



YAPILANDIRMACI ÖĞRENME PARADİGMASI İLKELERİ AÇISINDAN İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ÖĞRETMEN DENETİMİ UYGULAMALARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹

EVALUATING THE TEACHER SUPERVISION PRACTICES AT PRIMARY SCHOOLS IN TERMS OF CONSTRUCTIVIST LEARNING PARADIGM PRINCIPLES

M. Cevat YILDIRIM², Hasan DEMİRTAŞ³

ÖZET: Bu çalışmada, müfettiş⁴ ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak ilköğretim okullarında yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel yöntem kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek, nitel yöntem kapsamında ise odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde parametrik ve parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini nicel boyut için Şanlıurfa il merkezindeki 367 öğretmen ve 42 ilköğretim müfettişinden, nitel boyut için ise Şanlıurfa il merkezindeki 12 öğretmen ve 12 ilköğretim müfettişinden oluşmuştur. Nitel verilerde ise içerik analizi yapılmıştır. Müfettiş görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından öğretmen denetiminin beş boyutuna da çoğu zaman dikkat etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre ise ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde, “Öğretmenin yönetsel görevleriyle ilgili etkinlikler, öğrenmeye özendirme etkinlikleri, öğretimi planlama ve öğrenme ortamını düzenleme etkinlikleri” boyutlarına çoğu zaman, “Beceri geliştirme ve değerlendirme etkinlikleri, düşünmeyi geliştirme etkinlikleri” boyutlarına ara sıra dikkat etmektedirler. Öğretmen denetiminde; denetim süreci, müfettişlerin görev alanları ve denetim mevzuatı boyutlarında çeşitli sorunların olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Anahtar sözcükler: İlköğretim programı, öğretmen denetimi, yapılandırmacı denetim.

ABSTRACT: The purpose of study is to evaluate the teacher supervision practices in terms of constructivist learning paradigm principles in the primary schools based on the opinions of the supervisors and the teachers. Both quantitative and qualitative research methods were used in the study. As quantitative method, the scale which was developed by the researcher and as qualitative method the focus group interview and document analysis techniques were used. Parametric and non-parametric analysis techniques were used in the analysis of quantitative data. The sample of the study is consisted of 367 teachers and 42 primary education supervisors so as to collect quantitative data and 12 teachers and 12 primary education supervisors for qualitative data, all of which work in Şanlıurfa city central district. Content analysis was applied to the qualitative data. According to supervisors' opinions, the primary education supervisors usually observe five dimensions of teacher supervision in terms of constructivist learning paradigm principles on the supervision of teachers. On the other hand according to teachers' opinions, the primary education supervisors usually observe these dimensions; the activities related to the teacher's administrative tasks, the activities of planning the instruction and organizing the learning environment, the activities of encouraging the learning. However, they sometimes observe these dimensions; the activities of skill development and evaluation, the activities of improving the thinking. The results show that there are some problems in supervision processes, supervisory duties and supervision laws and regulations in teacher supervision.

Keywords: Primary education curriculum, teacher supervision, constructivist supervision.

1. GİRİŞ

Bilim ve teknolojiye çok hızlı değişimlerin ve gelişmelerin gerçekleştiği bir çağda yaşıyoruz. Bu baş döndürücü gelişmeler bilgi patlamasına yol açmıştır. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinde yoğunlaşan paradigmatik değişimler, eğitim sistemini değiştirmeye zorlamaktadır, zorlamaya da devam edecektir (Özden, 2002). Çünkü eğitim ekonomideki, siyasetteki ve sosyo-kültürel alandaki gelişmelere en duyarlı sistemlerden biridir (Erdoğan, 2002, 3). Değişimler ve gelişmeler eğitim

¹ Bu çalışma, “Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tezinin bir kısmından uyarlanarak oluşturulmuştur.

² Yrd. Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mcevatyildirim@gmail.com

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, hdemirtas@inonu.edu.tr

⁴ Çalışmanın yapıldığı sırada yürürlükte olan “ilköğretim müfettişi” unvanı, 13 Haziran 2010 tarihinde 5984 sayılı Kanun ile “eğitim müfettişi” olarak değiştirilmiştir. Eğitim müfettişi unvanı ise 14 Eylül 2011 tarihinde 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “eğitim denetmeni” olarak değiştirilmiştir.

programlarının da yenilenmesini zorunlu kılmıştır (Yıldırım, 2008). Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim programlarını yenileme yoluna gitmiştir.

2005 ilköğretim programında sarmallık ve esneklik anlayışı esas alınmıştır. Araştıran, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylerin yetiştirilmesi ön plana alınmıştır. Ailenin, öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmesi hedeflenmiştir (Yıldırım, 2008). Öğretmenin rehberlik rolü öne çıkarılmaya ve öğrencinin aktif katılım ile sorumluluk alması sağlanmaya çalışılmıştır (Yıldırım, 2008; Yıldırım ve Dönmez, 2008). Öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve teknik çeşitlenmesine yer verilmesi anlayışı benimsenmiştir. Değerlendirmede ise süreç merkezlik ön plana çıkarılmış ve değerlendirmenin çeşitli ölçme teknikleriyle yapılması vurgulanmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) (2005)'na göre, bu programda daha çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme paradigması dikkate alınmıştır.

