

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN KONUŞMA BECERİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Derya YILDIZ

Necmettin Erbakan Üniversitesi, dc yıldiz@konya.edu.tr

Özet

Etkili bir eğitim sürecinin yaşanması; öğrenci, veli, öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin birbirlerini olumlu yönde etkilemesiyle mümkündür. Eğitimin uygulayıcıları olan öğretmen ve yöneticilerin kendilerini geliştirmelerinde yardımcı olacak yetkili kişiler maarif müfettişleridir. Maarif müfettişlerinin meslekî bakımdan yetkin olmalarının yanında iletişim becerilerinin de gelişmiş olması ve dolayısıyla iletişimin ilk adımı olan konuşma becerisini etkili biçimde kullanmaları beklenmektedir. Araştırmada; maarif müfettişlerinin konuşma becerileri, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilerek etkili konuşma becerisine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerden; örneklem ise Konya ilinden tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 191 okul ve 851 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen "Etkili Konuşma Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sürecinde frekans, yüzdeler, bağımsız t testi, tek yönlü Anova ve Pearson Korelasyon katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır. Sonuçlara göre yönetici ve öğretmen görüşlerine göre maarif müfettişlerinin konuşma becerilerinin "yetersiz" ve "orta derecede yeterli" olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maarif Müfettişi, Konuşma Becerisi, Yönetici, Öğretmen.

EVALUATION OF SUPERVISORS' SPEAKING SKILLS ACCORDING TO COMMENTS OF PRINCIPALS AND TEACHERS

Abstract

An effective education the application of effective educational process is possible that student, parent, teacher, principal and supervisor and supervisor of city education affect each other positively. Supervisors and education supervisors of city education are helper to teachers and principal who are the applicators of education about improving of themselves. Supervisors and supervisors of city education should be competent in their jobs and improve their speaking skills. Speaking skill is the first step of communication. Therefore, they are expected to use their speaking skills effectively. In this survey, it was targeted to determine how much they have speaking skill ability by evaluating of speaking skills of supervisors and supervisors of city education according to comments of principals and teachers.

Survey is a descriptive study according to scanning model. The source of the survey contains principals and teachers working at schools in Konya city. Sampling was done by using 191 schools, 851 principals and teachers. All of them were chosen by using stratified sampling method.

Data were obtained by using Effective Speaking Scale developed by the researchers. According to the results, it can be seen that the speaking skills of supervisors and supervisors of city education are inadequate or moderate enough.

Key Words: Supervisor, Supervisor of City Education, Speaking Skill, Principal, Teacher.

Giriş

Okulların, eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği yerler olması, bu faaliyetlerde yer alanların işbirliğini zorunlu kılmaktadır. Bu işbirliğinde öğrencilerle birinci derecede ilgilenen kişiler olmaları yönünden öğretmenler büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sürecinin daha etkili olması, öğretmenlere yapılacak rehberliğin kalitesiyle mümkündür. Bu açıdan öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlamanın eğitimde çok yönlü bir adım sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlere bu rehberliği yapabilecekler arasında ilk sırada okul yöneticileri ve meslektaşlarla birlikte maarif müfettişleri gelmektedir (Korkmaz & Özdoğan, 2005). 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye göre maarif müfettişlerinin görevi: “İldeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2011).

Etkili bir teftiş için maarif müfettişlerinin; takım çalışmalarını koordine etme, kısa ve uzun dönemli planlar yapma, kişiler arası ilişkileri yönetme becerileri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve meslekî rol modelleri gibi temel yeterlilikler, sözel iletişim, stres ve zamanı yönetme, bireysel kararları yönetme, problemleri anlama, tanımlama ve çözme, vizyon sahibi olma ve amaç oluşturma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Whetten & Cameron 1993; Hunt & Baruch 2003).

Sullivan & Glanz (1999); teftişi, öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirme amacına yönelik öğretmenlerin katıldığı öğretimsel diyalog süreci olarak tanımlamıştır. Aydın (2007)’a göre öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilmeli ve etkili etkileşimin ön şartı olan iletişim sisteminin kurulmasının da teftişte bir görev olduğunun farkına varılmalıdır. Bunun için, müfettişlerin etkileşimde buldukları herkesle iyi bir iletişim içinde olması gerekmektedir. Yalçınkaya (1992), iyi iletişim kurulması sonucunda teftiştten beklenen faydanın elde edilerek örgütte verimin artacağını ve böylece örgütün gelişmesinin sağlanacağını belirtmiştir. Çetinkanat & Sağnak (2010), karşılıklı etkileşimin, iletişimi anlamak için en temel kavram olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin temeli iletişime dayandığı ve kurumlarda amaçlanan öğretimin yapılabilmesi için iletişim kurmak gerekmektedir (Gökçe & Baskan 2012). Aydın (2007)’e göre de iletişim, yönetim sürecinin önemli bir ögesidir ve eğitim liderliği rolü oynayan denetmenin karmaşık ilişkileri düzenlemek ve sürdürmek zorunluluğu adına daha etkili iletişim kurması mecburidir.

Eğitimde müfettiştten beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için bu etkinliklerde öğretmene yol göstermektir (Döş, 2005). Bennett (2006), öğretmenlerle müfettişler arasındaki etkileşimde zorunlu bir iletişim ve işbirliği olduğunu söylemiştir. Döş (2010), ise, müfettiş ve öğretmen arasındaki iletişimin bazı tutum ve yaklaşımlardan dolayı

sarsılmasının, teftişin etkililiğini kaybedeceğini ifade etmiştir. Özetle, etkili bir teftiş için etkileşimin; etkileşim için de iletişimin sağlıklı biçimde kurulması sağlanmalıdır.

