmasını yapmıştır. Tarama modelinde yapılan araştırmada denetim etkinliklerinin yararlılığı konusunda öğretmen ve denetmenler arasında görüş farklılıkları bulunmuştur. Denetimin etkililiğine ilişkin olarak öğretmenler, denetmenlere göre, denetimin daha az etkili olduğuna inanmaktadırlar. Öğretmenler denetimde insan ilişkilerine daha fazla yer verilmesini isterken, denetmenler ise denetimde teknik yardıma daha fazla önem verilmesini istemişlerdir. Gerek denetmenler ve gerekse öğretmenler denetim sisteminin değiştirilmesi konusunda görüş birliği içinde bulunmuşlardır.

Büyükişık’ın (1989) “İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Etkinliklerinin Gerçekleşme Düzeyleri” konusunda yaptığı araştırmaya göre; denetçiler ile denetlenenler arasındaki iletişim sorunlarının olduğu bulunmuş, denetmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu ve iş yükünün fazla olduğu dolayısıyla öğretmenlere yeterince zaman ayıramadıkları ortaya çıkmıştır.

Celep (1992) Hatay il merkezinde bulunan 22 ilkokuldan tesadüfi örnekleme yoluyla ve bölgesel farklılıklar dikkate alınarak 12 ilkokuldaki yönetici ile beraber en az bir yıl görev yapan 120 öğretmeni örnekleme olarak seçmiştir. Celep araştırmasının amacını “Katz ve Kahn tarafından geliştirilen çift yönlü iletişim kavramından hareket edilerek ilkokullarda yönetici ve öğretmen arasındaki çift yönlü iletişimin ne derece sağlandığı ile yönetici ve öğretmenin iletişim sürecindeki tutum ve davranışının belirlenmesi” olarak açıklamıştır. Değerlendirilebilen 106 ölçek sonucunda ilkokul yöneticilerinin görevin nasıl ve ne zaman yapılacağı konusunda öğretmenlere yeterli bilgiyi vermedikleri, görevle ilgili olarak öğretmenlerin soru sormalarına olanak sağlamadıkları, yetki ve sorumlulukları açıkça tanımlamadıkları anlaşılmıştır. Araştırmanın yapıldığı ilkokullarda çift yönlü iletişimin yeterince gelişme göstermediği anlaşılmaktadır.

Araştırma sonucunda yöneticilerin, eğitim ve öğretim etkinlikleri, özlük hakları ve iş başarısı konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri ve kişisel sorunların iletilmesine olanak sağlamadıkları gözlenmektedir. Öğretmenler de özellikle eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini ve kişisel sorunları, çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticiye iletememektedirler. Yöneticilerin iletişim sürecinde yetkisini hissettiren bir davranış gösterdikleri öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kurmada başarılı olamadıkları ve öğretmenlerce düzenlenen sosyal etkinliklere katılmadıkları belirlenmiştir. Yönetici ile öğretmen arasındaki iletişim konusunda; kişisel sorunlarla ilgilenme, yöneticinin benimsenmesi, yöneticiden gurur duyma ve başka okulda çalışma isteği değişkenleri açısından önemli farklılıklar gösterdiği bulunmuştur. Özellikle yöneticinin deneyim ve bilgisine güvenmeyen, yöneticisinden gurur duymayan, yöneticisini benimsemeyen öğretmenlerle yönetici arasında yalnızca yukarıdan aşağıya doğru olan tek yönlü bir iletişim söz konusudur. Araştırmada emirlerini yazılı olarak bildiren, emirin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, okulun uygulanan ve gelecekteki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile iş başarısı konusunda bilgi vermeyen, görevinde yeterince başarı gösteremeyen öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletemedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri sonucuna varılmıştır.

Burgaz'ın (1992) yapmış olduğu ve “Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler” adlı araştırmasında Ankara ilindeki resmi ilkokullarda görevli ve sınıf okutan 4 ayrı bölgeden 32 okuldaki ilkokul öğretmenleri ile bu ilde görev yapan ilköğretim denetmenlerinin tamamı örneklem olarak almıştır. Araştırmanın amacı ilköğretim denetmenlerinin ve ilkokul öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak seçilmiş bazı denetimsel rol davranışlarının yeterince yerine getirilemeyişinde etkili olan nedenleri belirlemektir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Araştırmada, seçilmiş 9 denetimsel rol davranışının yeterince yerine getirilmeyişinin genel nedenlerine ilişkin denetmen ve öğretmen görüşlerine dayalı olan sonuçlarına bakıldığında görüşler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre,

denetmenler, öğretmenlerin kendileri ile iletişim kurmaktan kaçınmalarının ve denetmenin denetlemekle yükümlü olduğu öğretmen sayısının fazla oluşunun, rol davranışlarının yerine getirilmesinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenler de, denetmenlerin kendileri ile iletişim kurmaktan kaçınmalarını rol davranışlarının beklenen düzeyde gerçekleşmemesinin nedeni olarak görmektedirler. Araştırmacıya göre, öğrenim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen denetmenlerin ve öğretmenlerin iletişimden kaçınmaları öğretimsel etkililik açısından önemli bir eksikliklerdir. Denetmenlerin ve öğretmenlerin denetmenin denetlemekle yükümlü olduğu öğretmen sayısının fazla oluşunu “her zaman” ve “çoğunlukla” bir neden olarak görmeleri, bu nedenin belirgin bir biçimde rol davranışlarının gerçekleştirilmesini engellediğini göstermektedir.

Badavan (1993), 178 ilköğretim okulu öğretmeni, 45 ilköğretim müfettişi ve 8 milli eğitim müdürlüklerinde görevli yöneticiler ile yaptığı Türkiye’deki ilköğretim denetçilerinin önceden belirlenmiş bazı yenilikçi davranışları denetim uygulamalarında ne derece gösterdiklerini konu alan “Innovative Behaviour and Primary School Supervisors in Turkey” adlı araştırmada ilköğretim denetçilerinin yenilikçi davranışları büyük ölçüde gösteremediği tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim denetimlerinde “kalite kontrol” ve “değerlendirme” odaklı etkinliklerin, “rehberlik” ve “yardım” amaçlı etkinliklerden daha fazla yer aldığını göstermektedir. Fakat araştırmada olması gerekenin bunun tam tersi olduğu bulunmuştur. Bu araştırmada “okullar ile yerel topluluklar arasında iletişim kanalları kurma girişiminde bulunma” maddesine denetmenler geniş bir çoğunlukla olumlu yanıt vermişken öğretmenlerin %90 oranında kısmı denetmenlerin bu davranışları göstermedikleri yanıtı vermişlerdir.

Yine Badavan’ın (1996) aynı örneklem üzerinde yaptığı (178 ilköğretim okulu öğretmeni, 45 ilköğretim müfettişi ve 8 milli eğitim müdürü) “The Opinions of Teachers, Supervisors and Directors About Some Propositions Related to Some Supervisory Roles and Some Administrative Matters” adlı ilköğretim okulu öğretmenleri, ilköğretim denetmenleri ve il milli eğitim müdürlerinin, denetmenlerin bazı denetsel rol ve etkinlikleri ile diğer bazı yönetsel konulara ilişkin görüşlerinin

yer aldığı araştırmasında konumuzla ilgili şu bulguya ulaşmıştır: Denetmenlerin %93'ü ile öğretmenlerin ve yöneticilerin (il milli eğitim müdürleri) %88'i denetmenlerden gelen geribildirimlerin okulun gelişiminde önemli olduğu fikrinde birleşmektedirler.

Gökçe'nin (1994) alanyazın taraması yaparak gerçekleştirdiği "Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri" adlı araştırmasında denetim öğeleri açısından 15 adet eğitim denetimi amacını ve 11 adet eğitim denetimi ilkesini bulmuştur. Araştırma konumuzla ilgili olarak eğitim denetimi amaçlarından birini "eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek, gerekli ortamın yaratılmasına yardımcı olmak" diye belirtmiş, ayrıca eğitimde denetimin ilkeleri arasında "denetim, iyi insan ilişkileri temeline dayalıdır" ilkesini saymıştır.

Yıldız (1996), Bolu merkez ve merkeze bağlı köylerdeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler üzerinde ilköğretim okullarında yönetici-öğretmen iletişimi konusunu incelemiştir. Bu araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşmıştır: Yöneticiler öğretmenlere okulun amaç ve politikaları, okulda uygulanan eğitim ve öğretim etkinlikleri ve görevleri ile ilgili yeterli bilgi verdiklerini belirtmelerine karşılık, öğretmenler bu konuda hiç bilgilendirilmediklerini ifade etmişlerdir. Yöneticiler öğretmenlerin sosyal gereksinmelerini karşılamada yeterli etkinlik gösterdiklerini söylerken, öğretmenler yöneticilerin bu konuda daha fazla etkinlik göstermeleri gerektiği görüşündedirler. Yöneticiler öğretmenleri karara kattıklarını, öğretmenler ise bunu hiç yapmadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticiler iletişim araçlarından yararlanma ve iletişim işlemlerini kullanma konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtirken, öğretmenlerin %20'den fazlası bu konuda çok az ve hiç yanıtını vermişlerdir. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, branş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görev, yaş, hizmet süreleri ve görev yaptıkları okullardaki hizmet sürelerine ilişkin anlamlı bir fark bulunmuştur.

Atay (1995), Erzurum ilinde görev yapan 48 ilköğretim müfettişi ve 300 öğretmen ve müdürle “İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri” adlı araştırmayı yapmıştır. Araştırmada dörtlü değerlendirme modeli kullanılmıştır. Buna göre müfettişlerin yüksek derecede göstermeleri gereken ve böyle gösterdikleri yeterlikler, öğretmen ve diğer personelin görüşlerini serbestçe belirlemelerine olanak verme, öğretim programı hazırlayanlara araştırma bulgularına dayalı önerilerde bulunma, teftiş ilkeleri yönünden tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olma, kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgelerin doğru anlaşılmasını sağlama, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olma, kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir değerlendirme modeli uygulama, eğitim amaçlarının ne kadar gerçekleştirildiğini tespit etme, personel üzerinde yetkiden önce etki yollarını deneme, amaçlardan sapmalar varsa düzeltme yollarını aramadır. Müfettişlerin yüksek derecede göstermeleri gereğine karşın, düşük derecede gösterdikleri 21 yeterlikten ikisi yöneticilik, dördü liderlik, on ikisi rehberlik, biri öğreticilik, ikisi araştırma uzmanlığı alanlarına ilişkindir. Bu gözenekte; mesleki toplantılar düzenleme, öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirmelerine yardımcı olma kişi ve grupların istek ve dileklerini üst makamlara duyurma, verimliliğin artırılması için gerekli araştırmaları yapma ve yaptırma, planlama tekniklerinin anlaşılmasında ve uygulanmasında ve uygulanmasında öğretmene yardımcı olma, öğretmenlerce ileri sürülen eğitim öğretim yeniliklerini kabullenme, okulun amaçlarının anlaşılmasını sağlama, yeni buluşları personele ulaştırmak amacıyla rehberlik etme yeterliklerine öncelik verilmiştir. Müfettişlerin düşük derecede göstermeleri gereğine karşın, yüksek düzeyde gösterdikleri 9 yeterliğin altısı sorgu hakimliği ikisi yöneticilik biri de araştırma uzmanlığı alanına ilişkindir. Müfettişlerin düşük derecede göstermesi gereken ve böyle gösterdiği 15 yeterlikten, beşer tanesi lider ve öğreticilik, birer tanesi rehberlik ve yöneticilik, iki tanesi de araştırma uzmanlığı alanına ilişkindir. Bu yeterliklerin başında; öğretmenlerin haklarının koruyucu olma, okulun çevredeki etkilerini inceleyip değerlendirme, mevcut programların geliştirilmesi gereken alanlarını saptama, aranan bir eğitici ve kaynak kişi davranışı gösterme, öğretmen ve diğer personelin yetişme eksikliklerini ve yeteneklerini belirleme, giderici ve geliştirici önlemler alma yeterlikleri gelmektedir.

