



T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİMDE MATEMATİK EĞİTİMİNİN
DENETİMİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Sümeyye MERMER

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

SİVAS

2012



T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ, TEFTİŞİ, PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİMDE MATEMATİK EĞİTİMİNİN
DENETİMİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

Sümeyye MERMER

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

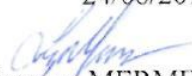
SİVAS

2012

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi” isimli çalışmamın yazımında, bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, yararlanılan eserlerin kaynakçada gösterilenlerden ibaret olduğunu ve bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

24/08/2012


Sümeyye MERMER

CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Sümeyye MERMER tarafından hazırlanan “:” İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi Bir Model Önerisi ” başlıklı bu çalışma, 23/08/2012 tarihinde *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*’nin ilgili maddesi uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Tef Planlaması ve Ekonomisi bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

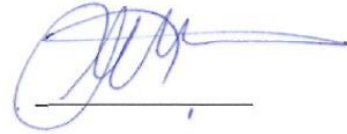
Jüri Başkanı : Yrd.Doç.Dr.Tuncay DİLCİ



Danışman: Yrd.Doç.Dr.Celal Teyyar UĞURLU



Üye: Yrd.Doç.Dr.Soner DOĞAN



Üye: Adı Soyadı

Üye: Adı Soyadı



Prof. Dr. Mustafa Hilmi BULUT
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	441912
Yazar Adı / Soyadı	Sümeyye MERMER
Uyruğu / T.C.Kimlik No	T.C. 32149726756
Telefon / Cep Telefonu	
e-Posta	smermer@windowslive.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi
Tezin Tercümesi	Supervision of Mathematic Education Primary Schools and Advice of A Model
Konu Başlıkları	Eğitim ve Öğretim Matematik
Üniversite	Cumhuriyet Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı / Bölüm	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2012
Sayfa	162
Tez Danışmanları	Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU
Dizin Terimleri	Denetim=Control İlköğretim=Primary education Matematik=Matematics Matematik eğitimi=Mathematics education Ders denetimi=Class inspection
Önerilen Dizin Terimleri	Matematik Eğitiminin Denetimi=Supervision of Mathematic Education
Yayımlama İzni	<input checked="" type="checkbox"/> Tezimin yayımlanmasına izin veriyorum <input type="checkbox"/> Ertelenmesini istiyorum

a.Yukarıda başlığı yazılı olan tezinin, ilgilenenlerin incelemesine sunulmak üzere Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından arşivlenmesi, kağıt, mikroform veya elektronik formatta, internet dahil olmak üzere her türlü ortamda çoğaltılması, ödünç verilmesi, dağıtımı ve yayımı için, tezimize ilgili fikri mülkiyet haklarımız saklı kalmak üzere hiçbir ücret (royalty) ve erteleme talep etmeksizin izin verdiğimi beyan ederim.

06.09.2012

İmza: 

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam süresince emeğini ve kıymetli vaktini esirgemeyen, destekleyici, yapıcı ve yönlendirici tavırlarıyla süreç boyunca yanımda olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU'ya,

Yüksek lisans eğitimim boyunca emekleri geçen Prof. Dr. Erdal TOPRAKÇI, Yrd. Doç. Dr. Alparslan Gözler, Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ, Yrd. Doç. Dr. İsmail Hakkı KIZILOLUK, Yrd. Doç. Dr. Canan KOÇ'a,

Ölçeklerin oluşum süresince ve veri analizlerinde her ihtiyaç duyduğum anda bilgisini esirgemeyen Öğretim Görevlisi Hatice Gonca USTA SAYIN'a,

Yabancı literatürdeki çalışmalarına destek veren Fatma TOY'a,

Lisans süresince olduğu gibi yüksek lisans eğitimim süresince de destek ve tecrübelerini esirgemeyen Doç. Dr. Şemseddin DURSUN, Yrd. Doç. Dr. Murat BURSAL'a,