Sözlü, yazılı ve sözsüz olmak üzere farklı şekillerde iletişim kurulabilir. İnsan, çevresindeki diğer insanlarla anlaşabilmek, onlara görüş, istek, hayal vb. gibi duygu ve düşüncelerini aktarabilmek için bu iletişim yollarından en fazla sözlü olanını yani konuşmayı kullanır (Temizyürek, 2007). Günlük hayatta insanlar arasındaki etkileşimlerin çoğu konuşmayla gerçekleşmektedir. Konuşmanın en çok tercih edilen iletişim yolu olması, onu günlük hayatın vazgeçilmez haline getirmiştir.

İnsan ilişkileri, çağdaş teftişte kuramsal olarak üzerinde en çok durulan konulardan biri olduğu halde, müfettiş-öğretmen ilişkisi, denetimin en sorunlu alanlarından biri olma durumunu devam ettirmektedir (Çetinkanat & Sağnak, 2010). Etkili bir teftiş için iletişimin istenilen düzeyde olması gerekmektedir. Müfettiş ve öğretmenlere göre de iletişim, teftişin unsurları arasında ilk sıralarda yer almaktadır (Pajak, 1990). İletişimde en çok kullanılan yol konuşmadır. Bu bakımdan, konuşma, maarif müfettişlerinin amacına hizmet eden bir teftiş ve işlevsel bir eğitim ortamı için etkili kullanmaları gereken bir iletişim yoludur.

Aksan (2000), konuşmayı; insanı evrendeki diğer varlıklardan ayıran özelliklerin en önemlisi, düşünme gücü ve düşündüklerini ifade etme becerisi; Çongur (1995) ise insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındaki kişilere iletebilmesi olarak tanımlamıştır. TDK (2008)'ye göre de insanın, dili kullanma yoluyla çevresindekilerle iletişimde bulunması, onlara kendi düşünce ve duygularını bildirmesi, düşünceyi sözle ifade etme işine konuşma denmektedir.

Konuşmanın oluşumunda öncelikle, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme zihinsel işlemleriyle, zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilir ve böylece konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenir (Erdem & Deniz 2008; Temizyürek, Erdem & Temizkan 2011). Zihindeki düşüncelerin söze dönüşmesinde solunumdan boğumlanmaya kadar diyafram, akciğerler, ses telleri, dil, küçük dil, diş, diş etleri, burun ve dudaklar işbirliği içinde çalışırlar. Bu organlar vasıtasıyla ton, vurgu, ritim, ezgi ve ses oluşur.

Temizyürek (2007), duygu ve düşüncelerini karşısındaki kişilere doğru ve güzel bir şekilde anlatabilmenin, hem bir yetenek hem de bir beceri işi olduğunu ve etkili konuşabilmek için eğitim alma ve sürekli çalışmanın şart olduğunu vurgulamıştır. Yalçın (2002), ise iyi bir konuşmanın amaca hizmet edebilmesi için plan yapmanın önemine dikkat çekmiştir. Alanında uzman olan kişilerden beklenen etkili konuşmalarıdır. Etkili konuşmak için öncelikle doğru konuşmak gerekmektedir. Yıldız, Arı & Yıldız'a (2008) göre doğru konuşma, sesleri ve kelimeleri doğru söyleme, amaca uygun kelime seçme ve kullanma, doğru cümle kurma ve cümlenin öğelerini doğru sıralama becerilerini kapsamaktadır.

Etkili konuşabilmek için konuşmayı oluşturan bütün unsurların doğru biçimde yapılması ve konuşmanın bütünlük taşıması önem taşımaktadır. Sefercioğlu (2001), kelimelerin yapılarına uygun olarak telaffuz edilmesinin hem o kelimenin yer aldığı cümlenin ahengini hem de ifade ettiği anlamın kolay ve doğru anlaşılmasını sağlayacağını belirtmiştir. Doğru telaffuz, etkili konuşma, doğru nefes kontrolü, düzgün diksiyon, yerli yerinde söyleyiş, anlatıma güç katan doğru vurgulama ve tonlama becerileri etkili konuşmayı oluşturmaktadır (Çongur 1995).

Etkili bir konuşma; konuşmanın zihinsel ve fiziksel unsurlarının uyum içinde olmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu bakımdan; dilbilgisi kuralları, dilin sosyal yapısı ve söylem yetkinliğinin bir arada olması etkili konuşmanın ön şartlarıdır. Bunun için konuşmanın bilgilerin doğru transfer edilmesi ve sosyal iletişimin doğru biçimde sağlanması gerekmektedir (Brown & Yule 1983; Canale & Swain 1980). Etkili konuşma becerisine sahip bireyler; kendilerini daha iyi ve daha rahat ifade edebilme, dili etkili kullanabilme sayesinde konulara değişik açılardan bakabilme ve dinleyenlerle empati kurabilme gibi avantajlara sahiptirler. Bu açıdan bakıldığında etkili konuşma becerisinin, kişilere meslekî bakımdan yetkinlik sağlayacağı söylenebilir.

Özbay (2003), iyi konuşan bir bireyin, kendini tam ve doğru olarak ifade edebileceğini belirtmiştir. Ayrıca Taşer (1982), doğru ve düzgün olmayan konuşmanın, yetersiz iletişime; yetersiz iletişimin de anlama, anlatma ve anlaşma yetersizliğine ve sonuçta da başarısızlığa neden olduğunu ifade etmiştir. Bu durum, konuşmanın iş hayatındaki önemini göstermektedir.