1.1. Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması (YÖP)

2005 ilköğretim programının temelini oluşturan “yapılandırmacılık” kavramının yeni olmadığı söylenebilir. Yapılandırmacılığın temelleri 18. yüzyıldaki felsefeci Giambattista Vico'nun çalışmalarına dayanır. Vico, insanların kendi kendilerine ne yapılandırırlarsa onu anlayabildiklerini ileri sürmüştür. Vico, 1710'da “ bir şeyi bilen onu açıklayabildir” ifadesini kullanmıştır (Duffy & Cunningham, 2008; Özden, 2005; Yager, 1991). İmmanuel Kant daha sonra bu fikri geliştirerek, bilgiyi almada insanın pasif olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci bilgiyi aktif olarak alır, bunu ön bilgileriyle ilişkilendirir ve onu kendi yorumu ile kurarak kendisinin yapar (Özden, 2005).

Yapılandırmacılık, 20. yüzyılın başlarından itibaren gelişmeye ve uygulamalara temel oluşturmaya başlamıştır. Ancak yapılandırmacılıkla ilgili asıl dönüm noktası 20. yüzyılın ikinci yarısında ve son zamanlarda öne çıkan Piaget, Vygotsky, Asubel, Bruner ve von Glasersfeld gibi araştırmacıların çalışmalarıyla gerçekleşmiştir (Ün Açıkgöz, 2003, 60). Yapılandırmacılığın ne olduğuna ve ne içerdiğine yönelik açık bir fikir geliştirmek için ilk önemli girişimler Piaget ve John Dewey tarafından yapılmıştır (Özden, 2005, 56). Yapılandırmacılık, davranışçılığın zıttı olarak tamamen farklı ve pozitivist olmayan bir zemine dayanır. Öğretimde davranış ve becerilerden daha çok *bilişsel gelişim ve derin anlamaya* odaklanır. Bilginin uyarlanabilir bir işleve sahip olduğu görüşüne dayanır (Fosnot & Perry, 2007; Glasersfeld, 2007).

Yapılandırmacılık, bilginin öğrenen tarafından yapılandırılmasını ifade eden bir kavramdır (Güneş, 2007; Özden, 2005). Yapılandırmacılık bir öğretim kuramı değil; öğrenme ve bilgi ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Brooks & Brooks, 1999; Demirel, 2002). Başlangıçta öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğreneceklerine ilişkin bir yaklaşım olarak gelişmiş ve zaman içinde öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandırıdıklarına ilişkin bir yaklaşım biçimine dönüşmüştür (Demirel, 2002; Perkins, 1999).

YÖP'e göre, öğrenenler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırıdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar, 1998). Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Her kazanılan bilgi bir sonraki bilgiyi yapılandırmaya zemin hazırlar (Şaşan, 2002). Öğrenme, yeni bilgilerle önceki bilgiler arasında bağlantı kurulması ile gerçekleşir (Limon, 2001; Olsen, 1996). Öğrenenler daha önceki deneyimlerinden ve ön bilgilerinden yararlanarak yeni karşılaştıkları durumlara anlam verebilirler (Asan ve Güneş, 2000, 50).

2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programının etkili olmasında kuşkusuz öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenlerin bu programın gereklerini yerine getirmesine katkıda bulunmanın önemli yollarından birisinin de denetim olduğu söylenebilir.

1.2. Denetim

Denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işleyişini izleme ve düzeltme sürecidir (Başaran, 2000). Kirkpatrick ve Lewis'e göre denetim, örgütün amaçlarını ve grup başarısının gerçekleştirilmesi için insan kaynaklarından ve diğer kaynaklardan akıllıca yararlanma sürecidir (Akt. Heble, 2005, 1). Başar (2000) ise denetimi durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme etkinliklerinden oluşan bir süreç olarak tanımlamıştır.

Eğitim bilimlerindeki ve programlarındaki gelişmeler öğretmen denetimi uygulamalarını etkilemektedir. Yıldırım ve Dönmez (2008)'e göre, YÖP öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesine yol açmıştır. Bu nedenle mevcut programın temel dayanaklarından birisi olan YÖP'ün dikkate alınarak öğretmenlere rehberlik ve denetim yapılmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

1.2.1. YÖP İlkeleri Açısından Öğretmen Denetimi

Yapılandırmacı denetim, personel ile etkileşimde bulunarak, açık bir şekilde analiz, yorumlama, tahmin ve sentezden oluşan denetim süreciyle yeni anlayış ve bağlantılar kurmaya odaklanan bir denetim şeklidir (Ziegler, 2000). Denetimin geleneksel bürokratik ölçüleri ile yapılandırmacı sınıflarda denetim yapılamaz. Çünkü YÖP, öğretmenlerin öğrenme-öğretme görüşlerinin ve yollarının değişmesine neden olmuştur. Bu paradigmaya göre öğretmenlerin rolü, öğrenme sürecinde arabuluculuk yapmaktır (Dempsey, 2000).

YÖP'de öğretmen rolleri değiştiği gibi müfettişlerin de rolleri değişecektir/değişmelidir (Dempsey, 2000; Nolan & Francis, 1992). Geleneksel yaklaşımdaki bire bir etkileşim yapılandırmacı öğretmen denetimini sınırlandırır. Araştırmacılar, öğretmen gelişimini desteklemek için dolaylı stratejilere daha büyük önem verirler. Yapılandırmacı denetimin, yapılandırmacı sınıfları destekler bir yapıda olması gerekir (Dempsey, 2000).