Veri toplama süresince yardımlarını gördüğüm, 2010-2012 yılları arasında Sivas Yanalak İlköğretim Okulu'nda görev yapan, başta Okul Müdürü Yusuf YILDIRIM olmak üzere tüm çalışma arkadaşlarıma; ayrıca bu çalışmaya kıymetli vakitlerini ayırarak görüşleriyle katkıda bulunan ilköğretim matematik öğretmenlerine ve,

Tüm yaşamım boyunca olduğu gibi bu süreçte de desteklerini esirgemeyerek her türlü fedakarlığı gösteren annem ve babama, süreç boyunca fikirleriyle bu çalışmaya destek veren kardeşim Büşra'ya ve bu çalışmaya ayırmam gereken vakitlerde zaman zaman ilgimi eksilttiğim kardeşim Rana'ya, tüm eğitim yaşamım süresince daima ilgi ve desteğini üzerimden eksik etmeyen amcam Bayram MERMER'e

Teşekkür ederim..

İÇİNDEKİLER

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi.....	v
Özet.....	vii
Abstract.....	x
I. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Osmanlı'dan Günümüze Türk Eğitim Denetiminin Tarihsel Süreci	5
1.1.1.1. Osmanlı Dönemi.....	5
1.1.1.2. Cumhuriyet Dönemi	12
1.1.2. Çağdaş Denetim ve İlkeleri.....	22
1.1.3. Türk Milli Eğitiminin Amaçları.....	26
1.1.4. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri.....	28
1.1.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Temel Eğitim (İlköğretim)	28
1.1.6. İlköğretimde Matematik Eğitimi.....	28
1.1.6.1. Matematiğin Yapısı ve Öğretimi.....	29
1.1.6.2. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları.....	30
1.1.6.3. Matematik Öğretimi İlkeleri.....	31
1.1.6.4. Matematikte Önemli Beceriler	33
1.1.6.5. Matematik Programına Göre Öğretmen ve Öğrenci Rollerini.....	37
1.1.6.6. Matematik Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	39
1.1.7. Sınıf İçi Etkinliklerin Denetimi.....	41
1.1.7.1. Öğretimsel Denetim.....	41
1.1.7.2. Kliniksel Denetim.....	42
1.1.8. Öğretmen ve Ders Denetimi	44
1.1.8.1. Öğretmen ve Ders Denetiminde Yaşanan Sorunlar.....	46
1.2. Problem Cümlesi.....	48
1.2.1. Alt Problemler	48
1.3. Araştırmanın Amacı	50

1.4. Araştırmanın Önemi.....	50
1.5. Sayıtlar.....	50
1.6. Sınırlılıklar.....	51
1.7. Tanımlar.....	51
II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR.....	52
III. YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırma Modeli	62
3.2. Evren ve Örneklem.....	63
3.3. Verilerin Toplanması.....	65
3.3.1. Veri Toplama Araçları.....	65
3.3.1.1. Nicel Boyut.....	65
3.3.1.2. Nitel Boyut	72
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	73
3.4. Verilerin Analizi	75
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi	75
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi.....	76
IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	77
4.1. Ana Probleme Ait Bulgular ve Yorum.....	77
4.2. Nicel Bulgular ve Yorumları	79
4.2.1. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Genel Denetim Süreci”ne ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık gösterir mi?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar	79
4.2.2. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Denetimi”ne ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık gösterir mi?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar	85
4.3. Nitel Bulgular ve Yorumları.....	91
4.3.1. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	91

V. SONUÇ VE ÖNERİLER	112
5.1. Sonuçlar	112
5.1.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar	112
5.1.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar	114
5.2. Öneriler	116
5.2.1. Uygulayıcılar İçin: İlköğretimde Matematik Eğitimi Denetimi Model Önerisi	119
5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	123
KAYNAKÇA.....	125
EKLER.....	133
EK-1: Öğretmen Teftiş Formu.....	133
EK-2: Araştırma İzni.....	134
EK-3: Araştırma Ölçekleri	135
EK-4: Görüşme Formu	139
EK-5: Öğretmen Denetim Formu Önerisi	140
EK-6: Araştırma İçin Ulaşılan Okullar	142