Kişinin kendini ifade ediş şekli, yani üslubu, kişiliğin dışı vurumu olarak düşünülmektedir. Zekâ göstergesi olarak da kabul edilen konuşma, zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerin bir yansıtıcısı olarak da düşünülmektedir (Sever, 2004: 19; Babacan, 2007: 267). Konuşma, toplumsal yaşama katılımı sağlayan bir ihtiyaçtır. Sağlıklı iletişim için konuşmacının, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz bir şekilde ifade edecek derecede konuşma becerisine sahip olması gerekir. Bu durum, konuşmanın, bir ihtiyaç olmasının yanında demokratik hayatın oluşumunda da önemli bir unsur olduğunu göstermektedir. Çağdaş toplumlarda teknoloji sayesinde bilgiye ulaşma oldukça kolaylaşmıştır. Önemli olan bilgi ve düşüncelerin etkili biçimde aktarılabilmesidir. Demirel (2000: 46) psikodilbilim alanında, konuşma ve düşünmenin, bilişsel işlevin çok karmaşık boyutlarından biri olduğunu ve düşünmeyi geliştiren herhangi bir yöntemin, aynı zamanda konuşmayı; konuşmayı geliştiren herhangi bir yöntemin de düşünceyi geliştirdiğini belirtmiştir. Bu bağlamda konuşma becerisinin geliştirilmesiyle düşünme yeteneği de gelişecek ve bireylerin alanlarında çok daha yetkin olmaları sağlanacaktır.

Bu nedenle; araştırmada; maarif müfettişlerinin konuşma becerileri, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilerek etkili konuşma becerisine ne kadar sahip olduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca araştırmada maarif müfettişlerinin etkili konuşma becerilerine ilişkin yönetici ve öğretmen algılarının

cinsiyet, görev türü, görev yaptıkları okul ve görev yerine göre farklılaşp farklılaşmadığının tespit edilmesi, yönetici ve öğretmenlere göre maarif müfettişlerinin etkili konuşma becerileriyle meslekî kıdemleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005: 77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan yöneticiler ve öğretmenlerden; örneklem ise Konya ilinden tabakalı örnekleme yöntemine göre seçilen 191 okul ve 851 yönetici ve öğretmenden oluşmaktadır.

Tablo 1: Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		Görev		Branş		Görev yapılan okul			Görev yapılan yer			Toplam	
	Kadın	Erkek	Öğretmen	Müdür Yrd.	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Alan Öğretmeni	Okul öncesi	İlköğretim	Ortaöğretim	Büyükşehir	İlçe merkezi		Kasaba/köy
f	306	545	658	113	80	410	441	65	657	129	251	371	229	851
%	36.0	64.0	77.3	13.3	9.4	48.2	51.8	7.6	77.2	15.2	29.5	43.6	26.9	100.0

Veri Toplama Araçları

Yönetici ve öğretmenlerden teftiş veya rehberlik amaçlı olarak en son görüştükleri maarif müfettişinin konuşma becerisini değerlendirmeleri istenmiştir.

Maarif müfettişlerinin konuşma becerilerine ilişkin veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yavuz-Çintaş Etkili Konuşma Ölçeği (YÇ-EKÖ)” (Yıldız & Yavuz, 2012) kullanılarak toplanmış ve analiz edilmiştir.

Yavuz-Çintaş Etkili Konuşma Ölçeği (YÇ-EKÖ)

Ölçek, “sunum”, “ses”, “üslup ve ifade”, “konuşmaya odaklanma”, “dinleyicileri dikkate alma” olmak üzere beş alt boyut ve yirmi dört maddeden oluşmaktadır. “Sunum” alt boyutu yedi maddeden, “üslup ve ifade” alt boyutu beş maddeden, “ses”, “konuşmaya odaklanma” ve “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutları ise dörder maddeden oluşmaktadır. Maddelerin 20’si olumlu, 4’ü olumsuz yargı içermektedir. Ölçeğin seçenekleri ise “Tamamen katılıyorum, katılıyorum, orta derecede katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum” şeklindeki 5’li likert

tipindedir. Ölçeğin tamamından alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan ise 120'dir. Olumsuz yargı içeren ve ters puanlanan maddeler şunlardır:

“Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.”, “Sesinde kibirlilik hissedilir.”
“Konuşmasında “ııı”, “aaa” “ıhhh”, “eee” gibi seslere yer verir.”, “Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.”

Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Bu nedenle faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. KMO Testi değeri .87, Bartlett Sphericity testi değeri 4139,321 ($p < .000$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. AFA sonuçlarına göre 24 maddeden oluşan ve 5 alt boyutlu bir ölçek elde edilmiştir.

AFA'dan sonra ölçeğin beş alt boyutlu yapısı birinci düzey DFA ile test edilmiştir. Birinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare (% = 1059.76), serbestlik derecesi ($SD = 247, p = .00$), uyum iyiliği indeksi ($Uİİ = 0.92$), normlaştırılmış uyum indeksi ($NUİ = 0.91$), kök ortalama kare yaklaşım hatası ($KOKYH = 0.098$)'dir. Bu değerler, birinci düzey faktör analizi sonuçlarının yeterli olduğunu göstermektedir. Daha sonra ikinci düzey faktör analizine geçilmiştir. İkinci düzey faktör analizi sonuçlarına göre; kay-kare (% = 1057.80), serbestlik derecesi ($SD = 242, P = 0.00$), uyum iyiliği indeksi ($Uİİ = 0.93$), normlaştırılmış uyum indeksi ($NUİ = 0.92$) kök ortalama kare yaklaşım hatası ($KOKYH = 0.100$)'dür. Bu değerlerden sonra ölçeğin geçerli olduğu sonucuna ulaşılmış ve güvenilirlik analizlerine başlanmıştır.

Ölçeğin toplamdaki Cronbach α değeri .92'dir. Alt boyutların değerleri ise şöyledir: “sunum”, .85; “ses”, .87; “üslup ve ifade”, .80; “konuşmaya odaklanma”, .76 ve “dinleyicileri dikkate alma” .76. Bu sonuçlar, ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının Cronbach α kat sayısının yüksek olduğunu göstermektedir. Spearman Brown formülüyle hesaplanan iki yarı test güvenilirliği .98 ve Guttman Split-Half tekniği kullanılarak yapılan iki yarı test güvenilirliği de .95 olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin iç tutarlılığının ve iki yarı test güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçekten en düşük puan alan alt %27 ile ölçekten en yüksek puan alan üst %27 içinde bulunan katılımcıların toplam puan ortalamaları t testi ile her bir madde için karşılaştırılmıştır. t testi sonuçlarına göre bütün maddelerin $p < .001$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu durum ölçeğin, düşük puan alan katılımcılarla yüksek puan alan katılımcıları ayırabildiğini göstermektedir.