YÖP'de öğrenmenin odak noktası ürün-sonuç değil, süreçtir. Müfettişler, öğrenme-öğretme sürecinde farklı yaklaşımlara nerede başvurulacağı ile ilgili fırsatları araştırmaya gereksinim duyarlar. Öğretmenlerin zor bir görev olarak gördükleri yapılandırmacı öğrenme ortamının oluşturulmasında ve anlamlı bağlantıların araştırılmasında düşüncelerini paylaşarak öğretmenlere yardım ederler (Ziegler, 2000). Yapılandırmacı denetimin asıl amacı, öğrenme-öğretme sürecinin derinlemesine anlaşılmasında-anlamlandırılmasında öğretmenlere rehberlik yapılarak öğretim ve öğrenmenin geliştirilmesidir (Nolan & Francis, 1992, 52).

Denetim sürecinde öğretmenin kendi öğrenmeleri ile ilgili kararlarda aktif rol alması zorunludur. Öğretmenin bilgisine ve düşüncesine saygı duyulmalıdır. Green'in belirttiği gibi, öğretmenlerin kendi deneyimlerindeki bilgilerden etkilenmelerine, düşüncelerini açıkça dile getirmelerine ve yansıtılmalarına izin verilir. Garman'a göre yapılandırmacı denetim, öz denetimi oluşturma sürecidir (Akt. Curley, 1999). Yapılandırmacı denetimin ana çerçevesinin, "Müfettiş merkezli denetim anlayışı yerine öğretmen merkezli anlayışın ön plana alınması; öğretmenlerin bilgiyi-deneyimlerini anlamlandırılmalarına izin verilmesi, problemlere çözüm üretmesi; öğretmen yanlışlarının bir öğrenme fırsatı olarak kullanılması; öğretmenlerin kendi yanlışlarını yine kendilerinin bulmalarına izin verilmesi; öğretmenlerin denetim sürecinde aktif rol alması ve karar sürecine katılmaları sağlanarak işbirliğine dayalı bir denetim anlayışının benimsenmesi;" gibi etkinliklerden oluştuğu söylenebilir.

Geleneksel yaklaşımda öğretmen denetimi, belli bir plan dahilinde öğretimin iyileştirilmesi için öğretmenlere yardım etme süreci olarak görülür (Nolan & Francis, 1992, 52). YÖP'de ise öğretmen denetimi, müfettişin arabulucu rolünü üstlendiği öğretmen merkezli bir anlayışla, öğretmen-müfettiş işbirliğiyle çoklu veri kaynaklarından yararlanılarak öğretim-öğrenme sürecinin iyileştirilmesine yönelik alternatif etkinliklerden oluşan ve öğretmeni öz değerlendirme yapmaya teşvik eden bir süreçtir. YÖP açısından öğretmen denetiminin süreç odaklı olduğu söylenebilir.

Alanyazın taramasında, hem Türkiye'de hem de yurt dışında öğretmen denetimi ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı görülmüştür (Ateş, 2008; Gökteş, 2008; Heble, 2005; Hillyer, 2005; Şahin, 2005). Yapılandırmacı denetim konusunda ise sınırlı sayıda da olsa bazı araştırmalar yapılmıştır (Curley, 1999; Dempsey, 2000; Güneş, 2009; Ziegler, 2000). Fakat ilköğretim okullarında öğretmen denetiminde YÖP ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin değerlendirmenin yapıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle sözü edilen konunun araştırılmasının yararlı olacağı düşünüldükçe bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetimi uygulamalarına ilişkin ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine ne derece uymaktadırlar?

2. İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri arasında branş ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. İlköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim okullarında YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetiminde karşılaşılan sorunlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma deseni, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler aşağıda açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemleri ile yapıldığından karma yöntemlidir (Greene, Kreider & Mayer, 2005). Nicel yöntemlerin yanı sıra nitel yöntemlerin tercih edilmesinin nedeni, konuya ilişkin daha derinlemesine verilerin elde edilmesine ve konunun daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmada nicel açıdan betimsel araştırma deseni, nitel açıdan ise durum çalışması deseni kullanılmıştır (Gall, Gall & Borg, 2007; Silverman, 2006).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008–2009 öğretim yılının birinci döneminde Şanlıurfa ilinde görev yapan bütün ilköğretim müfettişleri (44 ilköğretim müfettişi) ve Şanlıurfa ili merkez ilçedeki ilköğretim okullarında görev yapan bütün öğretmenler (2938 öğretmen) oluşturmuştur.

Nicel açıdan, müfettiş sayısı az olduğu için tüm gruba ulaşılmıştır. İlköğretim müfettişlerinden 42'si veri toplama aracını eksiksiz bir şekilde doldurmuştur. Öğretmenlerin sayısı fazla olduğundan örneklem alma yoluna gidilmiştir. Yapılan hesaplamada $[n=N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / (d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q)]$, 340 öğretmenin Şanlıurfa ili merkez ilçesi evrenini temsil edebildiği görülmüştür (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, 48). Araştırma evreni kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılarak bir başka ifadeyle oranlı örnekleme yöntemiyle (Balcı, 2005; Karasar, 1995) belirlenen 15 ilköğretim okulundaki 500 öğretmene veri toplama aracı dağıtılmıştır. Bu öğretmenlerden 454 (%91)'ü veri toplama aracını yanıtlamıştır, 46 öğretmen (%9) ise veri toplama aracını yanıtlamamıştır. Eksik doldurulan ya da kontrol sorularına çok farklı yanıtların verildiği 87 veri toplama aracı değerlendirme dışı bırakılmıştır.