Aşamaları içinde öğretmenlerle yapılacak görüşmelere ve işbirliğine dayanan dolayısıyla da süreçte iletişimin öneminin büyük olacağını tahmin edilebileceği klinik denetim hakkında Yavuz'un (1995) yaptığı “Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri” adlı araştırmada, İzmir Büyükşehir belediye sınırlarındaki ilkokul ve ilköğretim okulu 1. Kademesinde görevli 179 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Bu araştırmaya göre halen ilköğretimdeki denetim etkinliklerinin klinik denetim etkinlikleri ile benzeşmemektedir. İlköğretimdeki denetim etkinliklerinde çağdaş denetim ilkeleri uygulanmamaktadır. Yine bu araştırma sonucunda denetmenlerin öğretmenlerle denetim hakkında görüşmelere yer vermedikleri ve denetim sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetinkanat (1998) tarafından yapılan “Öğretmen Adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri” adlı araştırmada 240 Sınıf Öğretmenliği bölümü son sınıfı öğrencisine ve 66 Bakanlık Müfettişine anket uygulanmıştır. İletişim becerileri olarak *empati*, *saydamlık*, *eşitlik*, *etiklik* ve *yeterlilik* boyutları saptanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, fakat yapılan çözümlenmeler sonucunda öğretmenlerde iletişim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği öne sürülmüştür.

Özbek'in 1998 yılında “İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı ve 422 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmada, öğretmenlerin algısı okul müdürlerinin iletişim becerilerini “ara sıra” ve “çok seyrek” düzeyde uyguladıkları şeklindeken beklentileri “her zaman” düzeyindedir.

Güleç ve Kara'nın (2000) 78 İlköğretim denetmeni ve 208 alan formasyonsuz sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı “Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri İle İlköğretim Denetçileri Arasındaki İletişimin Önemi” adlı araştırmasında her iki gruba anket uygulanmıştır. İlköğretim denetmenlerinin

öğretmenlere moral destek vermeleri konusunda denetmenlerin % 100'ü, öğretmenlerin % 38'i denetmenlerin moral destek verdiklerini, ilköğretim denetmenlerinin % 93'ü sınıfa girmeden önce öğretmenlerle görüşme yaptıklarını belirtmişken öğretmenlerin % 74'ü denetmenlerin kendileriyle görüşme yapmadıklarını söylemişlerdir. İlköğretim denetmenlerinin öğretmen ve öğrencilere kendilerini tanıtmaları konusunda denetmenler ile öğretmenler arasında yüksek düzeyde hemfikirlik vardır. İlköğretim denetmenlerinin kullandıkları dilin açık ve anlaşılır olması konusunda ilköğretim denetmenlerinin tamamı dillerinin açık ve anlaşılır olduklarını belirtirken, sınıf öğretmenlerinde bu oran % 55'tir. Denetmenlerin iletilerinin öğretmenler tarafından alınması konusunda evet diyen denetmenlerin oranı % 42,5 iken sınıf öğretmenlerinin % 54'ü evet demiştir. İfadelerini jest ve mimikleri ile desteklediğini belirten denetmen oranı % 82 iken öğretmenlerin % 45'i "bazen" yanıtını vermiştir. İlköğretim denetmenlerinin, sınıf öğretmenleri tarafından gönderilen iletileri dikkate alma konusunda ise sınıf öğretmenlerinin % 26'sı dikkate alınmadığını ve % 39,4'ü bazen dikkate alındığını belirtirken, denetmenlerin % 100'ü dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Araştırmacı öğretmenlerin % 26'sının hayır yanıtı vermelerinin nedenleri olarak, kendi bildikleri ile ilgili olmaları, bizi dinleyecekleri zamanlarının olmaması, ön konuşma tanışma yapılmaması, sıcak bir iletişim ortamı kurulmaması, düşüncelerini açıkladıklarında olumsuz tepki almaları, kendi bildiklerini her zaman doğru kabul etmeleri, öğretmenleri küçümsemeleri gibi maddeleri not düşmüştür.

Döndar (2001) tarafından Eskişehir ilindeki 97 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 2714 öğretmenin örneklem olarak seçildiği ve eğitim örgütlerinde iletişim kalitesi konusunun irdelendiği araştırmanın amacı, iletişime eğitim örgütleri açısından bakarak, ilköğretim okullarında görevli yöneticilerin öğretmenlerle kurdukları iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında fark olup olmadığını belirlemek, eğitim örgütlerindeki iletişim kalitesinin düzeyini belirlemek ve olası çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları, öğretmenlerin görev alanlarına ve öğrenim durumlarına göre farklılık göstermesine karşın, cinsiyetlerine, kıdemlerine, buldukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık

göstermemektedir. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin, öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir.

Çubukçu ve Döndar (2003) tarafından yapılan “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmada 255 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırma sonunda okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin, öğretmenler tarafından “Okulun çıkarlarını her şeyden önde tutma.”, “Yazılı anlatımda ana dilini hatasız kullanmaya özen gösterme.”, “Sözlü anlatımda ana dilini hatasız kullanmaya özen gösterme.”, “İletişim etkinliklerinde kendine güvenme.” etkinliklerini “*her zaman*”, “Çalışanları doğrudan ilgilendiren konuları zamanında iletme.”, “Konu dışındaki duygu ve düşüncelerle iletişimi kesme.”, “Yapılan çalışmalarda ödüllendirmeyi ön planda tutma.”, etkinliklerini “*çoğu zaman*”, “İletişim süreci sonunda gerekirse tutumunda değişiklik yapma.” etkinliğini “*ara sıra*”, “İnformal iletişim kanallarından (söylenti, dedikodu, saptırma, fısıltı gazetesi vb.) etkilenme.”, “Yapılan çalışmalarda cezalandırmayı ön planda tutma.” etkinliklerini ise “*çok seyrek*” düzeyde algılandığı görülmektedir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin görev alanlarına, cinsiyetlerine, kıdemlerine ve buldukları okuldaki hizmet yıllarına göre öğretmen algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna karşılık öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerini branş öğretmenlerine göre daha yetersiz gördüğü de araştırma bulgularındandır.

Ateş (2005), Kırıkkale ilinde devlet ilköğretim okullarında görev yapan 116 müdür ve müdür yardımcısı üzerinde araştırma yapmıştır. Araştırmada her madde için ‘Hiçbir zaman’, ‘Bazen’, Sıklıkla’, Her zaman’ seçeneklerinden oluşan Likert tipi ölçek kullanmıştır. Uygulanan ölçek dört iletişim tarzına (açık-saygılı-saygısız-küçümseyici) ilişkin 31 maddeden oluşmuştur. Araştırma sonucunda, ilköğretim okulunda görev yapan yöneticilerin öğretmenlerle iletişim tarzları sıklıkla “açık” ve “saygılı” olarak tespit edilmiştir.

Ersoy (2006), Van Belediye sınırları içindeki ilköğretim okulları ve yöneticileri üzerinde “İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örnekleme, random yoluyla seçilen 20 ilköğretim okulunda görev yapan 53 yönetici, 363 öğretmen olmak üzere toplam 416 yönetici ve öğretmen alınmıştır. Anket yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, eleştirel düşünme, empati kurma, bilgi paylaşımı ve işbirliği konularında ciddi problemler yaşamaktadırlar. Araştırmacıya göre genel olarak, Van il merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim olmadığı izlenimi edinilmiştir. Yöneticiler öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğretmenler ise genelde bir çok ifadeye düşük düzeyde katılım göstererek, yöneticilerle aralarındaki iletişimi yeterli ve etkili olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada şu genel sonuçlara ulaşılmıştır:

a) Yönetici ve öğretmenler en yüksek katılımı “yöneticiler, sözlü ve yazılı mesajları öğretmenlere zamanında ulaştırırlar” ifadesi ile “yönetici ve öğretmenler karşılıklı olarak birbirine saygı gösterirler” ifadelerine göstermişlerdir.

b) Yönetici ve öğretmenler en düşük katılımı ise “yönetici ve öğretmenler, iletişim sırasında kendilerini birbirlerinin yerine koyarak, anlamaya çalışırlar.” ve “yönetici ve öğretmenler ders dışı sosyal içerikli toplantılarda bir araya gelirler.” ifadelerine göstermişlerdir.

c) Yöneticiler, öğretmenlerle ilişkilerini yansıtan tüm ifadelere öğretmenlerden daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmen görüşleri arasındaki fark genelde istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde gerçekleşmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel çözümlene teknikleri üzerinde durulmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın konusu ve amacına uygun olması sebebiyle araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Ölçek yanıtları sonucunda elde edilen veriler istatistiksel çözümlene işleme tabi tutulmuştur.

3.2. Evren

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında İzmir ili Konak ilçesinde resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Evreni oluşturan ilköğretim ve ortaöğretim okullarının ve görev yapan öğretmenlerin dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Evreni Oluşturan Okulların ve Öğretmenlerin Dağılımı

Okul Düzeyi	Okul		Öğretmen	
	n	%	n	%
İlköğretim	114	70,8	3991	62,6
Ortaöğretim	47	29,2	2385	37,4
Toplam	161	100,0	6376	100,0

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere İzmir ili Konak ilçesinde 114 resmi ilköğretim okulu bulunmasına karşılık bu sayı ortaöğretimde 47’dir. İlköğretim okullarının evrendeki ilköğretim okullarının % 70,8’ini oluştururken, ortaöğretim okullarında bu oran % 29,2’dir.

Tablo 2’de belirtildiği gibi bu araştırmanın evrenini Konak ilçesindeki resmi okullarda görev yapan 3991 ilköğretim ve 2385 ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Buna göre evrenin % 62,6’sını ilköğretim öğretmenleri oluştururken, % 37,4’ünü ortaöğretim öğretmeni oluşturmaktadır.

3.3. Örneklem

Araştırma, İzmir ili Konak ilçesinde yer alan resmi ilk ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin oluşturduğu bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma Konak ilçesindeki 114 resmi ilköğretim okulundan rasgele seçilen 17 ilköğretim okulu ile ilçedeki 47 resmi ortaöğretim okulundan rasgele seçilen 10 ortaöğretim okulunda yürütülmüştür. Örneklemi oluşturan 17 ilköğretim okulu evrenin % 14,91’ini oluştururken, örnekleme alınan 10 ortaöğretim okulu evrenin % 21,23’ünü oluşturmaktadır.

Tablo 3’te örnekleme oluşturan ilköğretim ve ortaöğretim okulları ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo 3
Örnekleme Oluşturan Okullardaki Öğretmen Sayıları

Okul Düzeyi	Sıra No	Okul Adı	Öğretmen Sayısı		
			Bayan	Erkek	Toplam
İlköğretim	1	80.Yıl Eşrefpaşa İlköğretim Okulu	31	14	45
	2	Adil İçel İlköğretim Okulu	25	5	30
	3	Adnan Mazıcı İlköğretim Okulu	28	6	34
	4	Ahmet Ragıp Üzümcü İlköğretim Okulu	75	27	102
	5	Başöğretmen İlköğretim Okulu	10	7	17
	6	Duğrallar İlköğretim Okulu	38	19	57
	7	Dumlupınar İlköğretim Okulu	22	5	27
	8	Hakimiyet-i Milliye İlköğretim Okulu	32	19	51
	9	İsmetpaşa İlköğretim Okulu	17	8	25
	10	Limontepe Seniye-Hasan Saray İlköğretim Okulu	28	12	40
	11	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	41	22	63
	12	Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu	24	10	34
	13	Saadet Onart İlköğretim Okulu	13	10	23
	14	Sadettin Tezcan İlköğretim Okulu	6	7	13
	15	Tahir Merzeci İlköğretim Okulu	35	10	45
	16	Ülkü İlköğretim Okulu	35	17	52
	17	Yüzbaşı Şerafettin İlköğretim Okulu	35	19	54
	Toplam		495	217	712
Ortaöğretim	1	Beştepeler Lisesi	14	6	20
	2	Cumhuriyet Ticaret Meslek ve And.Tic.Mes.Lis.	45	19	64
	3	Eskiizmir Naci Şensoy Lisesi	34	24	58
	4	Eşrefpaşa Lisesi	32	26	58
	5	Göztepe Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi	93	17	110
	6	İnönü Lisesi	41	18	59
	7	Karabağlar Yeşilyurt IMKB TML ve And.Tic.Mes.Lis.	21	12	33
	8	Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi	31	22	53
	9	Şehit Erkan Özcan Lisesi	42	23	65
	10	Vali Nevzat Ayaz Lisesi	55	16	71
	Toplam		408	183	591
Genel Toplam			903	400	1303

Tablo 3'e göre araştırmanın yapıldığı 2007-2008 öğretim yılında örnekleme oluşturan 17 ilköğretim okulunda 495 bayan öğretmen görev yaparken, 217 erkek öğretmen görev yapmaktadır. Ortaöğretim okullarında görev yapan bayan öğretmenler 408 kişi, erkek öğretmenler 183 kişidir. Örneklemdaki ilköğretim okullarında görev yapan toplam 712 öğretmene karşılık ortaöğretim okullarında toplam 591 öğretmen görev yapmaktadır. Genel toplamlara bakıldığında örnekleme alınan okullarda 903'ü bayan ve 400'ü erkek olmak üzere toplam 1303 öğretmen görev yapmaktadır.