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Eski ve Yeni Teftiş Anlayışının Karşılaştırılması	22
Tablo 2. Matematik Dersi Alana Özgü Beceriler	35
Tablo 3. Matematik Dersi Öğretim Programına Göre Öğretmen ve Öğrenci Rollerini 38	
Tablo 4. Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları.....	42
Tablo 5. Sivas İlinde Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmeni Sayıları.....	64
Tablo 6. “Genel Denetim Süreci” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri.....	68
Tablo 7. “Genel Denetim Süreci” Ölçeği Güvenirlilik Katsayıları	69
Tablo 8. “Matematik Dersi Denetimi” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri.....	71
Tablo 9. “Matematik Dersi Denetimi” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri.....	72
Tablo 10. Nicel Verilerin Toplanması ve İşlenmesine İlişkin Bilgiler	74
Tablo 11. Nitel Verilerin Toplanmasına İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 12. Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	77
Tablo 13. Öğretmenlerin “Genel Denetim Süreci” ve “Matematik Dersi Denetimi”ne İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 14. Genel Denetim Süreci Ölçeği Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 15. Genel Denetim Süreci Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	81
Tablo 16. Genel Denetim Süreci Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni Anova Sonuçları	82
Tablo 17. Genel Denetim Süreci Ölçeği Kıdem Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları	83
Tablo 18. Genel Denetim Süreci Ölçeği Denetim Sayısı Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	84
Tablo 19. Genel Denetim Süreci Ölçeği Öğretmen Sayısı Değişkeni T-Testi Sonuçları	85
Tablo 20. Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları.	86
Tablo 21. Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	87
Tablo 22. Matematik İç Denetim Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni Anova Sonuçları	88

Tablo 23. Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Kıdem Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	89
Tablo 24. Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Geçirilen Denetim Sayısı Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	90
Tablo 25. Matematik İç Denetim Ölçeği Öğretmen Sayısı Değişkeni t-testi Sonuçları	91
Tablo 26. “Genel Denetim Süreci Açısından Nasıl Gerçekleşmektedir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	92
Tablo 27. “Matematik Dersinin Denetimi Açısından Nasıl Gerçekleşmektedir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	94
Tablo 28. “Öğretmene Rehberlik Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular	96
Tablo 29. “Yeni Öğretimsel Bilgi ve Yöntem Edinebilme Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular	97
Tablo 30. “Matematik Öğretiminin Niteliğini Artırma Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular	98
Tablo 31. “Genel Denetim Süreci Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	100
Tablo 32. “Matematik Dersinin Denetimi Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	102
Tablo 33. “Denetmen Niteliği Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	104
Tablo 34. “Genel Denetim Süreci Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	105
Tablo 35. “Matematik Dersinin Denetimi Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	107
Tablo 36. “Denetmen Niteliği Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular	109

ÖZET

MERMER, Sümeyye, *İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2012.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretimde matematik eğitimi denetiminin nasıl gerçekleştiğine dair bir durum tespit çalışması yapmak ve uygulamada karşılaşılan eksiklik ve sorunları açığa çıkararak, bu sorunlar temelinde, alan yazına uygun bir biçimde ilköğretimde matematik eğitimi denetimi modeli geliştirmeye çalışmaktır.

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu doğrultuda veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Araştırma kapsamında, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan 293 ilköğretim matematik öğretmeninden (30'u aday öğretmen konumunda oldukları için denetim görmemiş olmaları sebebiyle, üçü ise liselerde görevli olduğu için çalışma kapsamına alınmamış) 260 ilköğretim matematik öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Ayrıca nitel boyut için, çalışma grubu içerisinde 'maksimum çeşitlilik örnekleme' esas alınarak 20 matematik öğretmeni seçilmiştir.