Varyansların homojenliğinin belirlenmesinde Levene testi kullanılmıştır. “Sunum” alt boyutunda ($F = .79; p = .37$), “ses” alt boyutunda ($F = .14; p = .70$), “üslup” alt boyutunda ($F = 1.28; p = .25$), “konuşmaya odaklanma” alt boyutunda ($F = 1.66; p = .19$), “dinleyicileri dikkate alma” alt boyutunda ($F = .15; p = .69$) ve toplamda ($F = .35; p = .55$) olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar homojen bir dağılım olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde frekans, yüzdellik, bağımsız t testi, tek yönlü Anova ve Pearson Korelasyon katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır.

Ölçeğin puan aralığının hesaplanmasında; $a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup sayısı}}$ Puan/ Grup sayısı ölçütü kullanılmıştır. Bu çalışma için aralık katsayısı $a = \frac{5-1}{5} = 0.80$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçeklerin puan aralığının hesaplanmasında aşağıdaki ölçüt kullanılmıştır:

$$a = \frac{\text{En Yüksek Puan} - \text{En Düşük Puan}}{\text{Grup sayısı}}$$

Bu çalışma için aralık katsayısı;

$$A = \frac{5-1}{5}$$

=0,80 olarak bulunmuştur.

Tablo 2’de aralık katsayısına bağlı olarak gruplandırma verilmiştir.

Tablo 2: *Aralık Katsayısına Bağlı Olarak Gruplandırma*

Puan aralıkları	Konuşma düzeyi
1.00-1.80	Çok yetersiz
1.81-2.60	Yetersiz
2.61-3.40	Orta derecede yeterli
3.41-4.20	Yeterli
4.21-5.00	Çok yeterli

Bulgular

Tablo 3'te Maarif müfettişlerinin konuşma yeterlikleri verilmiştir.

Tablo 3: Maarif Müfettişlerinin Konuşma Yeterlikleri

Maddeler	N	\bar{X}	S
Kelimeleri doğru telaffuz eder.	851	2.30	.992
Sesi ortamdaki herkes tarafından duyulur.	851	2.30	1.02
Sesi, açık, net ve anlaşılırdır.	851	2.35	1.02
Konuşması anlaşılacak hızdadır.	851	2.35	.981
Doğru bilgiler verir.	851	2.43	1.05
Duraklara uyumuyla konuşması daha anlaşılır hale gelir.	851	2.44	.988
Nezaket kuralları çerçevesinde cümleler kullanır.	851	2.45	1.09
Gereken yerlerde sesini yükseltmesi sayesinde konuşması daha etkili olur.	851	2.50	1.04
Konuşmasını günlük hayatla ilişkilendirir.	851	2.53	1.05
Standart Türkçeyi (İstanbul Türkçesi) kullanır.	851	2.56	1.05
Zengin bir kelime hazinesine sahiptir.	851	2.57	1.03
Konuşmasında bütünlük vardır.	851	2.59	1.03
Anlatmak istediklerini somutlaştırır.	851	2.59	1.08
Konuşması anlaşılır ve tatmin edici özelliktedir.	851	2.61	1.08
Konuşmasında anlatım bozuklukları yapar.	851	2.64	1.05
Konuşmasında tutarlılığı sağlar.	851	2.67	1.14
Konuştığı konuyla ilgili terimleri açıklayarak kullanır.	851	2.68	1.03
Olumlu (yapıcı) bir üslup kullanır.	851	2.71	1.19
Konuşmasında "ıı", "aaa", "ihhh", "eee" gibi seslere yer verir.	851	2.73	1.04
Sesinde dalgınlık ve tatsızlık hissedilir.	851	2.73	1.13
Konuşmasını yaparken dinleyenlerin yüz ve beden ifadelerini dikkate alır. (Geri bildirimlerden faydalanır.)	851	2.74	.05
Sesinde kibirlilik hissedilir.	851	2.82	1.24
Dinleyicilerin değerli olduğunu onlara hissettirir.	851	2.84	1.18
Dinleyicilerin ilgisini canlı tutmak için mizahtan yararlanır.	851	2.86	1.06

Tablo 3 incelendiğinde; Tablo 1'de verilen "aralık katsayısına bağlı gruplandırma" sonuçlarına göre maarif müfettişlerinin konuşma becerilerinin her bir maddede "yetersiz" ve "orta derecede yeterli" ($=2.30$ - $=2.86$) olduğu görülmektedir.

Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Maarif Müfettişlerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Tablo 4'te Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Maarif Müfettişlerine Yönelik Etkili Konuşma Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Sunum	Kadın	306	17.71	6.50			
	Erkek	545	18.36	6.75	849	1.37	.16
Ses	Kadın	306	9.45	3.60			
	Erkek	545	9.52	3.68	849	.28	.77
Üslup	Kadın	306	12.23	4.41			
	Erkek	545	12.37	4.63	849	.42	.67
Konuşmaya Odaklanma	Kadın	306	10.38	3.57			
	Erkek	545	11.19	3.73	849	3.07	.00
Dinleyicileri Dikkate Alma	Kadın	306	10.88	3.87			
	Erkek	545	11.24	3.85	849	1.31	.19
Toplam	Kadın	306	60.67	18.27			
	Erkek	545	62.71	18.86	849	1.52	.12

Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için yapılan t testi ile sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo incelendiğinde "konuşmaya odaklanma" alt boyutunda anlamlı farklılık görülmüştür [$t(849) = 3.07, p < .05$].

Tablo 4'teki bulgulara göre erkek yönetici ve öğretmenler, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini "konuşmaya odaklanma" alt boyutunda daha olumlu bulmaktadır.