Nitel açıdan, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 12 ilköğretim müfettişi, ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleriyle belirlenen 12 öğretmen örneklem olarak alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

2.3. Veri Toplama Araçları

Nicel açıdan, eğitim bilimleri alanından yedi uzmanın (3 Prof. Dr., 2 Doç. Dr., 2 Yrd. Doç. Dr.) görüşüne başvurularak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılan ve faktör analizi yapılarak yapı geçerliği belirlenen “YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetimi ölçeği (YÖPİAÖDÖ)” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini artırmak amacıyla kontrol sorusuna yer verilmiştir (Kaptan, 1998, 143). Ölçeğin güvenilirliği ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi genel açıdan ve boyutlar açısından ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeydedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2005).

Tablo 1: Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

YÖPIAÖDÖ'nün Boyutları	Güvenirlik Katsayısı (α)
1. Beceri Geliştirme ve Değerlendirme Etkinlikleri (BGDE)	.84
2. Öğretmenin Yönetimsel Görevleriyle İlgili Etkinlikler (ÖYGİE)	.78
3. Düşünmeyi Geliştirme Etkinlikleri (DGE)	.75
4. Öğrenmeye Özendirme Etkinlikleri (ÖÖE)	.76
5. Öğretimi Planlama ve Öğrenme Ortamını Düzenleme Etkinlikleri (ÖPÖDE)	.78
Genel	.81

Nitel açıdan, odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemleriyle veriler elde edilmiştir. Şanlıurfa ilinde görev yapan 12 ilköğretim müfettişi ve Şanlıurfa ili merkez ilçede görev yapan 12 ilköğretim okulu öğretmeniyle odak grup görüşmesinin yapılmasına karar verilmiştir. Katılımcılar ile görüşülmüş ve gönüllü olarak odak grup görüşmesine katılacaklarını belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesi formu eğitim bilimi alanından yedi uzmanın (3 Prof. Dr., 2 Doç. Dr., 2 Yrd. Doç. Dr.) görüşüne sunulmuştur. Asıl uygulamadan önce altı ilköğretim müfettişi ile pilot uygulama yapılmıştır. Asıl uygulama dört oturumda yapılmıştır. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerle ikişer oturum olmak üzere toplam dört oturumda odak grup görüşmesi yapılmıştır. Doküman incelemesinde ise odak grup görüşmesine katılan ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarının denetiminde hazırlamış oldukları “teftiş raporu”nun “eğitim-öğretim durumu” bölümünün analiz edilmesine karar verilmiştir.

Nitel boyutun geçerliği ve güvenilirliği için odak grup görüşmesi ve doküman incelemesi yöntemleri kullanılarak veri çeşitlemesi yoluna gidilmiştir. Odak grup görüşmesi formu uzman görüşüne sunulmuş ve asıl uygulamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme esnasında katılımcılardan izin alınarak hem ses kayıt cihazı kullanılmış hem de notlar tutulmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili elde edilen veriler SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır. Araştırmanın birinci alt probleminin analizi için aritmetik ortalama ve standart sapma tekniği kullanılmıştır. Aritmetik ortalamalar “4.21–5.00 arasında yer almışsa ilköğretim müfettişlerinin ‘her zaman dikkat ettikleri’, 3.41–4.20 arasında yer almışsa ‘çoğu zaman ettikleri’, 2.61–3.40 arasında yer almışsa ‘ara sıra dikkat ettikleri’, 1.81–2.60 arasında yer almışsa ‘nadiren dikkat ettikleri’” şeklinde değerlendirme yapılmıştır. İkinci ve üçüncü alt problemlerin analizinde öncelikle parametrik analiz tekniklerinin kullanılması temel alınmıştır. Ancak Levene testi sonucunda varyansların homojen olmadığı durumlarda parametrik olmayan analiz teknikleri kullanılmıştır (Altunışık vd., 2005; Büyüköztürk, 2002).

Nitel verilerin analizi için ses kayıtları dinlenilerek ve odak grup görüşmesi sırasında araştırmacı tarafından tutulan notlar gözden geçirilerek veriler yazılmıştır. Odak grup görüşmesine katılan ilköğretim müfettişlerinden alınan teftiş raporu dokümanları incelenmiş ve elde edilen veriler tablolastırılmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemiyle ilgili elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Bulgular araştırmanın dört alt problemi temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.1. Müfettiş ve Öğretmen Görüşlerine Göre, İlköğretim Müfettişlerinin İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarında YÖP İlkelerine Uyuma Dereceleri

Müfettiş ve öğretmen görüşlerine göre, ilköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyuma derecelerine ilişkin elde edilen verilerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: İlköğretim Müfettişlerinin, Öğretmen Denetiminde YÖP İlkelerine Uyuma Derecelerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Müfettiş Görüşleri (n=42)		YÖPİAÖDÖ'nün Boyutları	Öğretmen Görüşleri (n=367)	
\bar{X}	SS		\bar{X}	SS
3.98	.48	BGDE	3.33	.84
4.12	.61	ÖYGİE	3.91	.82
3.76	.51	DGE	3.20	.85
4.07	.49	ÖÖE	3.48	.84
4.10	.44	ÖPÖODE	3.41	.75

Tablo 2’de görüldüğü gibi ilköğretim müfettişleri, öğretmen denetiminin beş boyutuna da çoğu zaman dikkat ettiklerini düşünmektedirler. Öğretmenler ise ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetiminde, ÖYGİE, ÖÖE, ÖPÖODE boyutlarına çoğu zaman dikkat ettikleri; BGDE, DGE boyutlarına ara sıra dikkat ettikleri görüşündedirler. İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Teftiş raporlarının analiz sonuçları da bu bulgularla örtüşmektedir.