Tablo 4'te ölçek uygulanan öğretmen sayısı verilmiştir.

Tablo 4
Ölçek Uygulanan Öğretmen Sayısı

	Ölçek Dağıtılan Öğretmen		Geri Dönen Ölçek		Geçerli Ölçek		Geçersiz Ölçek	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlköğretim	302	64,9	272	58,5	264	56,7	8	1,8
Ortaöğretim	163	35,1	143	30,8	138	29,7	5	1,1
Toplam	465	100,0	415	89,3	402	86,4	13	2,9

Tablo 4'te belirtildiği gibi örneklem grubundaki okullardan 302 ilköğretim ve 163 ortaöğretim olmak üzere toplam 465 öğretmene ölçek verilmiş, bunların % 89,3'ü olan 415 tanesi geri dönmüştür. Dağıtılan ölçeklerin % 86,4'ü yani 402 tanesi ölçeğe veri oluşturacak nitelikte bulunarak geçerli sayılmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen sayılarının görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5
Örneklem Grubunun Okul Düzeyine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Öğretmen	
	n	%
İlköğretim	264	65,7
Ortaöğretim	138	34,3
Toplam	402	100,0

Tablo 5'e göre 264 ilköğretim öğretmeni örneklem içinde % 65,7'lik bir oranı oluştururken, 138 ortaöğretim öğretmenin örneklemdeki tüm öğretmenlere oranı % 34,3'tür. Araştırma yapılırken doğru ve güvenilir veriler elde etmek amacıyla örnekleme seçilen öğretmenlerin denetim geçirmiş olmaları koşulu aranmıştır. Özellikle bu bağlamda bu okullarda görev yapan kadrolu öğretmenler araştırma için uygun örneklem grubunu oluşturmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının personel rejiminde son yıllarda ortaya çıkan "sözleşmeli" ve "ücretli" statüdeki öğretmenlerin denetimi ile ilgili gerek öğretmenlerden, gerek denetmenlerden alınan görüşler ve gerekse araştırmacının gözlemleri doğrultusunda, bu statüdeki öğretmenlerin araştırmaya dahil edilmemesi uygun bulunmuştur.

Tablo 6'da örneklem grubundaki öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6
Örneklem Grubunun Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
İlköğretim	174	65,9	90	34,1	264	100,0
Ortaöğretim	89	64,5	49	35,5	138	100,0
Genel Toplam	263	65,4	139	34,6	402	100,0

Tablo 6’da örnekleme oluşturan ilköğretim öğretmenlerinde 174 kişiyle % 65,9’unu kadın öğretmenler oluştururken, 90 kişiyle % 34,1’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Ortaöğretimde ise 89 öğretmen ile kadınlar ortaöğretim öğretmenlerinin % 64,5’ini, 49 öğretmen ile % 35,5’ini erkek öğretmenler oluşturmaktadır. İlköğretim ve ortaöğretim toplamında 402 kişiden 263’ü kadın iken, 139 kişi erkektir. Örneklemdaki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin tümünün % 65,4’ü kadın, %34,6’sını erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu oranlara göre ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet oranları ile ortaöğretimdeki öğretmenlerin cinsiyet oranları birbirine çok yakındır.

Örneklem grubunun öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7
Örneklem Grubunun Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı

Okul Düzeyi	Öğretmen Yetiştiren				Toplam	
	Kurumlar (*)		Diğer		n	%
	n	%	n	%		
İlköğretim	176	66,7	88	33,3	264	100,0
Ortaöğretim	86	62,3	52	37,7	138	100,0
Genel Toplam	262	65,2	140	34,8	402	100,0

*Öğretmen yetiştiren kurumlar Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Fakültesi olarak alınmıştır.

Tablo 7’de görüldüğü gibi örneklem grubunun hem ilköğretim hem de ortaöğretimde yaklaşık 2/3’ü öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun iken, geri kalan 1/3’ü ise Fen Edebiyat Fakültesi, İktisat Fakültesi, Ziraat Fakültesi gibi farklı bölümlerden mezundur.

Tablo 8’de örnekleme alınan öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemleri yer almaktadır.

Tablo 8
Örneklem Grubunun Kıdemlerine Göre Dağılımı

Kıdem	n	%
5 yıl ve daha az	37	9.2
6-10 yıl	92	22.9
11-15 yıl	142	35.3
16-20 yıl	54	13.4
21 yıl ve daha fazla	77	19.2
Genel Toplam	402	100.0

Tablo 8’e göre örneklem grubundaki öğretmenlerin öğretmenlikteki kıdemleri göz önüne alındığında en fazla sayının 11-15 yıl arası kıdemde olduğu, en az sayıda öğretmen grubunun ise 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olanlardan oluştuğu söylenebilir. Örneklem grubunun % 35.3’ünü 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenler oluştururken, % 9.2’sini kıdemi 5 yıl ve daha az olanlar, % 22.9’unu kıdemi 6-10 yıl arası olanlar, % 13.4’ünü kıdemi 16-20 yıl arası olanlar, %19.2’sini ise kıdemi 21 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerden oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, denetmenlerin iletişim becerilerini ne kadar kullandıklarını ve öğretmenler tarafından ne kadar kullanılmasının beklendiğini belirlemek amacıyla “Müfettişlerin İletişim Becerileri” adında ve araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılmıştır.

Araştırma ölçeğini geliştirmek amacıyla öncelikle alanyazın incelenmiştir. Denetim, sınıf yönetimi, psikoloji ve özellikle iletişim ile ilgili yurt içi ve yurt dışı kaynaklar taranmıştır. İlgili okul düzeylerinden öğretmenlerden ve ilköğretim ile bakanlık denetmenlerinden konu ile ilgili yazılı ve sözlü görüşler alınmıştır. Bununla

birlikte tez danışmanı ve Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Öğretim Görevlilerinden konu ile ilgili bilimsel yardım alınmıştır. Bu çalışmalar sonunda 168 maddelik madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra bu maddeler incelenerek 76'ya düşürülmüştür. Maddeler ölçek taslağı halinde ilköğretim öğretmenleri, ortaöğretim öğretmenleri, ilköğretim denetmenleri, bakanlık denetmenleri, Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği bölüm öğretmenleri, Eğitim Bilimleri Anabilim dalındaki diğer bölüm öğretmenleri, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesinden öğretmenler, Türkçe öğretmenleri ve araştırma danışmanına sunulmuştur. Sözü edilen kişilerden görüşler alınarak ve üzerinde çalışılarak ölçek 54 madde ile ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Taslak haline getirilen “Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği” her madde için algı ve beklenti boyutlarında ayrı ayrı işaretleme yapılacak duruma getirilmiştir. Ölçekte katılımcıların hem algısını hem de beklentisini ölçecek davranışın beş ayrı gösterilme düzeyi ile biçimlendirilen beş seçenek oluşturulmuştur. Bunlar, çoktan aza doğru “*Her Zaman*”, “*Çoğu Zaman*”, “*Ara Sıra*”, “*Çok Seyrek*” ve “*Hiçbir Zaman*” olarak sıralanmıştır.

Ölçek son haliyle pilot uygulama için 87 ilköğretim, 40 ortaöğretim öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programından faydalanılmış, beklenti ve algı için farklı farklı faktör çözümlenmesi yapılmıştır. Ölçeğin algı ve beklenti için ayrı ayrı madde-test korelasyonu hesaplanmıştır. Algı için madde-test korelasyonu Tablo 9’da verilmiştir.

Ölçekten faktör yük değeri 0.20'nin altında olan 7 madde ile boyutlar arasındaki değer farkı 0.10'un altında olan 6 madde çıkarılmıştır. Böylece 54 maddelik ölçekten toplam 13 madde çıkarılarak, ölçek 41 maddeye düşürülmüştür. Pilot uygulama sonunda beklenti için Cronbach α – Güvenirlik Katsayısı 0.89 , algı için Cronbach α – Güvenirlik Katsayısı 0.92 bulunmuştur.

Tablo 9
Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeğinin Madde-Test Korelasyon Sonuçları

Madde No	r		Madde No	r		Madde No	r	
	Algı	Beklenti		Algı	Beklenti		Algı	Beklenti
1	.49	.25	15	.40	.40	29	.33	.28
2	.50	.43	16	.44	.42	30	.30	.35
3	.53	.37	17	.51	.33	31	.44	.43
4	.42	.36	18	.29	.32	32	.37	.38
5	.56	.35	19	.30	.47	33	.31	.50
6	.29	.31	20	.47	.41	34	.44	.43
7	.52	.49	21	.46	.42	35	.62	.37
8	.54	.33	22	.50	.46	36	.43	.31
9	.31	.37	23	.59	.53	37	.56	.42
10	.52	.31	24	.63	.44	38	.37	.53
11	.62	.37	25	.20	.35	39	.44	.28
12	.59	.56	26	.30	.26	40	.44	.39
13	.58	.49	27	.53	.48	41	.53	.34
14	.56	.46	28	.40	.47			

Ölçek iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde ölçek ile ilgili kısa bilginin bulunduğu ve katılımcıların kişisel bilgilerinin sorulduğu iki kısım vardır. İkinci bölümde katılımcının algısına ve beklentisine yönelik 41 maddeden oluşan ölçek vardır. Ölçekte pilot uygulamada katılımcılar için anlaşılma gücünü yaratması üzerine “denetmen” sözcüğünün yerine “müfettiş” sözcüğü kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçekte 14 olumsuz anlam içeren, 27 olumlu anlam içeren madde vardır.

Ölçek uygulaması için öncelikle İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır (Ek: 1). Ölçek çoğaltılarak örneklem grubundaki okullara uygulanmaya başlanmıştır. Okullarda öncelikle okul yönetimi ile görüşülmüş ve kendilerine uygulama ile ilgili kısa bir bilgi verilerek, uygulama izni gösterilmiştir. Okullardaki katılımı sağlanabilecek öğretmenlere ölçek hakkında bilgi verilmiş ve

soruları yanıtlanmıştır. İstekli öğretmenlere bazen toplu olarak, bazen birebir görüşmelerle ölçeğin amacı ve yanıtlanış şekli ile ilgili bilgiler verilmiştir. Ölçek dağıtılan okullara ikinci bir ziyaret yapılarak yanıtlanmış ölçekler toplanmıştır.

3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmanın alt problemlerinin test edilmesinde $p \leq 0.05$ önemlilik düzeyi seçilmiştir. Araştırma verileri önce kodlamanın yapılacağı çizelgelere geçirilmiş, daha sonra SPSS istatistik programına aktarılarak çözümlenmeler yapılmıştır.

Araştırmada ana probleme ilişkin olarak oluşturulan alt problemlere yönelik elde edilen verileri çözümleyebilmek için *aritmetik ortalama (O)*, *standart sapma (SS)*, iki grubun ortalamaları arasındaki farkın önemli olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan *t*-testi, üç veya daha fazla grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde *Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi*, ayrıca üç ve daha fazla grubun homojen olmadığı durumlarda ise *Kruskal Wallis Testi* uygulanmıştır.

Aritmetik ortalamalarda;

Olumlu maddeler için (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 39, 41),

1.00 – 1.80 arası olanlar **1** ...“Hiçbir Zaman”

1.81 – 2.60 arası olanlar **2** ...“Çok Seyrek”

2.61 – 3.40 arası olanlar **3** ...“Ara Sıra”

3.41 – 4.20 arası olanlar **4** ...“Çoğu Zaman”

4.21 – 5.00 arası olanlar **5** ...“Her Zaman” olarak değerlendirilmiştir.