Araştırma kapsamında, veri toplama aracı olarak nicel boyut için 'Genel Denetim Süreci' ve 'Matematik Dersi Denetimi' ölçekleri geliştirilerek uygulanmıştır. Nitel boyut için ilköğretimde matematik dersi denetimlerinin nasıl gerçekleştiğini, etkililik düzeyini, denetimlerde yaşanan sorunları ve denetimlere ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini açığa çıkarabilmek için görüşme formu geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili her iki ölçekle toplanan verilerde, bağımsız değişkenlere göre algı düzeyinde bir farklılık olup olmadığına bakmak için, t testi, Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili görüşme formları kullanılarak elde edilen yazılı veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir.

Araştırma sonucunda, nicel verilerin analizi ışığında, yapılan denetimlerde evrak inceleme aşamasına fazla önem verildiği, matematik dersi içeriğine ilişkin yapılan denetimlerde ‘Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması’, ‘Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi’, ‘Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi’ ve ‘Öğretmenlerden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi’ kriterlerinin genellikle arandığı görülmüştür. Bunun yanında, kadınların erkeklere göre, 16 ve üstü öğretmenli okullarda çalışan öğretmenlerin 1-15 öğretmenli okullarda çalışanlara göre “gözlem esnası”nda işleyen sürece daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür. Yine kadınların erkeklere göre ders gözlemlerinde, beklenen öğretmen rolünün gerçekleştirilmesine daha fazla önem verildiğini, 11 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ‘motivasyon’un sağlanması aşamasına daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür. Diğer bağımsız değişkenlerde öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Araştırma sonucunda, nitel verilerin analizi ışığında, denetimlerin evrak kontrolü, gözlem, öğrencilere soru sorma ve eksikliklerle yapılması gerekenleri ifade etme şeklinde gerçekleştiği, bunun yanında öğretmene rehberlik ve matematik dersi öğretiminin niteliğini artırma adına etkili olmadığı görülmüştür. Denetimlerde denetim süresinin kısalığı, imkan ve şartların dikkate alınmaması, sınıf ve konu seçiminin tesadüfe bırakılması, öğretmenin değerlendirme kriterlerinden habersiz olması, denetmenlerin matematik alanında uzman olmaması gibi sorunların yaşandığı görülmüştür. Buna karşılık, denetim süresinin uzatılması ve öğretim yılı içerisinde denetimlerin periyodik olarak tekrarlanması, her sınıf düzeyi için denetim yapılması, değerlendirme kriterlerinden öğretmenin haberdar edilmesi, danışmanlık görevinin daha etkin bir biçimde yerine getirilmesi, her branşın denetmeninin ayrı olması, denetimlerin alanda uzman bir denetmen tarafından gerçekleştirilmesi, denetmenin konulara hakim olması ve hangi konuya hangi yöntemin daha uygun olacağını bilerek öneride bulunabilmesi, şeklinde öneriler getirildiği görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, yaşanan sorunlara çözüm getirebilme ve denetimlerin matematik öğretiminin niteliğini artırmadaki etkililiğini artırmak adına bir ilköğretim matematik eğitimi denetimi modeli geliştirilmeye çalışılmış ve araştırma sonunda yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, Denetim, Matematik Eğitimi

ABSTRACT

MERMER, Sümeyye, *Supervision of Mathematic Education Primary Schools and Advice of A Model*, Master's Thesis, Sivas, 2012

The aim of this research is to make a due diligence study to how the supervision of mathematic education occurred to the views of primary school mathematic teachers and, through revealing the deficiencies and problems encountered in application, at the base of this problems, to develop a model of supervision on primary school mathematic education appropriate for literature.

This research is a descriptive one. In this direction, as data gathering technique, an integrated method including both quantitative and qualitative dimensions is used. Research is built up with qualitative data after quantitative data is gathered.

In the extent of research, 260 primary school mathematic teachers of 293 primary school mathematic teachers working in Sivas city centre (because of being out of supervision for the cause of being teacher candidate, and 3 of them working at high schools are not taken to the study extent) are identified as study group. In addition, for quantitative dimension, 20 mathematic teachers are chosen from this study group as predicated on maximum variety sample.