3.2. İlköğretim Müfettişlerinin, İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarında YÖP İlkelerine Uyuma Derecelerine İlişkin Olarak Müfettiş ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyuma derecelerine ilişkin olarak müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin MWU testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farka İlişkin MWU Testi Sonuçları

Boyut	Grup	Sıra	Sıra Toplamı	U	p
BGDE	Müfettiş	293.23	12315.50	4001.50	.00
	Öğretmen	194.90	71529.50		
ÖYGİE	Müfettiş	227.94	9573.50	6743.50	.18
	Öğretmen	202.37	74271.50		
DGE	Müfettiş	279.04	11719.50	4597.50	.00
	Öğretmen	196.53	72125.50		
ÖÖE	Müfettiş	286.52	12034.00	4283.00	.00
	Öğretmen	195.67	71811.00		
ÖPÖODE	Müfettiş	306.45	12871.00	3446.00	.00
	Öğretmen	193.39	70974.00		

Tablo 3’te görüldüğü gibi, ÖYGİE boyutunda müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında, BGDE, DGE, ÖÖE, ÖPÖODE boyutlarının dördünde de anlamlı bir fark bulunmuştur. Müfettişlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetiminde bütün boyutlar açısından YÖP ilkelerine uyuma derecelerine ilişkin olarak öğretmenlerden daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

3.3. İlköğretim Müfettişlerinin, İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarında YÖP İlkelerine Uyuma Derecelerine İlişkin Olarak Öğretmen Görüşlerinin Branş ve Kıdem Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyuma derecelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında branş değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili ANOVA sonuçları Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4’te görüldüğü gibi branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark yoktur. Sosyal alan, fen-

matematik ve sınıf öğretmenliği alanı kapsamındaki bütün öğretmenlerin benzer görüşte oldukları söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından anlamlı bir fark olup olmadığı ile ilgili ANOVA sonuçları ise Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi ilköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından, BGDE boyutunda anlamlı bir fark ($F_{(3-363)}=3.430$, $p<.05$) bulunmuştur. Bu farkın kaynağına ilişkin LSD testi sonuçları ise Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'da görüldüğü gibi ilköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetimi uygulamalarında BGDE boyutunda 6–10 yıllık öğretmenler ile 16 ve üzeri yıllık öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre, 16 ve üzeri yıllık öğretmenlerin ($\bar{x}=3.64$), 6–10 yıllık öğretmenlerden ($\bar{x}=3.18$) daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 4: Branş Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Sosyal Alan	Sınıf Öğretmenliği	Fen ve Matematik
							(n=101)	Alan (n=220)	Alan (n=46)
							\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
BGDE	Gruplarası	195.58	2	97.79	.48	.62	3.30	3.36	3.24
	Gruplariçi	74674.84	364	205.15					
	Toplam	74870.43	366						
ÖYGE	Gruplarası	12.78	2	6.39	.19	.83	3.95	3.89	3.89
	Gruplariçi	12330.82	364	33.88					
	Toplam	12343.60	366						
DGE	Gruplarası	3.72	2	1.86	.07	.93	3.17	3.21	3.22
	Gruplariçi	9705.18	364	26.66					
	Toplam	9708.90	366						
ÖÖE	Gruplarası	.983	2	.49	.02	.98	3.49	3.48	3.47
	Gruplariçi	9387.40	364	25.79					
	Toplam	9388.38	366						
ÖPÖDE	Gruplarası	86.10	2	43.05	2.09	.13	3.30	3.48	3.34
	Gruplariçi	7487.65	364	20.57					
	Toplam	7573.75	366						

Tablo 5: Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farka İlişkin ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Kıdem Grupları			
							2-5 Yıl (n=110)	6-10 Yıl (n=136)	11-15 Yıl (n=82)	16 Yıl ve Üzeri (n=39)
							\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}	\bar{X}
BGDE	Gruplarası	2063.78	3	687.93	3.43	.02	3.35	3.18	3.39	3.64
	Gruplariçi	72806.65	363	200.57						
	Toplam	74870.43	366							
ÖYĞİE	Gruplarası	190.24	3	63.42	1.89	.13	4.03	3.78	3.90	3.98
	Gruplariçi	12153.36	363	33.48						
	Toplam	12343.60	366							
DGE	Gruplarası	174.55	3	58.18	2.22	.09	3.20	3.09	3.28	3.46
	Gruplariçi	9534.35	363	26.27						
	Toplam	9708.90	366							
ÖÖE	Gruplarası	114.83	3	38.28	1.50	.22	3.49	3.37	3.56	3.65
	Gruplariçi	9273.55	363	25.55						
	Toplam	9388.38	366							
ÖPÖODE	Gruplarası	18.30	3	6.10	.29	.83	3.40	3.37	3.47	3.44
	Gruplariçi	7555.45	363	20.81						
	Toplam	7573.75	366							