Olumsuz maddeler için (1, 9, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40),

1.00 – 1.80 arası olanlar **5** ...“Her Zaman”

1.81 – 2.60 arası olanlar **4** ...“Çoğu Zaman”

2.61 – 3.40 arası olanlar **3** ...“Ara Sıra”

3.41 – 4.20 arası olanlar **2** ...“Çok Seyrek”

4.21 – 5.00 arası olanlar **1** ...“Hiçbir Zaman” olarak değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Müfettişlerin İletişim Becerileri” ölçeğinde elde edilen veriler araştırmanın istatistiksel çözümlenmeler bölümünde belirtilen tekniklerle çözümlenerek, bulunan bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri nedir?” konusuna ilişkin istatistiksel bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı Düzeyleri

Boyut	Madde		O	SS
	No	Ölçek Maddeleri		
Sözlü İletişim	1	Öğretmenlerden gelecek öneri ve dileklere kapalıdır.*	2.62	.95
	2	İletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışır (empati kurma).	2.44	.92
	3	Öğretmenin söylediklerini doğru şekilde anlar.	3.15	.82
	4	Konuşma içeriğini örneklerle zenginleştirir.	3.13	.93
	5	Konuşmasında ilgi artırıcı, dikkat çekici ifadeler kullanır.	2.98	.90
	6	Kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle paylaşır.	3.43	1.02
	7	İletişim sürecinde öğretmenlerden gelecek geribildirimlerden yararlanır.	2.61	.91
	8	İletişim sürecinde öğretmenin düşünerek yanıt vermesi için yeterli zaman tanır.	2.92	.99
	10	İletişimde Türkçe’yi hatasız kullanır.	3.31	.81
	11	Ses tonunu uygun şekilde ayarlar.	3.41	.86

Tablo 10'un devamı

Boyut	Madde		O	SS
	No	Ölçek Maddeleri		
Sözlü İletişim	12	Konuşma hızını uygun şekilde ayarlar.	3.42	.83
	13	Konuşma sırasında vurguları yerinde yapar.	3.28	.83
	14	Öğretmeni dinlerken soru sorarak anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturur.	2.95	.92
	15	İletişim sürecinde öğretmeni konuşmaya güdüler.	2.80	.93
	16	İletişim sürecinde gerektiğinde susar.	2.83	.95
	17	Öğretmenin konuşmasına uygun eklemeler yaparak öğretmenin anlaşılmasını sağlar.	2.83	.91
	18	Denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks, elektronik posta vb.) sunar.	2.05	1.10
	20	İletişim sürecinde iyi bir dinleyicidir.	3.17	.95
Toplam			2.96	.53
Etkileşim	22	İletişim sürecinde göz temasını etkili kullanır.	3.13	.92
	25	Öğretmenle uygun olmayan ortamlarda iletişim kurar.*	3.66	1.17
	27	İkna edici tavırlar sergiler.	3.21	.91
	28	Öğretmenle iletişim kurmaya isteklidir.	3.12	.86
	32	Öğretmen hakkında daha önceden edindiği bilgilerden etkilenir.*	2.80	1.04
	33	Anlaşılması güç, teknik terimler kullanır.*	3.38	.95
	34	Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütür.*	2.15	.98
	35	İletişim sürecinde öğretmeni baskı altında tutar.*	2.54	.99
	37	Öğretmenle arasında tek yönlü iletişimi tercih eder.*	2.69	1.00
	38	Abartılı davranışlarda bulunur.*	3.38	.95
Toplam			3.01	.55
İletişim Sorunları ve Beden Dili	9	Öğretmenlerden gelecek sorulara yetersiz yanıtlar verir.*	2.76	.99
	19	Dinlerken önemli gördüğü kısımları not alır.	2.88	1.08
	21	Baş hareketleri ile dinlediğini hissettirir.	3.17	1.01
	23	Jest ve mimikleri yerinde kullanır.	3.07	.86
	24	İletişim sürecinde vücudunun duruşunu ve yönünü iletişimi kolaylaştıracak şekilde ayarlar.	3.08	.92

Tablo 10'un devamı

	Madde		O	SS	
	Boyut	No			Ölçek Maddeleri
İletişim Sorunları ve Beden Dili		26	Dış görünüşüne özen gösterir.	3.68	.97
		29	Öğretmenin kişisel özelliklerinden (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, statü, doğum yeri vb.) etkilenir.*	2.86	1.07
		30	Öğretmen ile arasındaki kültür farklılıklarından etkilenir.*	3.05	1.00
		31	İletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahiptir.*	3.41	1.02
		36	İletişimi kesintiye uğratar.*	2.99	.95
		39	Öğretmenle iletişimi engelleyecek etkenleri giderici önlemler alır.	2.80	.89
		40	Öğretmene güvenmediğini hissettirir.*	3.33	1.04
		41	İletişim sürecinde içten davranır.	2.94	.89
Toplam			3.08	.49	
Genel Toplam			3.01	.45	

*1, 9, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40 nolu maddeler olumsuz maddelerdir.

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları üç boyutta ve toplamda *Ara Sıra* düzeyindedir. Öğretmenler en yüksek puanı İletişim Sorunları ve Beden Dili boyutuna (O=3.07) vermişler, bunu Etkileşim (O=3.00) ve Sözlü İletişim (O=2.96) izlemiştir. Ölçekte en yüksek puan alan maddeler; “Dış görünüşüne özen gösterir”, “Öğretmenle uygun olmayan ortamlarda iletişim kurar” ve “Kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle paylaşır” maddeleridir. Öğretmenler denetmenlerin dış görünüşlerine *Çoğu Zaman* özen gösterdiklerini, denetmenlerin kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle *Çoğu Zaman* paylaştıklarını, ama *Çok Seyrek* olarak uygun olmayan ortamlarda iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Yine “Konuşma hızını uygun şekilde ayarlar”, “Ses tonunu uygun şekilde ayarlar” davranışlarını *Çoğu Zaman* gösterdiklerini, ama denetmenlerin *Çok Seyrek* olarak iletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahip olduklarını belirtmişlerdir. En düşük puan alan maddeler; “Denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks,

elektronik posta vb.) sunar”, “Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütür” ve “İletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışır (empati kurma)”dır. Öğretmenler denetmenlerin “Denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks, elektronik posta vb.) sunar” ve “İletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışır (empati kurma)” davranışlarını *Çok* Seyrek gösterdiklerini, ama *Çoğu Zaman* kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürüttüğünü söylemişlerdir.

Acar (2002: 67), ilköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışlarını incelemiş, “Okulun amaçlarının paylaşılarak öğretmenlerle iletişim kurulması” alt boyutunda öğretmen algılarının *Az* (O= 2.25) düzeyinde kaldıklarını bulmuştur. Tablo 10’a göre “Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütür”, “İletişim sürecinde öğretmeni baskı altında tutar” maddelerine öğretmenler *Çoğu Zaman* olarak yanıtlamışlardır. Bu maddelerle benzeşen Acar’ın (2002: 67) yaptığı çalışmada “Yetkilerini öğretmenler için tehdit unsuru olarak kullanmaktan kaçınmak” maddesine öğretmenler *Az* yanıtını vermişlerdir. Acar’ın araştırmasında kullandığı ölçekte “Öğretmenlerle sağlıklı iletişim kurmak” maddesine öğretmenler *Az* yanıtını vermişlerdir. Tablo 10’a göre ise araştırmanın geneldeki algı düzeyi *Ara Sıra*’dır.

Tablo 10’da 40. maddeye (Öğretmene güvenmediğini hissettirir) öğretmenlerin 3.33 ortalama ile (*Ara Sıra*) yanıt vermişlerken, benzer bir şekilde Yavuz’un (1995: 49) araştırmasında geçen “Denetmen öğretmene güven duymamaktadır” maddesine ilkokul ve ilköğretim okulları 1. kademesi öğretmenleri *Kararsızım* (O= 3.35) yanıtını vermişlerdir.

Tablo 10’a göre “İletişimde Türkçe’yi hatasız kullanır” ve “Anlaşılması güç, teknik terimler kullanır” maddelerine öğretmenler *Ara Sıra* yanıtlarını vermişlerdir. Oysa Güleç ve Kara’nın araştırmasında alan dışından atanan sınıf öğretmenleri, denetmenlerin dilinin açık ve anlaşılır olmasına algı düzeyinde %

55.3'ü *Evet* yanıtını vermişlerdir (Güleç ve Kara, 2000: 42). Aynı şekilde Tablo 10'da araştırma kapsamındaki öğretmenler “Jest ve mimikleri yerinde kullanır” davranışına *Ara Sıra* yanıtını vermişken, Güleç ve Kara'nın araştırmasında alan dışından atanan sınıf öğretmenlerinin algısı % 44.7 ile *Bazendir*. Çubukçu ve Döndar'ın okul yöneticilerinin iletişim becerilerini incelediği araştırmasında ise ana dilini hatasız kullanma becerisine ilköğretim öğretmenlerinin algıları *Her Zaman* düzeyindedir.

Tablo 10'da “Öğretmenle arasında tek yönlü iletişimi tercih eder” davranışına öğretmenler ortalama olarak *Ara Sıra* yanıtını vermişken, Celep'in ilkokullarda yönetici öğretmen iletişimini incelediği araştırmasında öğretmenler tarafından yöneticilerin çift yönlü iletişimde yeterli görülmediği sonucuna ulaşılmıştır (Celep, 1992: 310). Sevilay Özbek'in araştırmasında ise okul müdürlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları *Ara Sıra* ve *Çok Seyrek* düzeyde bulunmuştur (1998: 72).

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Burada “Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklenti düzeyleri nedir?” olarak tanımlanan ikinci alt problem incelenmiş ve bulguları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklenti Düzeyleri

Boyut	Madde		O	SS
	No	Ölçek Maddeleri		
Sözlü İletişim	1	Öğretmenlerden gelecek öneri ve dileklere kapalıdır.	4.51	1.03
	2	İletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışır (empati kurma).	4.67	.54
	3	Öğretmenin söylediklerini doğru şekilde anlar.	4.67	.58
	4	Konuşma içeriğini örneklerle zenginleştirir.	4.50	.68
	5	Konuşmasında ilgi artırıcı, dikkat çekici ifadeler kullanır.	4.49	.62
	6	Kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle paylaşır.	4.44	.85

Tablo 11'in devamı

	Madde		O	SS	
	Boyut	No			Ölçek Maddeleri
Sözlü İletişim		7	İletişim sürecinde öğretmenlerden gelecek geribildirimlerden yararlanır.	4.62	.58
		8	İletişim sürecinde öğretmenin düşünerek yanıt vermesi için yeterli zaman tanır.	4.71	.51
		10	İletişimde Türkçe'yi hatasız kullanır.	4.62	.71
		11	Ses tonunu uygun şekilde ayarlar.	4.71	.61
		12	Konuşma hızını uygun şekilde ayarlar.	4.69	.55
		13	Konuşma sırasında vurguları yerinde yapar.	4.68	.59
		14	Öğretmeni dinlerken soru sorarak anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturur.	4.58	.66
		15	İletişim sürecinde öğretmeni konuşmaya güdüler.	4.57	.60
		16	İletişim sürecinde gerektiğinde susar.	4.32	.80
		17	Öğretmenin konuşmasına uygun eklemeler yaparak öğretmenin anlaşılmasını sağlar.	4.34	.86
	18	Denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks, elektronik posta vb.) sunar.	4.51	.66	
	20	İletişim sürecinde iyi bir dinleyicidir.	4.62	.55	
Toplam			4.57	.38	
Etkileşim		22	İletişim sürecinde göz temasını etkili kullanır.	4.54	.56
		25	Öğretmenle uygun olmayan ortamlarda iletişim kurar.	4.61	.86
		27	İkna edici tavırlar sergiler.	4.48	.68
		28	Öğretmenle iletişim kurmaya isteklidir.	4.65	.55
		32	Öğretmen hakkında daha önceden edindiği bilgilerden etkilenir.	4.54	.86
		33	Anlaşılması güç, teknik terimler kullanır.	4.70	.68
		34	Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütür.	4.21	1.13
		35	İletişim sürecinde öğretmeni baskı altında tutar.	4.77	.60
		37	Öğretmenle arasında tek yönlü iletişimi tercih eder.	4.70	.71
		38	Abartılı davranışlarda bulunur.	4.82	.54
Toplam			4.60	.42	

Tablo 11'in devamı

	Madde		O	SS	
	Boyut	No			Ölçek Maddeleri
İletişim Sorunları ve Beden Dili		9	Öğretmenden gelecek sorulara yetersiz yanıtlar verir.	4.45	1.06
		19	Dinlerken önemli gördüğü kısımları not alır.	4.49	.68
		21	Baş hareketleri ile dinlediğini hissettirir.	4.57	.67
		23	Jest ve mimikleri yerinde kullanır.	4.54	.57
		24	İletişim sürecinde vücudunun duruşunu ve yönünü iletişimi kolaylaştıracak şekilde ayarlar.	4.57	.60
		26	Dış görünüşüne özen gösterir.	4.61	.75
		29	Öğretmenin kişisel özelliklerinden (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, statü, doğum yeri vb.) etkilenir.	4.37	.99
		30	Öğretmen ile arasındaki kültür farklılıklarından etkilenir.	4.41	.95
		31	İletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahiptir.	4.79	.60
		36	İletişimi kesintiye uğratar.	4.67	.78
		39	Öğretmenle iletişimi engelleyecek etkenleri giderici önlemler alır.	4.69	.60
		40	Öğretmene güvenmediğini hissettirir.	4.71	.79
		41	İletişim sürecinde içten davranır.	4.82	.47
	Toplam		4.59	.38	
	Genel Toplam		4.59	.33	