Tablo 5'te Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının görev türüne göre anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 5: Maarif Müfettişlerine Yönelik Etkili Konuşma Ölçeği Puanlarının Görev Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Sunum	Gruplar arası	105.72	2	52.86	1.19	.30
	Grup içi	37671.53	848	44.42		
Ses	Gruplar arası	12.51	2	6.25	.46	.62
	Grup içi	11322.23	848	13.35		
Üslup	Gruplar arası	70.32	2	35.16	1.7	.18
	Grup içi	17535.80	848	20.67		
Konuşmaya Odaklanma	Gruplar arası	9.84	2	4.92	.36	.69
	Grup içi	11592.63	848	13.67		
Dinleyicileri Dikkate Alma	Gruplar arası	.61	2	.30	.02	.98
	Grup içi	12699.63	848	14.97		
Toplam	Gruplar arası	445.90	2	222.95	.63	.52
	Grup içi	295804.75	848	348.82		

Görev türüne (müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen) göre maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının değişip değişmediği tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir. Tablo 5'teki sonuçlara göre konuşma ölçeğinin hiçbir alt boyutunda görev türüne göre farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Tablo 6'da Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının görev yapılan okula göre anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 6: Maarif Müfettişlerine Yönelik Etkili Konuşma Ölçeği Puanlarının Görev Yapılan Okula Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Sunum	Gruplar arası	593.91	2	296.95	6.77	.00	Okul Öncesi İlköğretim
	Grup içi	37183.34	848	43.84			
Ses	Gruplar arası	71.61	2	35.80	2.69	.06	
	Grup içi	11263.13	848	13.28			
Üslup	Gruplar arası	36.91	2	18.45	.89	.41	
	Grup içi	17569.22	848	20.71			

Yönetici Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Maarif Müfettişlerinin Konuşma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Konuşmaya Odaklanma	Gruplar arası	67.79	2	33.89	2.49	.08	Okul Öncesi İlköğretim
	Grup içi	11534.68	848	13.60			
Dinleyicileri Dikkate Alma	Gruplar arası	113.73	2	56.86	3.83	.02	
	Grup içi	12586.51	848	14.84			
Toplam	Gruplar arası	1845.55	2	922.77	2.65	.07	
	Grup içi	294405.10	848	347.17			

Öğretmen ve yöneticilerin görev yaptıkları okullara göre (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim) maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının farklılaşp/farklılaşmadığı tek yönlü ANOVA ile kontrol edilmiştir. Tablo 6'daki sonuçlara göre etkili konuşma ölçeği puanları görev yaptıkları okula göre "sunum" [$F(2-848)= 6.77$, $p < .05$] ve "dinleyicileri dikkate alma" [$F(2-848)= 3.83$, $p < .05$] alt boyutlarında farklılaşmaktadır. "Sunum" ve "dinleyicileri dikkate alma" alt boyutlarındaki farklılığın nedenini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, farklılığı, ilköğretim okullarında ve okul öncesinde görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. "Sunum" alt boyutunda (ortalamalar farkı (I-J) = -2,49690, $p < .05$), "dinleyicileri dikkate alma" alt boyutunda da (ortalamalar farkı (I-J) = -1,30306, $p < .05$) sonuçlarına göre ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini, okulöncesinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden daha olumlu buldukları belirlenmiştir.

Tablo 7'de Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının görev yerlerine göre anova sonuçları verilmiştir.

Tablo 7: Maarif Müfettişlerine Yönelik Etkili Konuşma Ölçeği Puanlarının Görev Yerlerine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Fark
Sunum	Gruplar arası	321.09	2	160.54	3.63	.02	Kasaba,Köy/ İlçe Merkezi
	Grup içi	37456.16	848	44.17			
Ses	Gruplar arası	61.267	2	30.63	2.30	.10	
	Grup içi	11273.48	848	13.29			
Üslup	Gruplar arası	46.75	2	23.37	1.12	.32	
	Grup içi	17559.37	848	20.70			
Konuşmaya Odaklanma	Gruplar arası	19.56	2	9.78	.71	.48	
	Grup içi	11582.91	848	13.65			

Dinleyicileri	Gruplar arası	50.89	2	25.44	1.70	.18
Dikkate						
Alma	Grup içi	12649.35	848	14.91		
Toplam	Gruplar arası	1620.11	2	810.05	2.33	.09
	Grup içi	294630.54	848	347.44		

Öğretmen ve yöneticilerin görev yerlerine (Kasaba, Köy/İlçe Merkezi) göre maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı ANOVA ile kontrol edilmiştir. Tablo 7'deki sonuçlara göre maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanları görev yerlerine göre "sunum" [$F(2-848) = 3.63$, $p < .05$] alt boyutunda farklılaşmaktadır. Farklılığın nedenini tespit etmek amacıyla yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre, "Sunum" alt boyutunda (ortalamalar farkı (I-J) = -1,38662, $p < .05$), köy/kasabada görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini, ilçe merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden daha olumlu buldukları belirlenmiştir.