In the extent of research, as data gathering device, ‘‘ General Supervision Process’’ and ‘‘Supervision of Mathematic Lesson’’ scales are used for quantitative dimension. For qualitative dimension, an interview form is developed and applied to reveal how the supervisions of mathematic lesson occurs, efficiency level of these supervisions, problems occurred in supervisions and the expectation and solution advices related with supervisions.

In data gathered by both scales related to quantitative dimension, to look if there is difference or not in the perception level to independent variants, t test, Mann Whitney U test and one-sided variance analysis are done. Written data gained

through using interview forms related to qualitative dimension of research is analysed with content analysis.

In the result of research, it is seen in the lighth of quantitative data analysis that in supervisions document analysis stage is overrated, in supervisions related to content of Mathematic lesson, canons like ‘‘Providing motivation for mathematic learning’’, ‘‘Occurance of program’s general aims’’ , ‘‘giving the learning responsibility to the student’’, and ‘‘occurance of roles expected from teacher’’ are seen as generally looked for. In addition, women than men are seen that they think teachers working in schools consisting of 16 and more teachers overrate the running process in observation time than those working in schools consisting of 1-15 teachers. Again, it is seen that women than men think that in lesson observations the occurance of expected teacher role is overrated, teachers having 11 year seniority than teachers having 1-10 year seniority overrate the process of providing motivation. In other independent variants, significant differences are not seen between teachers’ view.

In the result of research , it is seen, in the light of qualitative data analysis, that supervisions occurred in the manner of expressing document control, observation, asking questions to students, deficiencies and dues, beside this it is not effective for guidance to teacher and improving quality of teaching mathematic. In supervisions, problems such as the brevity of supervision time, ignorance of opportunities and conditions, coincidence of class and subject selection, unposted teachers about the canons of evaluation, supervisor’s not being master are seen. Correspondingly, it is seen that advices are given such as supervision time and repetition of supervisions periodically in school year, supervision for every class grade, exposition of teachers about the canons of evaluation, fulfilling of consultancy duty actively, difference of supervisor for each branch, occurance of supervision by a supervisor mastered at his own branch, being master of subjects and his ability to give advices knowing which method will be appropriate for for which subject.

To be founded on the results of research, a primary school mathematic education supervision’s model is studied to develop to bring solution to the problems

and to increase efficiency of supervisions' quality of mathematic teaching and at the end of the research it is included.

Key Words: Primary school, Supervision, Mathematic Education

I. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan toplumsal bir varlıktır. Gereksinimlerinin diğer insanlarla işbirliği yaptığı zaman daha iyi karşılandığını keşfettiği ilk çağlardan itibaren toplumlar oluşturmuş, toplum içinde yaşamayı yeğlemiştir Berelson ve Steiner'a göre toplum, kendi kendini devam ettiren, belli bir fiziksel yeri olan, varlığını uzun zaman sürdüren ve bir hayat şeklini paylaşan insanlar topluluğudur (Uras, 2008, 216-217).

İnsanlardan oluşan toplum da tıpkı onlar gibi gelişir, çevresinden etkilenir ve değişir. Büyüyen ve gelişen toplumda gittikçe karmaşıklaşan ilişkiler, insanlar için belli bir amaç doğrultusunda bir araya gelme ve birlikte hareket etme zorunluluğunu da beraberinde getirmiş, böylelikle ilk örgütler kurulmaya başlanmıştır.