Tablo 11'e göre öğretmenler tek tek tüm boyutlarda ve genel toplamda denetmenlere karşı iletişim becerileri konusunda *Her Zaman* düzeyinde beklenti içindedirler. Öğretmenler en yüksek puanı Etkileşim boyutuna (O=4.60) vermişken, Sözlü İletişim boyutuna ortalama 4.57, İletişim Sorunları ve Beden Dili boyutuna ise 4.59 puan vermişlerdir. Tek tek maddelere bakıldığında maddelerin tümü *Her Zaman* düzeyinde beklenti puan aralığı arasında bulunmaktadır. En yüksek puan alan maddeler; "Abartılı davranışlarda bulunur", "İletişim sürecinde içten davranır", "İletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahiptir". En düşük puan alan maddeler ise; "Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütür", "İletişim sürecinde gerektiğinde susar", "Öğretmenin konuşmasına uygun eklemeler

yaparak öğretmenlerin anlaşılmasını sağlar”. Öğretmenler denetmenlerin iletişim sürecinde *Her Zaman* içten davranmalarını beklerken, *Hiçbir Zaman* abartılı davranışlarda bulunmamalarını ve iletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahip olmamalarını beklemektedirler. Bu maddelerin birbirine paralel anlamlar içerdiği ise dikkat çekicidir. Sevilay Özbek ise okul müdürlerinin iletişim becerileri ile ilgili öğretmen beklentilerini Tablo 11’deki bulgularla eşdeğer düzeyde *Her Zaman* olarak saptamıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Üçüncü alt problemde denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve görev yaptıkları okul düzeyine göre algıları incelenmektedir.

Tablo 12
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	O	SS	t	SD	Önem Denetimi
Sözlü İletişim	Erkek	139	3.04	.58	2.03	400	.04
	Kadın	263	2.92	.49			p< .05 Fark Önemli
Etkileşim	Erkek	139	2.98	.64	.80	400	.43
	Kadın	263	3.02	.49			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	Erkek	139	3.10	.53	.63	400	.53
	Kadın	263	3.07	.46			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	Erkek	139	3.04	.51	1.02	400	.31
	Kadın	263	2.99	.41			p> .05 Fark Önemsiz

Tablo 12 incelendiğinde, Etkileşim ve İletişim Sorunları ve Beden Dili boyutlarında erkek ve kadın öğretmen algılarının birbirine çok yakın olduğu gözlenirken, Sözlü İletişim boyutunda algı ortalamaları bakımından erkek öğretmenlerin algıları kadın öğretmenlerinkinden daha yüksektir. *t*-testi sonuçlarına göre ölçeğin Etkileşim ve İletişim Sorunları ve Beden Dili boyutlarında ve ölçek genelinde önemli bir fark görülmezken, Sözlü İletişimde önemli bir fark bulunmuştur. Bu boyutta erkek öğretmenler daha olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bunun nedeni olarak kadınların ayrıntıya daha fazla önem vermeleri, denetmenlerin önemli bir kesiminin erkeklerden oluşması, dolayısıyla karşı cinsteki denetmenle iletişimde konuşma ve anlama konusunda sorun yaşamaları sayılabilir. Örneğin İzmir ilinde görev yapan 150 ilköğretim denetmeninin sadece 7'si bayandır (<http://izmirmufettisleri.org>).

Acar'ın (2002: 115) yaptığı araştırmada ise ilköğretim denetmenlerinin davranışlarından 'okulun amaçlarının belirlenmesi ve öğretmenlerle iletişim kurma' boyutundaki davranışları kadın ve erkek öğretmenler denetmenlerin Az düzeyde gösterdiklerini algılamaktadırlar. Bu konuda cinsiyetler arasında önemli bir fark bulunamamıştır.

Tablo 13'te denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre algı düzeylerinin *t*-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 13
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim		Önem				
	Durumu	n	O	SS	t	SD	Denetimi
Sözlü İletişim	ÖYK	263	2.94	.55	1.15	400	.25
	Diğer	139	3.00	.48			p> .05 Fark Önemsiz
Etkileşim	ÖYK	263	2.99	.57	.72	400	.47
	Diğer	139	3.03	.50			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	ÖYK	263	3.07	.50	.28	400	.78
	Diğer	139	3.09	.46			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	ÖYK	263	3.00	.47	.90	400	.37
	Diğer	139	3.04	.42			p> .05 Fark Önemsiz

Tablo 13'te, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre algıları incelendiğinde tüm boyutlarda diğer eğitim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin, öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlere kıyasla biraz daha olumlu baktıkları görülebilir. Ancak bu algı farkı önemli sayılabilecek bir düzeyde bulunmamıştır. Aynı şekilde Acar (2002: 118) yaptığı araştırmada 'okulun amaçlarının belirlenmesi ve öğretmenlerle iletişim kurma' konusunda öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre algıları arasında önemli bir fark saptayamamıştır.

Tablo 14'te denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algı düzeyleri öğretmenlerin kıdemlerine göre incelenmiştir.

Tablo 14
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının
Kıdemlerine Göre Dağılımları

Boyutlar	Kıdem	n	O	SS
Sözlü İletişim	5 yıl ve daha az	37	3.00	.43
	6-10 yıl	92	2.96	.54
	11-15 yıl	142	2.91	.55
	16-20 yıl	54	2.98	.57
	21 yıl ve üzeri	77	3.03	.48
Etkileşim	5 yıl ve daha az	37	3.03	.62
	6-10 yıl	92	2.98	.50
	11-15 yıl	142	3.00	.55
	16-20 yıl	54	2.93	.53
	21 yıl ve üzeri	77	3.09	.56
İletişim Sorunları ve Beden Dili	5 yıl ve daha az	37	3.09	.54
	6-10 yıl	92	3.07	.49
	11-15 yıl	142	3.07	.50
	16-20 yıl	54	3.00	.45
	21 yıl ve üzeri	77	3.16	.44
İletişim Becerileri (Genel)	5 yıl ve daha az	37	3.04	.42
	6-10 yıl	92	3.00	.46
	11-15 yıl	142	2.98	.47
	16-20 yıl	54	2.97	.42
	21 yıl ve üzeri	77	3.09	.42

Tablo 14'teki veriler bize en yüksek algılara, tüm boyutlarda ve genel toplamda 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sahip olduğunu göstermektedir. En düşük algıya Sözlü İletişimde 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenler sahipken,

diğer boyutlarda ve genelde 16-20 yıl arası kıdemi olan öğretmenler sahiptir. Öğretmenlerin kıdemlerine ilişkin algıları arasında fark olup olmadığı, varsa bunun önem derecesi Tablo 15'teki tek yönlü varyans çözümlemesi sonuçlarında belirtilmiştir.

Tablo 15
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının
Kıdemlerine Göre Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Boyutlar	VK	SD	KT	KO	F	Önem
						Denetimi
Sözlü İletişim	GA	4	.85	.21	.77	.54
	Gİ	397	109.87	.28		p> .05
	GN	401	110.73			Fark Önemsiz
Etkileşim	GA	4	1.03	.26	.86	.49
	Gİ	397	118.43	.30		p> .05
	GN	401	119.46			Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	GA	4	.94	.24	1.00	.41
	Gİ	397	93.51	.24		p> .05
	GN	401	94.45			Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	GA	4	.71	.18	.88	.48
	Gİ	397	80.14	.20		p> .05
	GN	401	80.85			Fark Önemsiz

Tablo 15'te görüldüğü gibi, tüm boyutlarda ve genelde öğretmenlerin kıdem farklılıkları algılarında önemli bir rol oynamamaktadır. Kıdemler arasındaki algı farklılıkları vardır, ama bu farklar önemli sayılabilecek bir düzeyde değildir, birbirleriyle benzeşmektedirler. Benzer bir şekilde Acar'ın (2002: 120) yaptığı araştırmada 'okulun amaçlarının belirlenmesi ve öğretmenlerle iletişim kurma' konusunda öğretmenlerin kıdemlerine göre algıları arasında önemli bir fark yoktur.

Örnekleme bulunan öğretmenlerin, denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algıları görev yaptıkları okul düzeyine göre incelenmiş ve bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algılarının Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul	n	O	SS	t	SD	Önem
Sözlü İletişim	İlköğretim	264	2.92	.53	2.16	400	.03
	Ortaöğretim	138	3.04	.52			p< .05
Fark Önemli							
Etkileşim	İlköğretim	264	2.99	.55	.65	400	.52
	Ortaöğretim	138	3.03	.54			p> .05
Fark Önemsiz							
İletişim Sorunları ve Beden Dili	İlköğretim	264	3.04	.47	1.95	400	.05
	Ortaöğretim	138	3.14	.50			p= .05
Fark Önemli							
İletişim Becerileri (Genel)	İlköğretim	264	2.98	.44	1.97	400	.05
	Ortaöğretim	138	3.07	.46			p= .05
Fark Önemli							

Tablo 16 incelendiğinde tüm boyutlarda ve ölçek genelinde ortaöğretim öğretmenlerinin ilköğretim öğretmenlerine göre daha yüksek algılara sahip oldukları söylenebilir. Bu farklılık Etkileşim boyutunda önemsiz çıkmışken diğer boyutlarda ve ölçek genelinde önemli bulunmuştur. Bunun iki nedeni olabilir; birincisi ilköğretim denetmenlerinin bakanlık denetmenlerinden daha yakın bir iletişim kurması, ikincisi ortaöğretim okullarında denetimin ilköğretim okullarındakinden daha seyrek olması ve denetmenlerle öğretmenlerin ortaöğretimde daha uzun aralıklarla bir araya gelmeleri, dolayısıyla iletişimlerinin daha sınırlı olmasıdır. İlköğretim okulları yaklaşık olarak yılda bir kez denetlenirken, ortaöğretim okulları

yaklaşık olarak 4-5 yılda bir kez denetim geçirmektedirler. Bu da ortaöğretim öğretmenlerinin iletişim sürecinde daha rahat olmalarından dolayı farklı algılarının oluşmasına yol açmaktadır. Denetmenlerin denetimi daha çok kontrol odaklı yapmalarından dolayı denetimin sıklığının artması öğretmenlerde olumsuz bir iletişim algısının oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 16’da ilköğretim öğretmenlerinin algıları orta düzeyde çıkmıştır. Buna paralel Belgin Özbek’in (1998: 64) araştırmasında ilköğretim branş öğretmenleri, ilköğretim denetmenleri hakkındaki “öğretmenlerin eğitim öğretim ve denetim sistemi hakkındaki düşüncelerini özgürce ifade etmelerine olanak tanınması” maddesine *Hiçbir Zaman* yanıtı vermişlerdir. Yine Akbaş’ın (2002: 66) yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin “denetmen ve öğretmen arasında yapıcı, yaratıcı ve güven dolu bir etkileşim ortamının oluşturulmasında yardımcı olur” davranışına *Çok Az* yanıtını verdikleri bulunmuştur.

Çubukçu ve Döndar’ın okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin algılarını araştırdığı çalışmada öğretmenlerin cinsiyet ve kıdemleri söz konusu olduğunda önemli bir fark bulunmazken, öğrenim durumlarında fark önemlidir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Dördüncü alt problemde denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem ve görev yaptıkları okul düzeyine göre beklenti düzeyleri incelenmektedir.

Tablo 17’de denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerinin cinsiyet durumuna göre değişip değişmediği incelenmiştir.

Tablo 17
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin
Cinsiyetlerine Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	O	SS	t	SD	Önem
Sözlü İletişim	Erkek	139	4.60	.35	1.27	400	.21
	Kadın	263	4.55	.39			p> .05
							Fark Önemsiz
Etkileşim	Erkek	139	4.62	.39	.69	400	.49
	Kadın	263	4.59	.43			p> .05
							Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	Erkek	139	4.64	.34	1.77	400	.08
	Kadın	263	4.57	.40			p> .05
							Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	Erkek	139	4.61	.32	.98	400	.33
	Kadın	263	4.57	.34			p> .05
							Fark Önemsiz

Tablo 17'ye göre tüm boyutlarda ve ölçek genelinde erkek öğretmenlerin daha yüksek bir beklentiye sahip oldukları, ama bu beklenti farklılığının istatistiksel anlamda önemli olmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 18'de ise denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerinin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğine *t*-testi yapılarak bakılmıştır.