Tartışma ve Yorum

Öğretme-öğrenme sürecinde, öğrenci ile öğretmen etkileşiminin çok önemli bir yere sahip olması nedeniyle eğitim faaliyetlerinin temel ögesi olan öğretmen, başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak meslekî gelişimini sürdürmesi gerektirmektedir. Öğretmene bu gelişim sürecinde eşlik edecek eğitim çalışanlarından biri de maarif müfettişleridir. Bu nedenle meslekî gelişimde teftiş ve müfettişler öne çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre yönetici ve öğretmenler, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini "yetersiz" ve "orta derecede yeterli" bulmuşlardır. Konuşma becerisinin, iletişimin en önemli yollarından biri olması dolayısıyla, bu sonuç doğrultusunda iletişimin etkili olmadığı söylenebilir. Gökçe & Baskan (2012) ile Özgözü'nün (2008) müfettişlerin iletişim becerileriyle ilgili yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin, müfettişlerin iletişim becerilerini orta derecede buldukları tespit edilmiştir. İletişimin etkili olmaması teftişin tam olarak amacına hizmet etmesinde engel oluşturan bir durumdur. Alan yazındaki bazı çalışmalarda yapılan teftişlerin çağdaş teftiş etkinlikleriyle uyumadığı, rehberliğin istenilen düzeyde olmadığı, öğretimsel etkinliklerin gelişmesinde öğretmenlere yardımcı olmadığı, müfettişlerin meslekî rollerinin en önemli boyutunu oluşturan rehberlik ve iş başında yetiştirmenin fonksiyonel olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Yavuz, 1995; Memişoğlu, 2001; Sağır, 2005; Ekinci, 2009). Burgaz'ın (1995) yaptığı araştırma sonuçlarına göre de teftişin amacına ulaşamamasının nedeni olarak, müfettiş ile öğretmenler arasındaki iletişim kopukluğu gösterilmiştir. İletişim, çift yönlü olduğu için bazı araştırmaların sonucuna göre müfettişlerin de muhataplarının iletişim eksikliğinden yakındıkları belirlenmiştir. Yavuz'un (2006) çalışmasında müfettişlerin müdürlerden bekledikleri roller arasında iletişim ilk sıralarda yer almış ve müfettişlerin büyük bir kısmının, müdürlerin iletişim becerilerini orta derecede yeterli ve yetersiz düzeyde gördüğü tespit edilmiştir. Rehberliğin fonksiyonel olabilmesi maarif müfettişlerinin etkili bir şekilde konuşabilmesini gerektirmektedir.

Waite (1992), teftişi, öğretimin geliştirilmesi olarak tanımlamıştır. Öğretimin geliştirilmesi için öğretimi planlama, betimleme, analiz etme ve değerlendirmeye dayalı yeni yaklaşımları öğretime uygulama çalışmaları öğretmenlerle etkileşim içinde gerçekleştirilmelidir (Lovell & Wiles, 1983). Bu amacın gerçekleştirilmesinin, maarif müfettişlerinin öğretmenlerle etkileşimi sağlayabilme becerisine bağlı olduğu görülmüştür. Bu duruma göre; öğretmen ve yöneticilerin maarif müfettişlerinin konuşma becerileri ile ilgili yetersiz ve orta derecede yeterli değerlendirmelerinin öğretmen, yönetici ve maarif müfettişi iletişiminde ve meslekî gelişimde bir sorun oluşturabileceği düşünülmektedir.

Erkek yönetici ve öğretmenler, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini “konuşmaya odaklanma” alt boyutunda daha olumlu bulmaktadırlar. Bu durum, kadın yönetici ve öğretmenlerin, konuşmalara daha eleştirel bir gözle bakmaları ve erkeklere göre daha iyi iletişim kurmalarıyla açıklanabilir. Bulut (2004), araştırmasında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre iletişim becerilerinin “etkililik” ve “yeterlilik” alt boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olduklarını saptamıştır. Benzer şekilde Çelikten’in (2005) araştırmasında da kadın yöneticilerin en önemli özellikleri olarak iletişim becerileri ve dinleme özelliklerine işaret edilmiştir. Köroğlu & Oğuz’un (2011) eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin meslekî gelişimleri için yaptıkları rehberlik ile ilgili öğretmen görüşlerini belirledikleri çalışmalarında da erkek öğretmenlerin görüşlerinin kadın öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

“Sunum, ses, üslup-ifade ve dinleyicileri dikkate alma” alt boyutlarında eğitim denetmen ve denetçilerinin konuşma becerilerinin olumlu bulunmaması, kadın yönetici ve öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşmalarında sunum özelliklerinin zayıf olduğunu, seslerinde doğru kullanamadıklarını (vurgu, tonlama ve durak vb.), üslup ve ifade bakımından yeterli olmadıklarını ve konuşmaları sırasında dinleyicilerin özelliklerini dikkate almadıklarını düşündüklerini göstermektedir.

Maarif müfettişlerine yönelik etkili konuşma ölçeği puanları görev türüne göre farklılaşmamaktadır. Bu sonuç, müfettişlerin konuşmalarının müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler tarafından farklı algılanmadığını göstermektedir. Sağlam’ın (2003) çalışmasında da müfettişlerin öğretmenlere rehberlik hizmeti uygulamasının önemine ilişkin örneklem grubunun görüşleri arasında unvana göre farklılık saptanmamıştır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda maarif müfettişlerinin öğretmen ve yöneticiler tarafından olumlu algılanmadıkları tespit edilmiştir (Balci, 2007; Töremen & Döş, 2009; Altun & Memişoğlu, 2008; Taymaz, 2010). Bu durumun nedenleri arasında iletişim eksikliği, müfettişlerin rehber olarak görülmemesi, öğretmenlerin teftişi yararlı bulmadıkları belirtilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin maarif müfettişlerinin konuşma becerileri ile ilgili olarak benzer değerlendirmeler içerisinde olmaları eşdeğer eğitim almış olmaları ve benzer okullardan mezun olmaları ile de açıklanabilir.

İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini, okulöncesinde görev yapan yönetici ve

öğretmenlerden “sunum” ve “konuşmaya odaklanma” alt boyutlarında daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Bu sonuçta okul öncesi eğitiminde uzman müfettiş sayısının az olmasının etkili olduğu söylenebilir. Büte & Balcı, (2010), da okul öncesi eğitiminde uzman müfettiş sayısının yetersiz olması ve buna bağlı olarak teftiş ve değerlendirmelerde çeşitli sorunların yaşandığını ifade etmişlerdir. Kapsuzoğlu (2006)’nın okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi uygulamalarını değerlendirdiği çalışmasında ise müfettişlerin de okulöncesi öğretmenlerinin uygulamalarını istenilen düzeyde bulmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okulöncesi ve ilköğretim okullarını denetleyen maarif müfettişleri ile ortaöğretim kurumlarını denetleyen maarif müfettişlerinin konuşma becerileri arasında farklılık görülmemiştir. Ancak Yıldırım’ın (2012) çalışmasında ilköğretimde görevli müfettişler hakkında öğretmen ve yöneticilerin olumsuz imajları varken, ortaöğretimde görev yapan öğretmen ve müdürlerin müfettişler hakkında algılarındaki kodlanmış imajların yarısından fazlasının olumlu olduğu belirlenmiştir.