Örgüt, iş ve işlev bölümü yapılarak, bir otorite ve sorumluluk hiyerarşisi içerisinde, ortak ve açık bir amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın etkinliklerinin ussal eşgüdümüdür (Toprakçı, 2008, 7). Aydın 'a göre (2010, 13), örgüt, insanın işbirliği gereksiniminden doğar, insanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için işbirliği yaparlar. Ortak bir çabayı gerektiren bir amacın gerçekleştirilmesi, birden fazla bireyin güç ve eylemlerinin birleştirilmesini, bütünleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Toplum içindeki insanların, gereksinimlerini karşılamak için birbirleriyle kurdukları ilişkilerden bazıları, zaman içinde süreklilik kazanır ve kalıplaşarak kurumları oluşturur. Kurum, bir toplumun sürekli yaşama gereksinimlerini karşılamak, sorunlarını çözmek için ortaya çıkan; toplumca benimsenen, yasa ve kurallara uygun olarak çalışan toplumsal ilişkiler dokusudur (Uras, 2008, 218). Toplumsal ilişkiler sonucu ortaya çıkan, topluma yön veren ve onu ayakta tutan birlikteliklerin başında ise eğitim kurumları gelmektedir.

Eğitim, insanlık tarihinin her aşamasında ortaya ıkmiş bir toplumsal olgudur. Kültür birikiminin son derece sınırlı olduğu ilkel toplumlarda yeni yetişen kuşağın eğitimi aile ve yakın çevredeki yetişkinler tarafından gerçekleştiriliyordu. ocuk, ana-baba ve diğer yetişkinleri gözleyerek, gelecekte üstleneceği rolleri öğreniyordu. Toplum karmařıklařtıķa aktarılması gereken kültür birikimi de fazlalaştığından, çocukların eğitiminde aile tek başına yetersiz kalmış ve bu işin yeterlik sahibi kişilerce gerçekleştirilmesi, toplumsal bir gereksinim haline dönüşmüştür (Uras, 2008, 220). Bu ihtiyaın karşılanmasına yönelik olarak eğitim kurumları ortaya çıkmıştır.

Eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyo-kimyasal değişiklikler oluşturma süreci şeklinde tanımlanabilir (Sönmez, 2004, 2). Eğitim, toplumun kültürel birikiminin yeni yetişen kuşaklara kazandırılmasıdır (Uras, 2008, 220). Ertürk'e göre (1974), "bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (akt. şimşek, 2007, 3).

Eğitim kurumlarının örgütsel bir nitelik kazanması sonucu, bu kurumlarda çeşitli nitelik ve nicelikte personelin istihdamı, araç-gereç ve binaların sağlanması ve inşası gerekmeye başlamıştır. Bunun sonucu eğitim kurumlarının yönetimi ve denetimi ortaya çıkararak, teftiş ve denetim konusu önemli bir süreç haline gelmeye başlamıştır (Bulu, 1997). Zira, bir kurumdan kendiliğinden örgütlü davranışlar göstermesi beklenemez. Kurumda yer alan birden fazla ve farklı insan düşüncesi ortak amaçların gerçekleştirilmesine engel olabilir. Kurumun tüm üyelerinin ortak amaç etrafında toplanması ve aynı amaca hizmet etmesi, böylelikle kurumun devamlılığının sağlanması için eşgdmlenmeye ihtiyaç vardır ve bu yönetimsel bir eylemdir. Nitekim Taymaz 'a göre (2009, 19-20), bir kurumda neler yapılacak ve nasıl yapılacak sorularına verilecek cevaplar yönetim denilen bir sentezi oluşturur. Yönetimin görevi, insan ve madde kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak bilimsel ve toplumsal değerler doğrultusunda örgütün gelişmesini sağlamaktır.

Yönetim, tüm insan örgütlerinde bulunan genelleştirilmiş bir davranış biçimidir. Bir örgütün saptanan politikalarını uygulamak için srdrdđđ tkinlikleri

düzenleme yollarını ifade eder. Toplumsal bir örgütte yaşamı yöneltme ve kontrol süreci olarak belirir (Güçlüoğlu, 1985, 1).

Toplumsal yaşamda gereksinimlerin karşılanması için hukuk, sağlık, ekonomi, güvenlik gibi daha pek çok alanda kurulan örgütler ve dolayısıyla her bir örgütün yönetim ihtiyacı, farklı yönetim alanlarının oluşmasını da beraberinde getirmiştir. Bu yönetim alanlarından biri de eğitim yönetimidir.