Tablo 18
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin
Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Öğrenim		O	SS	t	SD	Önem
	Durumu	n					Denetimi
Sözlü İletişim	ÖYK	263	4.55	.38	1.86	400	.06
	Diğer	139	4.62	.36			p> .05 Fark Önemsiz
Etkileşim	ÖYK	263	4.59	.42	1.15	400	.25
	Diğer	139	4.64	.40			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	ÖYK	263	4.59	.37	.34	400	.73
	Diğer	139	4.60	.40			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	ÖYK	263	4.59	.33	.33	400	.74
	Diğer	139	4.58	.34			p> .05 Fark Önemsiz

Tablo 18'e bakıldığında diğer kurumlardan mezun olan öğretmenlerin beklentileri ile öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenlerin beklentileri arasında önemli bir farklılık yoktur. Her iki kurumdan mezun olan öğretmenlerin *Her Zaman* beklenti düzeyinde olduğu görülebilir.

Tablo 19'da denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen beklentilerinin kıdem gruplarına göre dağılımları bulunmaktadır. Gruplar homojen olmadığından parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır.

Tablo 19

**Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin
Kıdemlerine Göre Dağılımları ve Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

Boyutlar	Kıdem	n	O	SSO	KW	SD	Önem Denetimi
Sözlü İletişim	5 yıl ve daha az	37	4.36	148.54	9.20	4	.06
	6-10 yıl	92	4.60	211.16			p> .05
	11-15 yıl	142	4.59	209.57			
	16-20 yıl	54	4.56	196.73			Fark
	21 yıl ve üzeri	77	4.60	203.87			Önemsiz
Etkileşim	5 yıl ve daha az	37	4.48	173.15	3.01	4	.56
	6-10 yıl	92	4.62	205.90			p> .05
	11-15 yıl	142	4.59	202.10			
	16-20 yıl	54	4.58	197.73			Fark
	21 yıl ve üzeri	77	4.68	211.42			Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	5 yıl ve daha az	37	4.48	175.55	2.23	4	.69
	6-10 yıl	92	4.62	206.55			p> .05
	11-15 yıl	142	4.59	202.28			
	16-20 yıl	54	4.58	208.32			Fark
	21 yıl ve üzeri	77	4.63	201.71			Önemsiz

Tablo 19'a göre Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeğinin tüm boyutlarında diğer kıdem gruplarına göre en düşük beklenti 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerde iken en yüksek beklenti içinde olan öğretmen grupları 6-10 yıl ve 21 yıl ve daha üzeri kıdemde olan öğretmenlerdir. Kruskal Wallis testi sonucunda bu beklenti farklarının önemli bir farkı yansıtmadığı görülmektedir.

Tablo 20’de denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin beklentilerinin görev yaptıkları okul düzeyine göre dağılımları ve *t*-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 20
Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Beklentilerinin
Görev Yaptıkları Okul Düzeyine Göre Dağılımları ve *t*-Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul		O	SS	t	SD	Önem Denetimi
	Düzeıı	n					
Sözlü İletişim	İlköğretim	264	4.56	.39	.66	400	.51
	Ortaöğretim	138	4.59	.34			p> .05 Fark Önemsiz
Etkileşim	İlköğretim	264	4.58	.46	1.84	400	.07
	Ortaöğretim	138	4.66	.32			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Sorunları ve Beden Dili	İlköğretim	264	4.59	.40	.00	400	1.00
	Ortaöğretim	138	4.59	.34			p> .05 Fark Önemsiz
İletişim Becerileri (Genel)	İlköğretim	264	4.59	.36	.04	400	.97
	Ortaöğretim	138	4.58	.28			p> .05 Fark Önemsiz

Tablo 20’nin verilerini, tüm boyutlarda ve ölçeğin genelinde öğretmenlerin beklentilerinde, görev yaptıkları okul düzeyinin önemli bir etkisinin olmadığı, bunun yanında her iki okul düzeyinde de denetmenlerin iletişimi konusunda öğretmenlerin *Her Zaman* düzeyinde beklentilere sahip oldukları şeklinde değerlendirmek mümkündür.

Üçüncü ve dördüncü alt problemde araştırılan konuyu Sevilay Özbek (1998: V) ilköğretim okul müdürleri için araştırmış, öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre algı ve beklentilerinde önemli bir farklılık bulamamıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Beşinci alt problem “Öğretmenlerin okul düzeyleri açısından algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Buna göre algı ve beklenti düzeylerinin arasında anlamlı farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla *t*-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21
Öğretmenlerin Okul Düzeyleri Açısından Algı ve Beklentilerinin *t*-Testi
Sonuçları

Okul Düzeyi		n	O	SS	t	SD	Önem Denetimi
İlköğretim	Algı	264	2.98	.44	46.11	263	.00
	Beklenti	264	4.59	.36			p< .05 Fark Önemli
Ortaöğretim	Algı	138	3.07	.46	32.71	137	.00
	Beklenti	138	4.58	.28			p< .05 Fark Önemli

Tablo 21’deki verilere göre hem ilköğretim hem de ortaöğretim düzeyinde öğretmenlerin algıları ve beklentileri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur.

İlköğretim öğretmenlerinin algı ortalamaları 2.98 iken, beklenti ortalamaları 4.59 bulunmuştur. Ortaöğretim öğretmenlerinin ise algı ortalamaları 3.07 bulunmuş, beklenti ortalaması 4.58 hesaplanmıştır. Her iki okul düzeyindeki öğretmenler denetmenlerin iletişim becerileri ile ilgili davranışlarını *Ara Sıra* gösterdiklerini belirtmişken, bu davranışları *Her Zaman* göstermelerini beklemektedirler. Algı ile beklenti arasındaki bu önemli fark hem ilköğretim hem de bakanlık denetmenlerinin iletişim becerileri konusunda yeterliklerinin sınırlı olduğunu, denetim sürecinin sağlığı için bu konuda önemli bir gereksinim olduğunu işaret etmektedir. Algı ve beklenti farkının nedenleri olarak denetmenlerin yetiştirilirken iletişim konusunda

yeterli eğitimi almamış olmaları, denetmenlerin yüklendikleri rolleri (liderlik-yöneticilik-rehberlik-eğiticilik-araştırma-soruşturma) algılayış biçimlerinin denetim sırasında öğretmenle iletişimlerini olumsuz etkilemesi, aynı paralelde öğretmenlerin denetim deneyimleri ve başkalarından edindikleri bilgilerin algılarına olumsuz etkisi sayılabilir.

Başka bir araştırmada (Özbek. S., 1998: V) ise ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin iletişim becerileri hakkındaki algı ve beklentileri arasında önemli farklılıklar bulunmuştur. Çubukçu ve Döndar da aynı şekilde ilköğretim öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerileri ile ilgili algı ve beklentileri arasında anlamlı fark saptamıştır. Beklenti değerleri algılardan daha yüksektir. Bu okul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin yönetici ve denetmenler ile ilgili benzer algılara ve beklentilere sahip oldukları söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak aşağıdaki sonuçlar çıkarılmış ve öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

1. İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri, denetmenlerin iletişim becerileri ile ilgili davranışları *Ara Sıra* (O= 3.01) gösterdiklerini belirtmişlerdir.

2. Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin beklentileri *Her Zaman* düzeyindedir (O= 4.59).

3. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda öğretmen cinsiyetleri göz önüne alınarak öğretmen algıları incelenmiş, *Etkileşim ve İletişim Sorunları ve Beden Dili* boyutlarında önemli bir fark bulunamamıştır. Fakat *Sözlü İletişim* boyutunda kadın öğretmenler (O= 2.92) erkeklere (O= 3.04) oranla daha düşük algılara sahiptir. Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği geneli ele alındığında öğretmen algılarında cinsiyet önemli bir fark yaratmamıştır.

4. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda öğretmenlerin algılarında mezun oldukları kurumların etkisi araştırılmış, öğretmen yetiştiren kurumlar olan Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu, Eğitim Yüksekokulu ve Eğitim Fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında önemli bir fark bulunamamıştır. Her iki kurum mezunu öğretmenler, denetmenlerin ölçek maddelerinde belirtilen davranışları *Ara Sıra* gösterdiklerini belirtmişlerdir.

5. Müfettişlerin İletişim Becerileri leğine göre, öğretmenlerin kdemlerine bakıldığında algıları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmen kdemi burada ayrştırıcı bir rol oynamamıştır.

6. Probleme ilişkin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri algıları arasında *Etkileşim* boyutunda önemli bir fark yokken, *Sözlü İletişim* ve *İletişim Sorunları ve Beden Dili* boyutu ve ayrıca ölçek genelinde önemli algı farkları tespit edilmiştir. Denetmenlerin iletişim becerilerine ilişkin ölçeğin tümünde ortaöğretim ğretmenleri (O=3.07), ilköğretim ğretmenlerine (O=2.98) oranla daha olumlu düşünmektedirler. Bakanlık denetmenlerinin ilköğretim denetmenlerine oranla iletişim becerilerini kullanma konusunda biraz daha yeterli olduğu, fakat her iki denetmen grubunun da iletişim becerilerini *Ara Sıra* gösterdikleri bulunmuştur.

7. Denetmenlerin göstermesi gereken iletişim becerileri konusunda erkek öğretmenlerle (O= 4.61) kadın öğretmenlerin beklentileri düzeyleri (O= 4.57) arasında önemli fark yoktur. Her iki kesim de *Her Zaman* düzeyinde beklentiye sahiptirler.

8. Müfettişlerin İletişim Becerileri leğinin tüm boyutlarında öğretmenlerin öğrenim durumları ğretmen beklentilerinde önemli bir farklılık yaratmamıştır. Hem ğretmen yetiştiren kurumlardan mezun ğretmenler (O= 4.59) hem de diğer bölümlerden mezun ğretmenler (O= 4.58) denetmenlerin iletişim becerileri söz konusu olduğunda denetmenlere karşı *Her Zaman* düzeyinde beklenti içindedirler.

9. Öğretmenlerdeki kdem farkları denetmenlerin iletişim becerileri konusundaki beklentilerinde önemli farklılık yaratmamıştır. Bütün kdem grupları tüm boyutlarda *Her Zaman* düzeyinde beklenti içindedirler.

10. İlköğretim okullarında görev yapan ğretmenler (O= 4.59) ile ortaöğretim okullarında görev yapan ğretmenlerde (O= 4.58) benzer olarak

denetmenlerin iletişim becerileri hakkındaki beklentileri *Her Zaman* düzeyinde çıkmıştır. Bu iki farklı okul düzeyinde görev yapan öğretmenler arasında önemli bir beklenti farkı yoktur.

11. İlköğretim öğretmenlerinin denetmenlerin iletişim becerileri konusunda algı düzeyleri (O= 2.98) ile beklenti düzeyleri (O= 4.59) arasında önemli bir fark vardır. İlköğretim denetmenlerinin öğretmenlerle iletişimi konusunda ilköğretim öğretmenlerinin beklentileri algılarından daha yüksektir.

12. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda ortaöğretim öğretmenlerinin algıları (O= 3.07) ile beklentileri (O= 4.58) arasında anlamlı bir fark vardır. Ortaöğretim öğretmenleri Bakanlık denetmenlerinden iletişim becerilerini *Her Zaman* göstermelerini beklemektedirler.

5.2. Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim denetmenlerinin ve bakanlık denetmenlerinin yetiştirilmesi aşamasında iletişim konusuna daha fazla eğilmesi, bunun için yeterli gereksinimini belirleyip nedenlerinin ortaya konması ve bunları kazandırma yoluna gitmesi gerekmektedir.

2. Milli Eğitim Bakanlığı hizmet-içi eğitimle hem ilköğretim denetmenlerinin hem de bakanlık denetmenlerinin iletişim konusunda becerilerini geliştirici programlar düzenlemelidir.

3. Denetmenlere yönelik yayınlarda iletişim konusuna daha fazla ağırlık verilmeli, dünyadaki ve Türkiye'deki bu alanda yapılan çalışmalardan her iki yapıdaki denetmenler haberdar edilmelidir.

4. Denetmenler tarafından denetmenlerle öğretmenlerin iletişimini artıracak denetim yaklaşımları benimsenmelidir. Denetimin insan ilişkileri boyutu

daha fazla önemsenmelidir. Özellikle öğretmenle denetmenin denetim sürecinde daha fazla paylaşım yaptığı, süreci birlikte planladığı Klinik Denetim yaklaşımı buradaki ihtiyacı giderebilir.