Köy ve kasabalarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini, ilçe merkezinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerden daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, köy ve kasabalarda okulların küçük ve kişi sayısının az olması sebebiyle, maarif müfettişlerinin köy ve kasabalarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerle daha yakın bir iletişim kurdukları söylenebilir.

Müfettişlerin sahip olması beklenen etik ilkeler; tarafsızlık, meslekî yeterlilik, nesnellik, nezaket-hoşgörü, konumunu kötüye kullanmama, etkili iletişim, dürüstlük ve adalet, sorumluluk, değişime açık olma, güvenilirlik, saygıdır (Demirtaş, Kahveci, Yirci, Şanlı, & Kartal, 2011; Kartal, Karaköse, Özdemir & Yirci, 2011). Kayıkçı & Uygur, (2012) ise, insan ilişkileri ve iletişim becerilerini kullanma, ortamın koşullarına göre ve belli bir standarda göre teftiş etme, öğretmeni geliştirici tavsiyede bulunma, okulda yemek ve ikram kabul etmeme, müdür odasına karargah olarak kullanmama, teftişe yeterince zaman ayırma ve gelişmeleri takip etmenin müfettişlerden beklenen davranışlar olduğunu ifade etmiş ve teftişte ast-üst ilişkisinin ön plana çıkması ve teftiş sonucunda öğretmene not verilmesinin, müfettiş ile öğretmen ve yöneticiler arasında insan ilişkileri ve iletişim bakımından sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuçlara göre öğretmen ve yöneticilerin meslekî kıdemleri arttıkça maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini daha olumlu buldukları görülmektedir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan yönetici ve öğretmenlerin yönlendirmeye daha çok ihtiyaç duymaları sebebiyle maarif müfettişlerinden beklentilerinin yüksek olması şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde Bostancı, Bulut & Özbey’in (2011) çalışmalarında da 1- 10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer kıdem gruplarındakilere göre müfettişlerin “eğitimsel eleştiri” ve “değerlendirme” boyutlarını uygulama düzeylerini daha düşük olarak belirtmişlerdir. Köroğlu & Oğuz, (2011), ilköğretim okulu öğretmenlerinin meslekî gelişimlerinde eğitim

müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin yöneticilerin görüşleri incelendiğinde “21 yıl ve üzeri” meslekî kıdem grubunda bulunan yöneticilerin görüşleri “20 yıl ve altı” meslekî kıdem grubunda bulunan yöneticilerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gülveren (2008) de araştırmasında az kıdeme sahip öğretmenlerin müfettişlerin kendilerine karşı yaptıkları eleştirilerde yapıcı olmak yerine yıkıcı olmalarını sorun olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgusu Aldemir, Ataol & Budak’ın (1996) 45 yaş ve üzeri iş görenlerin mesleklerinde kariyerlerini tamamlama aşamasına geldiklerinden, rekabetçi ortamda daha rahat hareket edebilme özelliğine sahip olduklarına yönelik görüşleriyle de desteklenmektedir. Yavuz’un (2010) araştırmasında ise meslekî kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin müdürleri tarafından daha iyi dinlenildiğini göstermektedir. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin iletişim eksikliklerinin daha çok olduğunu göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen ve yöneticiler, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini “yetersiz” ve “orta derecede yeterli” bulmuştur. Eğitimin işlevini yerine getirebilmesi için öğrenme-öğretme süreçlerini yöneten öğretmenlere rehberlik eden maarif müfettişlerinin sahip olmaları gereken özellikler arasında etkili konuşma becerisi, iletişimin ilk adımı olması yönünden önem taşımaktadır. Bunun için maarif müfettişleri, konuşulan dilin özelliklerini bilmeli ve konuşmalarında uygulayabilmelidirler. Dilin özelliklerinin ve inceliklerinin bilinmesi, doğru konuşmayı sağlayacağı gibi anlatımı da zenginleştirecektir. Böylece, etkileşim daha güçlü olacak ve eğitimde başarı oranı artacaktır.

Bireysel farklılıklar ve çevre konuşma becerisinde etkili olan unsurlardır. Ancak etkili konuşma, eğitim yoluyla geliştirilmesi mümkün olan bir beceridir. Bunun için maarif müfettişlerinin uygulamalı biçimde konuşma eğitimleri almaları yoluyla etkili konuşma becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir.

Eğitim-öğretimin gelişmesi adına; öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri iletişimde tarafların etkileşimleri sonrası görüşleri dikkate alınarak konuşmanın bütün boyutlarıyla birlikte incelenerek daha etkili bir iletişim kurmaları sağlanabilir. Ayrıca, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, maarif müfettişlerinin konuşma becerilerini neden etkili algılamadıkları araştırılarak iletişimsel ve meslekî anlamda ihtiyaçları belirlenebilir.

Kaynakça

Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aldemir C., Ataoğlu A. & Budak, G. (1996). *Personel Yönetimi*. İzmir: Barış Yayınları.

Altun A. S. & Memişoğlu P. S. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 53, 7-24.

Atıcı, M. (2008). İlköğretim öğrencilerinin arkadaşlarıyla yaşadığı çatışmaları çözmede okuldaki psikolojik danışmanın yardımına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı 53, 25-47.

Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Balcı, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin; ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Baştuğ, Ö. Y. Ö., & Çelik, B. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 17(1), 63-76.