Tablo 6: Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmen Görüşleri Arasında BGDE Boyutundaki Farkın Kaynağına İlişkin LSD Testi Sonuçları

Kıdem	2-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15 Yıl
6-10 Yıl	.10	-	
11-15 Yıl	.80	.08	-
16 Yıl ve Üzeri	.07	.00	.12

3.4. YÖP İlkeleri Açısından Öğretmen Denetimindeki Sorunlar

İlköğretim müfettişlerinin katıldığı birinci (1M) ve ikinci (2M) oturumlar ile öğretmenlerin katıldığı birinci (1Ö) ve ikinci (2Ö) oturumlarda yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular üç tema altında Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: YÖP İlkeleri Açısından Öğretmen Denetimindeki Sorunlar

Tema	Sorunlar	Müfettiş Görüşleri		Öğretmen Görüşleri		Genel Toplam f
		1M	2M	1Ö	2Ö	
		f	f	f	f	
Denetim Süreci	Müfettişlerin verdikleri puanlar işlevsel değildir.	6	6	6	6	24
	Geleneksel denetim anlayışı ön plandadır.	6	6	6	6	24
	Sonuç odaklı bir denetim anlayışı vardır.	6	6	6	6	24
	Müfettiş merkezli bir denetim anlayışı vardır.	6	6	6	6	24
	Denetim sisteminde cezalandırma anlayışı vardır.	6	6	6	6	24
	Rehberlik ve denetime ayrılan süre yeterli değildir.	6	6	6	6	24
	YÖP ilkeleri açısından denetimin nasıl yapılacağına ilişkin hizmetiçi eğitim verilmemiştir.	6	6	6	6	24
Müfettişlerin Görev Alanları	Rehberlik ve denetimde niceliksel kaygıyla hareket edilmektedir.	6	6	6	6	24
	Müfettişlikte branşlaşma yoktur.	6	6	6	6	24
	Müfettişlerin görev alanları çok fazladır.	6	6	6	6	24
	Müfettişler inceleme ve soruşturmalara diğer görevlerden daha öncelik verirler.	6	6	6	6	24
Denetim Mevzuatı	Müfettişler birbiriyle çatışan çeşitli rolleri üstlenirler.	6	6	6	6	24
	Öğretmen denetim formları değişmedi.	6	6	6	6	24
	Öğretmen denetim formları tam olarak YÖP ilkelerine uygun değildir.	6	6	6	6	24
	Denetim mevzuatının yenilenmemesi, denetimin eski paradigmaya göre yapılmasına neden olmaktadır.	6	6	6	6	24

Tablo 6'ya göre öğretmen denetiminde süreç, görev ve mevzuat boyutlarında çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Bu sorunların, YÖP ilkelerine uygun bir öğretmen denetiminin yapılmasına engel oluşturduğu söylenebilir.

Teftiş raporları ile ilgili analiz sonuçlarına göre, öğretmen denetiminde en çok ÖYGİE boyutuna, ikinci sırada ise ÖPÖDE boyutuna yer verilmiştir. BGDE ve ÖÖE boyutlarına daha az yer verildiği, DGE boyutuna ise hiç yer verilmediği görülmüştür. Özellikle mevcut mevzuatta yer alan "öğretmenin yönetsel görevleri" ve "planlama" ile ilgili ilkelere daha çok yer verildiği görülmüştür. Bu yönüyle teftiş raporlarındaki veriler odak grup görüşmesi verileriyle örtüşmektedir. Nicel bulgular ile nitel bulguların birbirleriyle tutarlı olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, ilköğretim okullarında YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetimi uygulamaları ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşleri ile teftiş raporları doğrultusunda incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara ve yapılandırmacı denetime ilişkin değerlendirmeler aşağıda yapılmıştır:

Müfettiş görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetiminin beş boyutuna da çoğu zaman dikkat etmektedirler. Öğretmen görüşlerine göre ise ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde ÖYGİE, ÖÖE ve ÖPÖDE boyutlarına çoğu zaman, BGDE ve DGE boyutlarına ara sıra dikkat etmektedirler. Şahin (2005)'in araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin genel olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ateş (2008)'in araştırmasında da ilköğretim müfettişlerinin teknik yeterliklerini yeterli düzeyde gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Her ne kadar bu iki araştırma YÖP ile ilgili olmazsa

da, ilköğretim müfettişlerinin denetim yeterlikleriyle ilgili olduğundan bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Teftiş raporlarına ilişkin sonuçlarda ise ÖYGİE boyutuna daha çok yer verildiği ve DGE boyutuna hiç yer verilmediği görülmüştür. Bunun nedeninin, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetiminde, mevcut mevzuattaki ilkelere daha çok dikkat etmelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Diğer yandan BGDE ve DGE boyutlarında kazandırılması gerekenlerin hem kazandırılmasının hem de ölçülüp değerlendirilmesinin güçlüğü ilköğretim müfettişlerinin bu boyutlara gereken dikkati vermemelerinin bir başka nedeni olabilir. Dolayısıyla, ilköğretim müfettişleri öğretmen denetiminde, BGDE ve DGE boyutlarına yeterince dikkat edilmelidirler. Gerek nicel gerekse nitel sonuçlara göre, öğretmen denetiminde YÖP ilkelerine istenilen düzeyde uyulmadığı söylenebilir. Bu sonuçlar, ilköğretim müfettişlerine YÖP ilkeleri açısından öğretmen denetiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin nitelikli hizmetiçi eğitimler verilmesi gerektiğini göstermektedir.

İlköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak, ÖYGİE boyutunda müfettiş ve öğretmen görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Müfettiş ve öğretmen görüşleri arasında BGDE, DGE, ÖÖE, ÖPÖDE boyutlarının dördünde de anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir. Şahin (2005)'in araştırmasında da, ilköğretim müfettişlerinin kendi yeterlikleri konusunda öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri saptanmıştır. ÖYGİE boyutundaki davranışların daha somut, gözlenebilir ve değerlendirilebilir olması bu boyutta her iki grubun benzer düşünmesinin nedeni olabilir. Eğitim-öğretimin kalitesi açısından diğer boyutların önemi dikkate alındığında, öğretmen ve müfettiş görüşlerinin anlamlı biçimde farklılaşması üzerinde düşünülmesi gereken bir sonuçtur. Aslında bu sonuç, öğretmenlere göre müfettişlerin öğretmen denetiminde YÖP ilkelerine istenilen düzeyde uymadıkları anlamına gelmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin, öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak, öğretmen denetiminin beş boyutunda da branş değişkeni açısından öğretmen görüşleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bu sonuçlarla örtüşen Şahin (2005)'in araştırmasında da branş değişkeni açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerine uyma derecelerine ilişkin olarak öğretmen görüşleri arasında kıdem değişkeni açısından, "ÖYGİE, DGE, ÖÖE, ÖPÖDE" boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler ile 16 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında, BGDE boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur. 16 ve üzeri yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin, 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

Araştırmanın nitel sonuçlarına bakıldığında, öğretmen denetiminin süreç, görev ve mevzuat boyutlarında YÖP ilkelerine uygun olarak yapılmasını olumsuz yönde etkileyen çeşitli sorunların olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlarla benzerlik gösteren araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Yıldırım ve Dönmez (2006, 2008)'in araştırmasında, teftiş anlayışının YÖP'e uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Taymaz (2002, 193) ise ülkemiz dışında hiçbir memlekette müfettişe soruşturma yapma görevinin verilmediğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar, öğretmen denetiminin YÖP ilkelerine uygun olarak yapılabilmesi için denetim sisteminde ve mevzuatında gerekli değişiklikler ve yeniliklerin yapılmasının zorunlu hale geldiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, ilköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimi uygulamalarında YÖP ilkelerini yeterince dikkate almaları büyük önem taşımaktadır. Dempsey (2000) araştırmasında, geleneksel denetimin yapılandırmacı öğretim uygulamalarına engel oluşturduğu belirlenmiştir. Curley (1999) araştırmasında, yapılandırmacı denetim modelinin öğretmenlere olumlu katkısının olduğunu saptamıştır. Güneş (2009)'e göre, bu modelde öğretmenin öz denetim yapması, müfettişin ise sorun çözmeye yardım eden kişi olması beklenmektedir. Ziegler (2000)'in araştırmasında ise yapılandırmacı denetim uygulamalarının öğrenci başarısını da olumlu etkilediği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, denetim sisteminin YÖP ilkeleriyle ve yenilenen ilköğretim programıyla uyumlu hale getirilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmacıların ise nicel ve/veya nitel yöntemleri kullanarak yapılandırmacı denetime ilişkin başka araştırmalar yapmalarının önemli olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Asan, A. ve Güneş, G. (2000). Oluşturmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmış örnek bir ünite etkinliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 50–53.
- Ateş, B. (2008). *Okul yöneticilerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterliklerine ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Ankara: Umut Yayın Dağıtım.
- Brooks, J. G. & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding the case for constructivist classrooms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyükoztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Curley, J. L. (1999). *Preparing student teachers for diverse classrooms: A case study of constructivist supervision*. Doctoral dissertation, University of Oregon. (UMI Number: 9955918)
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dempsey, T. L. (2000). *Leadership for the constructivist classroom: Development of a problem-based learning project*. Doctoral dissertation, Miami University, Oxford, Ohio. (UMI Number: 9982621)
- Duffy, T. M. & Cunningham, D. J. (2008). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. *The Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. <http://www.aect.org/intranet/publications/edtech/07/index.html> adresinden 31 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fosnot, C. T. & Perry, R. S. (2007). Oluşturmacılık: Psikolojik bir öğrenme teorisi (Çev. S. Durmuş). C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (s.9–42). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2005)
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. Berkshire: Allyn and Bacon.
- Glaserfeld, E. von (2007). Oluşturmacılığın yansımaları (Çev. S. Durmuş). C. T. Fosnot (Ed.), *Oluşturmacılık: Teori, perspektifler ve uygulama* (s.3–8). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 2005)
- Greene, J. C., Kreider, H. & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp.274–282). London: Sage Publications.
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin yeterliklerinin sınıf öğretmenlerince değerlendirilmesi: Kırıkkale il örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Güneş, F. (2007). *Yapılandırıcı yaklaşımla sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009, Haziran). Eğitim denetiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. 1. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu Kitabı* (s.21–24). Ankara: TEM-SEN Yayınları.
- Heble, G. (2005). *A model of expert instructional supervision: A descriptive cross case study*. Doctoral dissertation, Wilmington College, Delaware. (UMI Number. 3205604)
- Hillyer, D. (2005). *A case study of teacher evaluation and supervision at a high performing urban elementary school*. Doctoral dissertation, University of Southern California. (UMI Number: 3180355)
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap Kırtasiye Ltd. Şti.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Şti.
- Limon, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual changes: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4), 357–380. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 30 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Nolan, J. & Francis, P. (1992). Changing perspectives in curriculum and instruction. C. C. Glickman (Ed.), *Supervision in transition: 1992 yearbook of association for supervision and curriculum development* (pp.44–60). (ED344277)