5. Hem ilköğretim düzeyinde hem de ortaöğretim düzeyinde denetmen ile öğretmenin bir araya geldiği denetim faaliyetleri daha sıklaştırılmalı, böylece denetmen ve öğretmen arasındaki iletişim daha artırılmalıdır.

6. Denetmenler tarafından, öğretmenlerin gerektiğinde denetmenlere ulaşabileceği birden fazla iletişim ortamı (telefon, belgegeçer, elektronik posta vb.) öğretmenlere sunulmalıdır.

7. İlköğretim ve bakanlık denetmenlerinin kadro sayısı artırılmalı, böylece denetmenlerin iş yükü azaltılarak, öğretmenlere ayıracakları daha çok zamanın olması sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda, denetmenlerin algıları incelenebilir.

2. Öğretmenlerin denetmenlerle iletişim becerileri konusunda denetmenlerin algıları ve beklentileri araştırılabilir.

3. Denetmenlerin iletişim becerileri konusunda okul yöneticilerinin algı ve beklentileri incelenebilir. Bu araştırma sadece ilköğretim ya da ortaöğretim düzeyinde olabileceği gibi ikisinde de yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

4. Bu araştırmanın konusu okul öncesi öğretmenleri için de geliştirilebilir.

5. Bu araştırma konusu gözlem ve görüşme yöntemleri ile de yapılabilir.

6. Denetmen ve öğretmen arasındaki iletişimin öğretmen edimini ne kadar etkilediği incelenebilir.

KAYNAKÇA

Acar, N. P. (2002). **İlköğretim Müfettişlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.

Açıkgöz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. İzmir. Kanyılmaz Matbaası.

Açıkgöz, K. Ü. (1996). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir. Kanyılmaz Matbaası.

Akbaş, S. D. (2002). **İlköğretim Denetmenlerinin Öğretmenlere Yaptıkları Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Etkinlikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül üniversitesi, İzmir.

Akıncı, Z. B. (2001). **İnsan Kaynakları Yönetimi. Etkinlikte İletişim Odaklı Bir Yaklaşım**. İzmir. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Algün, A. (1998). **İlköğretim Okulları I.Kademe Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Denetleme Yeterliliklerine İlişkin Algı ve Beklentileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Atay, K. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara. Sayı: 5 (Kış 1996)

- Ateş, Ö. T. (2005). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Öğretmenlerle İletişim Tarzları**, Yayınlanmamış Yüksekisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Aurner, Robert R. ve Wolf, Morris Philip. (1967). **Effective Communication İn Business**. Fifth Edition. USA. South-Western Publishing Company.
- Aydın, İ. (2005). **Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, M. (1987). Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. **Hacettepe Eğitim Bilimleri Dergisi**. Özel Sayı. Sayı:2.
- Aydın, M. (1998). **Eğitim Yönetimi**. Ankara. Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (2000). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Badavan, Y. (1994). Innovative Behaviour and Primary School Supervisors in Turkey. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 10.
- Badavan, Y. (1996). The Opinions Of Teachers, Supervisors and Directors About Some Propositions Related To Some Supervisory Roles and Practices and Some Administrative Matters. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 12.
- Barker, L. L. (1990). **Communication**. Fifth Edition. USA. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

- Başar, H. (2000). **Eğitim Denetçisi**. Beşinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Berlo, D. K. (1960). **The Process of Communication. An Introduction to Theory and Practise**. San Francisco. Rinehart Press.
- Bridge, B. (2003). **Okulda İletişim**. İstanbul. Beyaz Yayınları.
- Burgaz, B. (1992). **Türk Eğitim Sisteminde Denetmenlerin Başarılarını Etkileyen Nedenler**. Ankara. Hacettepe Üniversitesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Rollerini. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 11.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara. Şafak Matbaacılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Caputo, J. S. , Hazel, H. Z. ve McMahon, C. (1994). **Interpersonal Communication. Competency Through Critical Thinking**. USA. Allyn and Bacon.
- Celep, C. (1992). İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi. **Hacettepe Eğitim Bilimleri Dergisi**. Sayı: 8.
- Cooper, K. (1989). (Çev: Tunç Yalkı) **Sözsüz İletişim, İnsan Yönetiminde Vücut Dilini Nasıl Kullanırsınız?** İstanbul: İlgı Yayıncılık.

Corner, J. ve Hawtorn, J.(Ed.) (1993). **Communication Studies. An Introductory Reader.** Fourth Edition. New York: Routledge.

Cüceloğlu, D. (2004). **Yeniden İnsan İnsana.** Otuzikinci Baskı. İstanbul. Remzi Kitabevi.

Cüceloğlu, D. (2005). **İletişim Donanımları ‘Keşke’siz Bir Yaşam İçin İletişim.** Ondokuzuncu Basım. İstanbul. Remzi Kitabevi.

Çelik, V. (2000). **Eğitimsel Liderlik** (2.Baskı). Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Çetinkanat, C. (1998). Öğretmen Adayları ve Müfettişlerin Bakış Açısından Öğretmen İletişim Becerileri. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi.** Ankara. Sayı 14. (Bahar 1998).

Çubukçu, Z. ve Dünder, İ. (2003). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri. **Milli Eğitim Dergisi.** Sayı 157. (Kış 2003).

Demiray, U. (Ed.). (2006). **Genel İletişim.** İkinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

De Vito, J. (1978). **Communicology: An Introduction to the Study of Communication.** New York. Harper & Row, Publishers.

De Vito, J. (1985). **Human Communication.** New York. Harper & Row, Publishers.

- Dökmen, Ü. (1994). **İletişim Çatışmaları ve Empati**. İstanbul. Sistem Yayıncılık.
- Döndar, İ. (2001). **Eğitim Örgütlerinde İletişim Kalitesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir. Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Durmaz, M. (2006). **Kişiler arası İletişim ve Motivasyon**. Üçüncü Baskı. İzmir. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Elma, C. , Demir K. (Ed.). (2000). **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Emerson, C. ve Gooddard, İ. (1993). **Managing Staff in Schools**. Oxford. Heinemann Educational.
- Ergin, A. (1998). **Öğretim Teknolojisi İletişim**. Ankara. Anı Yayıncılık. 2. Baskı.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). **Eğitimde İletişim**. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ersoy, S. (2006). **İlköğretim okullarında yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişim sorunları (Van ili örneği)**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van. Yüzüncüyıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Fiske, J. (2003). **İletişim Çalışmalarına Giriş**. Ankara. Bilim ve Sanat.
- Gamble, T. K. ve Gamble, M. (1990). **Communication Works**. Third Edition. USA. Mc Graw –Hill Publishing Company.
- Glickman, C. D. , Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (1995). **Supervision of Instruction: A Developmental Approach**. Third Edition. USA. Allyn and Bacon.

Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. Ankara. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı 10.

Gökçe, O. (2006). **İletişim Bilimi: İnsan İlişkilerinin Anatomisi**. Ankara. Siyasal Kitabevi.

Güleç, S. ve Kara, S. (2000). Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenleri ile İlköğretim Denetçileri Arasındaki İletişimin Önemi. İzmir. **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 12.

Gürgen, H. (1997). **Örgütlerde İletişim Kalitesi**. İstanbul. Der Yayınları.

Hargie, O. (1993). **A Handbook of Communication Skills**. London. Routledge.

İzmir İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı. <http://izmirmufettisleri.org> (10 Nisan 2008)

Kamal M. S. (1994). **Ortaöğretimde Müfettişlerin Rehberlik Etkinlikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Ankara Üniversitesi.

Karagözoğlu, G. (1972). **Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü**, Ankara: MEB.

Karagözoğlu, G. (1977). **İlköğretimde Teftiş Uygulamaları**, Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara.

Karasar, N. (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Kaşıkcı, E. (2006). **İmaj: İletişim & Beden Dili**. İstanbul. Hayat Yayıncılık.

Kaya, Y. K. (1999). **Eğitim Yönetimi**. Ankara. Bilim Yayıncılık.

Kayaalp, İ. (2002). **Eğitimde İletişimin Dili**. İstanbul. Bilge Kültür Sanat.

Kayıkcı, K. (2004). **MEB Denetmenlerinin Denetim Alt Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Konak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, <http://konak.meb.gov.tr/istatistik.html> (20 Nisan 2008)

Küçükahmet, L. (Ed.). (2003). **Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Maltepe Üniversitesi.

<http://akademik.maltepe.edu.tr/~eyapicier/Etkili%20%DDleti%FEim%20Becerileri%20Ders%20Notu.doc>

McKay, M., Davis, M. ve Fanning, P. (2006). **İletişim Becerileri**. Ankara. HYB Yayıncılık.

Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi**. Tebliğler Dergisi: Şubat 2001, 2521 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html> (10 Nisan 2008)

Milli Eğitim Bakanlığı, **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği**. Resmî Gazete : 13.8.1999/23785. Tebliğler Dergisi: EKİM 1999/2505. Ek ve Değişiklikler: 8.8.2006/26253 RG (EYLÜL 2006/2588 TD) <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html> (10 Nisan 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı, **Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü**. Kanun Numarası: 3797. Bakanlar Kurulu Kararının Tarihi : 20/1/1993. Resmî Gazete: 19.2.1993/21501 <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/72.html> (10 Nisan 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı, **Teftiş Kurulu Yönetmeliği**. Resmî Gazete: 3.10.1993/21717. Tebliğler Dergisi: EKİM 1993/2393. Ek ve Değişiklikler: 26.09.2007/26655 RG. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/108.html> (10 Nisan 2008).

Milli Eğitim Bakanlığı,
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2007_2008.pdf
f (10 Mayıs 2008)

Milli Eğitim Bakanlığı, <http://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.html> (10 Mayıs 2008)

Milli Eğitim Bakanlığı, http://www.meb.gov.tr/Stats/ist2001/s22_4.jpg (10 Mayıs 2008)

Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası: 1739. Kabul Tarihi: 14/6/1973. Resmî Gazete: 24.6.1973/14574. Ek ve Değişiklikler: K. No .

5257/11.11.2004 (13.11.2004/25642 RG).
<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> (10 Nisan 2008).

Mutlu, E. (1998). **İletişim Sözlüğü**. Üçüncü Basım. Ankara. Bilim ve Sanat Yayınları.

Oskay, Ü. (2001). **İletişimin A B C'si**. Üçüncü Basım. İstanbul. Der Yayınları.

Özbek, B. (1998). **İlköğretimde II. Kademedeki Ders Denetim Sorunları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özbek, S. (1998). **İlköğretim Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin İletişim ve Motivasyon Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Özmen, F. ve Yörük, S. (2007). Okul Yöneticilerinin, İletişim Sürecindeki Etkililiği Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı 174 (Bahar 2007).

Rowicki, M. A. (1999). **Communication Skills for Educational Administrators**.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/d1/bd.pdf (20 Şubat 2008)

Sabuncuoğlu, Z. (1984). **Çalışma Psikolojisi**. Bursa. Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (1995). **Örgütsel Psikoloji**. Bursa. Ezgi Kitabevi Yayınları.

Sağlam, B. (2002). **İlköğretim Okullarında Öğretim Denetimine İlişkin Öğretmen, Müdür ve Denetmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Sayers, F., Bingaman, C. E., Graham, R., Wheeler, M. (1993). **Yöneticilikte İletişim**. İstanbul. Rota Yayın Yapım Tanıtım.

Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J.(Çev. İkrım ÇİNAR) (2004). Eğitimde Denetim ve Değerlendirme. **Eğitim Dergisi**. Sayı:5 (Ocak 2004).

Şencan, H. **Dinleme**. <http://www.hunersencan.com/files/Dinleme.doc> (07 Mayıs 2008)

Tayfun, R. (2007). **Etkili İletişim ve Beden Dili**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Taymaz, H. (1995). Teftişte Karşılaşılan Sorunlar ve Öneriler. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**. Ankara. Sayı: 1 (Kış 1995).

Taymaz, H. (2002). **Eğitim Sisteminde Teftiş**. Geliştirilmiş Beşinci Baskı. Ankara. Pegem A Yayıncılık.

Telman, N. ve Ünsal, P. (2005). **İnsan İlişkilerinde İletişim**. İstanbul Epsilon.

Tubbs, S. L. ve Moss, S. (1991). **Human Communication**. Sixth Edition. USA. McGraw-Hill.

Tutar, H. , Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2003). **Genel ve Teknik İletişim**. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.

Türk Dil Kurumu (TDK) www.tdk.gov.tr (10 Mayıs 2008)

Türkmen, M. (1998). **Genel İletişim: İletişim ve Örgütlerde Davranış Geliştirme**. İzmir. Dokuz Eylül Üniversitesi İzmir Meslek Yüksek Okulu Teknik Programlar.