Bennett, T. (2006). Clinical Supervision Marriage: A Matrimonial Metaphor For Understanding The Supervisor-Teacher Relationship. [Http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/contentdelivery/servlet/ericervlet?accno=Ed480183](http://www.eric.ed.gov/ericwebportal/contentdelivery/servlet/ericervlet?accno=Ed480183), (05.06.2012).

Bostancı A. B., Bulut Ş. M., ve Özbey H., (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 238 – 254.

Brown, G. & Yule, G. (1983). *Teaching The Spoken Language: An Approach Based on The Analysis of Conversational English*. Cambridge: CUP.

Bulut B. N. (2004). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4):443-454.

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

Büte M., ve Balcı F. A., (2010). Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetimi süreçlerinin işleyişi ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 485-509.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1–47.

Covey, S. (1992). *The Seven Habits of Highly Effective People*. Simon&Schuster. London.

Çelikten, M. (2005). The women principals chair in Turkey. *Journal of American Academy of Busines*, Cambridge, 6(1), 85-94.

Çetinkanat A. C. & Sağnak M. [2010], İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 38: 35-43.

Congur, R. (1995). Söz sanatı. *Tömer Dil Dergisi*, S. 32, Haziran.

Demirtaş, Z., Kahveci, G., Yirci, R., Şanlı, Ö. ve Kartal E. S. (2011). Eğitim müfettişlerinin uyması gereken etik ilkeler. III. Uluslararası katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampusu, Mersin.

Ekinci, A. (2009). İlköğretim müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, Sayı 184, 82-101.

Erdem, İ. ve Deniz, K. (2008). Güzel Konuşma Kurslarında Verimliliği Artırmaya Yönelik Bir Alan Araştırması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 75-90.

Döş, İ. (2005). *İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin, denetçi, yönetici ve sınıf öğretmeni algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

Gökçe, G. ve Başkan, A.G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal Of Education)* 42: 200-211.

Gökçe F. (2008). Değişmenin kavramsal modelleri ve değişme sürecinde eğitim yöneticisinin yeterlikleri. *Millî Eğitim*, Sayı 177, 237-252.

Gülveren, H. (2008). Öğretmenlerin müfettişlerle yaşadığı sorunlar. *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. Sayı:2.

Hunt, J. W, Baruch Y. (2003). "Developing Top Managers; The Impact of Interpersonal Skills Training". *Journal of Management Development*. 22(8), 729-752.

Kapusuzoğlu, Ş. (2006). Okul öncesi eğitim kurumundaki sınıf yönetimi uygulamalarının performans geri bildirim süreci yoluyla değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (2) : 433-459.

Karasar, N. (2005) *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar – İlkeler – Teknikler*, Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Kartal, E. S., Karaköse, T., Özdemir, T. Y. ve Yirci, R. (2011). Öğretmen görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin sahip olması gereken meslekî etik ilkeler. III. Uluslararası katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi, 22-24 Haziran 2011, Mersin Üniversitesi Çiftlikköy Kampusu, Mersin.

Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde meslekî etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(1), 65-94.

Korkmaz, M. ve Özdoğan O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4):431-443.

Köroğlu H., Oğuz E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt1, Sayı 2, 9-25.

Lovell, J. T. & Wiles, K. (1983). *Supervision for Better Schools*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Lunenburg, F. C. (1998). Techniques in the supervision of teachers: Preservice and inservice applications. *Education*, 118 (4), 521-525.

McKean, R. C. & Mills, H. H. (1965). *The Supervisor*. New Delhi: Prentice-Hall of India (Private).

MEB (2009). Türkçe 1-5. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu (Değişikliklerle Birlikte Son Hâli). <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules>. (Erişim tarihi: 09.05.2013).

MEB, (25/8/2011). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. Karar Sayısı: Khk/652 Resmi Gazete, Sayı: 28054.

Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi". Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Memişoğlu, S. P. (2002). Eğitimde etkili denetim. *Çağdaş Eğitim*. (293), 15-20.

Özbay, M. (2003). Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

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

Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. *Educational Leadership*, 48 (1), 78-81.

Sağır, M. (2005). *İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, B. (2003). Denetmenlerin öğretmenlere meslekî alanda rehberlik etmelerine ilişkin öğretmen, okul müdürü ve denetmen görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1) : 37-46.

Sefercioğlu, M. N. (2001). Güzel Türkçemizin doğru telaffuzu meselesi. *Türk Yurdu*, Şubat-Mart, 162-163.

Sullivan, S. & Glanz, J. (1999). *Supervision That Improves Teaching*. California: Corwin Press, Inc.

Taşer, S. (2001). Konuşma eğitimi. Ankara: Dost Kitabevi. 104 (2), 213-218.

Taymaz, H. (2010). Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler. Ankara: Pegem Yayınevi.

Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 40(2), 113-131.

Temizyürek, F., Erdem, ve Temizkan, M. (2011). Konuşma eğitimi. Ankara: Pegem Yayınevi.

Töremen, F., & İ. Döş. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4).

Türkçe Sözlük (2008). <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=veritbn&kelimesec=203028>.

Waite, D. (1992). Instructional supervision from a situational perspective. *Teaching & Teacher Education*, 8 (4), 319-332.

Whetten, D.A. & Cameron, K.S. (1993). *Developing Management Skills: Managing Conflict*. Harper Collins, New York.

Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri - Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Yalçınkaya, M. (1992). Denetimde iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 211-214.

Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin geri bildirimlerine göre okul müdürlerinin dinleme becerilerinin analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 38, 292-306.

Yavuz, M. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinden beklenen roller ve karşılanma düzeyleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Yıldırım, N. (2012). Eğitim denetmeni ve bakanlık denetmeni imajları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 18(1), 143-166.

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yıldız, Y. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınevi.

Derya YILDIZ

Yıldız Çintaş, D., ve Yavuz, M. (2012). Etkili konuşma ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7(2), 319-334.