- Olsen, M. (1996). Radical constructivism and its failings: Anti-realism and individualism. *British Journal of Educational Studies*, 44 (3), 275–295.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde dönüşüm: Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57 (3), 6–11.
- Resmi Gazete (2010, Haziran 13). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasında Dair Kanun*. (Kanun No: 5984)
- Resmi Gazete (2011, Eylül 14). *Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. (KHK No: 652).
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data*. London: Sage Publications.
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74–75, 49–52.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- TTKB (2005). *İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Ün Açıkgöz, K. (2003). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Yager, R. E. (1991). The constructivist learning model: Towards real reform in science education. *The Science Teacher*, <http://flash.lakeheadu.ca/~ed4260/4260/Papers/yager.pdf> adresinden 31 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1/2), 68–75.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. C. (2008). Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 180, 314–323.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 7 (3), 664–679. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Ziegler, J. F. (2000). *Constructivist views of teaching, learning, and supervising held by public school teachers and their influence on student achievement in mathematics*. Doctoral dissertation, Indiana University of Pennsylvania. (UMI Number: 9959147)

Extended Abstract

Changes and developments have encountered necessity of the reconstruction of education programs in recent years (Yıldırım, 2008). So, Ministry of National Education made an attempt for modernizing primary education curriculum. The renewed curriculum mainly takes cognitive and constructivist learning paradigm into account (TTKB, 2005). It is possible to say that supervision is one of the significant ways of contributing of teachers in terms of performing the demands of the curriculum. Developments in educational sciences and programs have an impact on the teacher supervision practices. According to Yıldırım and Dönmez (2008), constructivist learning paradigm caused the changes of the roles of teachers and students. For this reason, it can be said that it is an obligation to take into consideration the constructivist learning paradigm which is the basic foundation of the present curriculum in counseling and supervising the teachers.

The aim of constructivist supervision is to improve teaching and learning through counseling teachers in understanding the learning-teaching processes (Nolan & Francis, 1992). The one-to-one interaction of traditional approach restricts the constructivist teacher supervision. Researchers give greater importance for indirect strategies in order to support teacher development. Constructivist supervision needs to be in such a form that supports the constructivist classrooms (Dempsey, 2000). It is possible to say that teacher supervision in terms of constructivist learning paradigm is process based.

The aim of this research is to evaluate the teacher supervision practices in terms of constructivist learning paradigm principles in the primary schools based on the opinions of the supervisors and the teachers. Both quantitative and qualitative research methods were used in the study. As quantitative method, "The Supervision Scale for Teachers in Terms of Constructivist Learning Paradigm Principles" which was developed by the researcher and as qualitative method the focus group interview and document analysis techniques were used.

The population of the study was 44 primary education supervisors who were working in Şanlıurfa and 2938 teachers who were working in 65 primary schools in Şanlıurfa city central district during the first term of 2008-2009 school year. All supervisors were included in the research in the terms of quantitative method. Teacher sampling was determined through ratio group sampling method. The scales were administered to 500 teachers from 15 schools included in the sampling. 367 scales that teachers filled completely and in which control items were answered correctly were evaluated in the analysis. In terms of qualitative method, the supervisors who took part in the focus group interview were determined according to maximum variety sampling method and teachers were determined according to criterion sampling method. 18 primary education supervisors and 12 primary school teachers participated in five focus group interviews that were conducted once as a pilot and four times as actual sessions.

Parametric analysis techniques were used in the analysis of quantitative data. However, according to the Levene's test results when the variances were not homogeneous, non-parametric analysis techniques were employed. Content analysis was applied to the qualitative data.

The results of the study can be stated briefly as in the following:

- According to supervisors' opinions, the primary education supervisors usually observe five dimensions of teacher supervision in terms of constructivist learning paradigm principles on the supervision of teachers. On the other hand according to teachers' opinions, the primary education supervisors usually observe these dimensions; the activities related to the teacher's administrative tasks, the activities of planning the instruction and organizing the learning environment, the activities of encouraging the learning. However, they sometimes observe these dimensions; the activities of skill development and evaluation, the activities of improving the thinking.
- A significant difference was found between the views of the supervisors and the teachers in the dimensions of "the activities of skill development and evaluation, the activities of improving the thinking, the activities of encouraging the learning, the activities of planning the instruction and organizing the learning environment". It was concluded that supervisors were seen to be thinking more positive than the teachers.
- No significant difference was found among the teachers' view in terms of branch variable.
- A significant difference was found between the 6 to 10 years and 16 years and more experienced teacher views in the dimension of "The activities of skill development and evaluation". 16 years and more experience teachers were seen to be thinking more positive than the teachers with 6 to 10 years experience.
- The results show that there are some problems in supervision processes, supervisory duties and supervision laws and regulations in teacher supervision. In the study conducted by Yıldırım and Dönmez (2008) it has been concluded that supervision conception does not comply with constructivist learning paradigm.
- The results show that the quantitative data were supported by the qualitative data and all data were consistent with each other.