Wikipedia, http://en.wikipedia.org/wiki/Albert_Mehrabian (25 Nisan 2008)

Wiles, J. ve Bondi, J. (1996). **Supervision: A Guide to Practise**. Fourth Edition. USA. Prentice-Hall, Inc.

Wiles, K. (1967). **Supervision for Better Schools**. Third Edition. Englewood Cliffs, N. J. USA. Prentice Hall, Inc.

Yalçinkaya, M. **Ortaöğretimde Ders Denetimi**, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara, 1992.

Yavuz, Y. (1995). **Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Yıldız, K. (1996). **İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi (Bolu İl Örneği)**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Zıllıoğlu, M. (1993). **İletişim Nedir?** İstanbul. Cem Yayınevi.

Zıllıoğlu, M. ve Yüksel, H. (1994). **İletişim Bilgisi**. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

EKLER

TC
KONAK KAYMAKAMLIĞI
İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : 35.08.4.MEM.4.35.00.03.1 -

KONU: Serdal ÖZGÖZGÜ'nün Araştırma İzni.

11445

25-3-2008

..... MÜDÜRLÜĞÜNE
KONAK

İlgi: İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 21.02.2008 tarih ve 14082 sayılı yazısı.

İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün "Serdal ÖZGÖZGÜ'nün Araştırma İzni" ile ilgili yazısı yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini önemle rica ederim.

Aladdin KURT
Müdür a.
Şube Müdürü

Ek- İl Yazı Örneği (7 Sayfa)

Dağıtım: Listedeki Okul Müd.

C.DEĞER 25.03.2008

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

24 Mart 2008

Sayı :B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/2213
Konu :Serdal ÖZGÖZGÜ'nün
Araştırma İzni

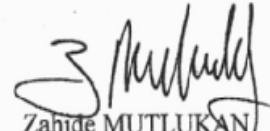
KONAK KAYMAKAMLIĞINA
(İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi :a)28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b)21/03/2008 tarihli ve 21791 sayılı Valilik Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serdal ÖZGÖZGÜ'nün "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Denetmenlerin iletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri" konulu tez çalışması için hazırlanan ölçeği ekli listede belirtilen İlçeniz ilköğretim ve ortaöğretim okullarında uygulaması ilgi (b) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Adı geçen okulların müdürlerinin ölçek uygulaması yapacak araştırmacıdan olası zararları karşılamak üzere ilgi (a) Makam Onayı ile yürürlüğe giren Yönerge kapsamında "Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü" alması zorunlu olduğundan, taahhüt formu ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Zahide MUTLUKAN
Vali a.
Şube Müdürü

EKLER:

- 1-Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3-Uygulama Yapılacak Okul Listesi (1 sayfa)
- 4-Onaylı Ölçek (1 adet-3 sayfa)
- 5-Fiziki Zararları Karşılama Taahhüdü (1 sayfa)



35268 Konak / İZMİR
Tel : (0232) 483 89 11
Fax : (0232) 489 30 69
<http://izmir.meb.gov.tr>
arge35@meb.gov.tr



EĞİTİM
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı :B.08.4.MEM.4.35.00.03.1/21791
Konu :Serdal ÖZGÖZGÜ'nün
Araştırma İzni

21 Mart 2008

VALİLİK MAKAMINA
İZMİR

İlgi :a)28/02/2007 tarihli ve B.08.4.EGD.0.33.03.311-311/1084 sayılı Makam Onayı.
b)Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 12/03/2008 tarihli ve 594 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünün ilgi (b) yazısında; Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Serdal ÖZGÖZGÜ'nün "İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin, Denetmenlerin iletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri" konulu tez çalışması için hazırlanan ölçeği ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında uygulamak istediği belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeğin ekli listede belirtilen ilköğretim okullarında, 2007-2008 öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmadan okul müdürünün gözetiminde yapılması, araştırma sonucunun bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmesi kaydıyla uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Kâmil AYDOĞAN
Müdür

OLUR

21/03/2008

Sait TOPOĞLU
Vali a.
Vali Yardımcısı



35268 Konak / İZMİR
Tel : (0232) 483 89 11
Fax : (0232) 489 30 69
<http://izmir.meb.gov.tr>
ame35@meh.gov.tr



EĞİTİME
%100
DESTEK

EĞİTİMDE REFORM
Daha aydınlık
gelecek!



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

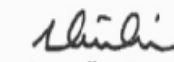
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Serdal ÖZGÖZGÜ
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlköğretim-Ortaöğretim
Araştırmanın konusu	İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Denetmenlerin İletişim Becerilerine İlişkin Algı ve Beklentileri
Veri toplama araçları	Müfettişlerin İletişim Becerileri Ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup araştırmanın yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	Gerekçesi:.....
.....
.....

KOMİSYON

20.12.2008


Komisyon Başkanı
Zahide MUTLUKAN
Şube Müdürü


Üye
Hüseyin İŞERİ
Öğretmen

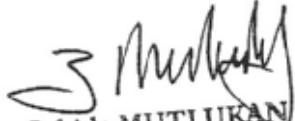

Üye
Dr. Burak FEYZİOĞLU
Öğretmen

UYGULAMA YAPILACAK OKULLAR**KONAK İLGE****İlköğretim Okulları**

- 80.Yıl Eşrefpaşa İlköğretim Okulu
- Adil İçel İlköğretim Okulu
- Adnan Mazıcı İlköğretim Okulu
- Ahmet Ragıp Üzümcü İlköğretim Okulu
- Başöğretmen İlköğretim Okulu
- Duğrallar İlköğretim okulu
- Dumlupınar İlköğretim Okulu
- Hakimiyet-i Milliye İlköğretim Okulu
- İsmetpaşa İlköğretim Okulu
- Limontepe Seniye-Hasan Saray İlköğretim Okulu
- Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
- Remzi Oğuz Arık İlköğretim Okulu
- Saadet Onart İlköğretim Okulu
- Sadettin Tezcan İlköğretim Okulu
- Tahir Merzeci İlköğretim Okulu
- Ülkü İlköğretim Okulu
- Yüzbaşı Şerafettin İlköğretim Okulu

Ortaöğretim Okulları

- Beştepeler Lisesi
- Cumhuriyet Ticaret Meslek ve And.Tic.Mes.Lis.
- Eskiizmir Naci Şensoy Lisesi
- Eşrafpaşa Lisesi
- Göztepe Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi
- İnönü Lisesi
- Karabağlar Yeşilyurt IMKB TML ve And.Tic.Mes.Lis.
- Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi
- Şehit Erkan Özcan Lisesi
- Vali Nevzat Ayaz lisesi


Zahide MUTLUKAN
Şube Müdürü

Sayın Öğretmenim,

Bu anket, Türk Eğitim Sistemindeki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin denetiminde görev yapan müfettişlerin iletişim becerilerini ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma, siz değerli öğretmenlerimizin içten yanıtları çerçevesinde başarıya ulaşacaktır. Araştırma sonuçları yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır. Lütfen anketlere adınızı yazmayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Serdal ÖZGÖZGÜ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuza ilişkin sorular bulunmaktadır. Seçenekler arasından size uygun olan seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Erkek

() Kadın

2. Bitirdiğiniz Okul

() a. Eğitim Enstitüsü

() b. Yüksek Öğretmen Okulu

() c. Eğitim Yüksekokulu

() d. Eğitim Fakültesi

() e. Diğer (Yazınız).....

3. Kıdeminiz

() a. 5 yıl ve daha az

() b. 6-10 yıl

() c. 11-15 yıl

() d. 16-20 yıl

() e. 21 yıl ve daha fazla

4. Görev Yaptığınız Okul Türü

() a. İlköğretim

() b. Ortaöğretim



MÜFETTİŞLERİN İLETİŞİM BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda müfettişlerin **öğretmenlerle** olan iletişim becerilerine ilişkin davranışlarına yer verilmektedir. Müfettişlerin, bu davranışları ne derece gösterdiklerini ve ne derece göstermelerini beklediğinizi yandaki **iki sütuna** (X) işareti ile belirtiniz.

Müfettiş,

1. Öğretmenlerden gelecek öneri ve dileklere kapalıdır.
2. İletişim sürecinde kendini karşısındakinin yerine koyarak anlamaya çalışır (empati kurma).
3. Öğretmenin söylediklerini doğru şekilde anlar.
4. Konuşma içeriğini örneklerle zenginleştirir.
5. Konuşmasında ilgi artırıcı, dikkat çekici ifadeler kullanır.
6. Kendi tutumlarını, düşüncelerini ve deneyimlerini öğretmenle paylaşır.
7. İletişim sürecinde öğretmenlerden gelecek geribildirimlerden yararlanır.
8. İletişim sürecinde öğretmenin düşünerek yanıt vermesi için yeterli zaman tanır.
9. Öğretmeninden gelecek sorulara yetersiz yanıtlar verir.
10. İletişimde Türkçeyi hatasız kullanır.
11. Ses tonunu uygun şekilde ayarlar.
12. Konuşma hızını uygun şekilde ayarlar.
13. Konuşma sırasında vurguları yerinde yapar.
14. Öğretmeni dinlerken soru sorarak anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturur.
15. İletişim sürecinde öğretmeni konuşmaya güdüler.
16. İletişim sürecinde gerektiğinde susar.
17. Öğretmenin konuşmasına uygun eklemeler yaparak öğretmenin anlaşılmasını sağlar.
18. Denetim sonrası öğretmene kendisiyle iletişimi sürdürülebilecek bir iletişim ortamı (telefon, faks, elektronik posta vb.) sunar.
19. Dinlerken önemli gördüğü kısımları not alır.
20. İletişim sürecinde iyi bir dinleyicidir.
21. Baş hareketleri ile dinlediğini hissettirir.
22. İletişim sürecinde göz temasını etkili kullanır.
23. Jest ve mimikleri yerinde kullanır.
24. İletişim sürecinde vücudunun duruşunu ve yönünü iletişimi kolaylaştıracak şekilde ayarlar.
25. Öğretmenle uygun olmayan ortamlarda iletişim kurar.
26. Dış görünüşüne özen gösterir.
27. İkna edici tavırlar sergiler.

Lütfen iki sütunu da yanıtlayınız.

Müfettiş, aşağıdaki davranışları hangi sıklıkta göstermektedir?

HIÇBİR ZAMAN
ÇOK SEYREK
ARA SIRA
ÇOĞU ZAMAN
HER ZAMAN

Müfettişin aşağıdaki davranışları hangi sıklıkta göstermesini bekliyorsunuz?

HIÇBİR ZAMAN
ÇOK SEYREK
ARA SIRA
ÇOĞU ZAMAN
HER ZAMAN

Aşağıda müfettişlerin öğretmenlerle olan iletişim becerilerine ilişkin davranışlarına yer verilmektedir. Müfettişlerin, bu davranışları ne derece gösterdiklerini ve ne derece göstermelerini beklediğinizi yandaki iki sütuna (X) işareti ile belirtiniz.	Lütfen iki sütunu da yanıtlayınız.									
	Müfettiş, aşağıdaki davranışları hangi sıklıkta göstermektedir?					Müfettişin aşağıdaki davranışları hangi sıklıkta göstermesini beklilersunuz?				
	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN	HİÇBİR ZAMAN	ÇOK SEYREK	ARA SIRA	ÇOĞU ZAMAN	HER ZAMAN
Müfettiş,										
28. Öğretmenle iletişim kurmaya isteklidir.										
29. Öğretmenin kişisel özelliklerinden (yaş, cinsiyet, kıdem, branş, statü, doğum yeri vb.) etkilenir.										
30. Öğretmen ile arasındaki kültür farklılıklarından etkilenir.										
31. İletişim sürecini olumsuz etkileyecek kişilik özelliklerine (saldırgan, pasif, saplantılı, bağımlı vb.) sahiptir.										
32. Öğretmen hakkında daha önceden edindiği bilgilerden etkilenir.										
33. Anlaşılması güç, teknik terimler kullanır.										
34. Kendisi ile öğretmen arasındaki iletişimi hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkileri) üzerinden yürütülür.										
35. İletişim sürecinde öğretmeni baskı altında tutar.										
36. İletişimi kesintiye uğratar.										
37. Öğretmenle arasında tek yönlü iletişimi tercih eder.										
38. Abartılı davranışlarda bulunur.										
39. Öğretmenle iletişimi engelleyecek etkenleri giderici önlemler alır.										
40. Öğretmene güvenmediğini hissettirir.										
41. İletişim sürecinde içten davranır.										

Ölçeği eksiksiz doldurduğunuz için teşekkür ederiz.