Eğitim yönetimi, toplumun eğitim gereksinmesini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünü önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili işletmek, geliştirmek ve yenileştirmek sürecidir (Başaran, 1996, 12). Kısaca eğitim yönetimi, genel yönetim anlayışının eğitim alanında uygulaması olarak da tanımlanır. Dolayısıyla yönetim kavramı içerisinde yer alan öge ve ilkeler eğitim yönetimi için de geçerlidir.

Yönetim olayında yer alan karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, eşgüdümleme, yöneltme ya da etkileme ve değerlendirme yönetim sürecinin temel öğeleridir (Aydın, 2010, 70). Yönetim sürecinin en son basamağını oluşturan değerlendirme basamağı, örgütün belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadığını, ulaştı ise ne kadar ulaştığını tespit etmek, eksik yönleri saptayarak gerekli düzenlemeleri yapmak gibi işlemlere sahiptir.

Değerlendirme yönetim sürecinin önemli ve ayrılmaz bir ögesidir. Değerlendirme süreci ile örgütün bir bütün olarak ve her parçasının etkililik derecesi saptanabilir. Yapılan değerlendirmede amacın gerçekleşmesine katkıda bulunan bütün öğeler ayrı ayrı değerlendirilerek her birinin hata ve eksiklikleri ortaya konabilir (Taymaz, 2009, 52). Değerlendirme sürecinin genel olarak benimsenmiş tanımlarından biri, uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak saptamaktır. Değerlendirmenin amacı, yönetime düşen görevlerden yapılamayan veya yapılanları kanıtlamak değil, birincilerin gerçekleştirilmesini, ikincilerin de geliştirilmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 1985). Değerlendirmenin genel amacı Aydın'a göre (2010, 172), örgütsel etkililik derecesini artırmaktır. Amacı daha etkili biçimde gerçekleştirmeyi sağlamaktır. Örgütün, programın ve etkinliklerin gerçekleştirmeye çalıştıkları amacı, ne ölçüde ya da ne kadar iyi gerçekleştirdiklerinin saptanmasıdır.

Amaçlı birer varlık olmaları nedeniyle örgütler, gerek ödev çevrelerinin elemanları ve gerekse kendi örgütlerinin parçaları tarafından sürekli olarak değerlendirilir (Thompson, 1976, 104). Bir örgütte denetim, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme, başarı sağlanması için yardımda bulunmadır (Taymaz, 2009, 51). Başaran 'a göre (1996, 73) denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek sürecidir. Aydın'a göre (2007, 11) denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir.

Eğitim sistemi açısından düşünüldüğünde de denetim kavramı farklı açılardan ele alınmaktadır. Nitekim Aydın (2008, 4) farklı bakış açılarını şu şekilde açıklar:

Haris ve Bessent *yönelimsel bir bakış açısıyla* denetimi, okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelere ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi olarak tanımlarken, denetimi *bir program geliştirme etkinliği* olarak gören Cogan, öğretim programının yazılması ve gözden geçirilmesi, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarının ailelere açıklanması ve genel olarak eğitim programının bütününe değerlendirilmesi olarak tanımlar. Marks, Stoops ve King ise denetimi, *öğretim süreci açısından* ele alarak, öğretim programı ve öğretimin geliştirilmesini sağlamayı amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi biçiminde tanımlamışlardır. Kimbal Wiles ve Sergiovanni ve Starratt ise denetimi *insan ilişkileri süreci olarak* değerlendirmiş ve okul amaçlarının başarılmasının okuldaki insanların ilişkilerine bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Mosher ve Purpel eğitim denetimini *bir liderlik işlevi* olarak ele alarak, denetimin görevini, öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğretmek, eğitimin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesinde mesleki liderlik sağlamak, olarak ele alır.

Eğitimde denetimin amacı, belirlenen eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleşme derecesini ve eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmaktır. Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinin eğitimin genel ve temel

ilkelerine bağlı olduğu düşünülürse, denetiminde amaçlarının gerçekleşmesinin, belli denetim ilkelerine uyulmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir. Eğitimin, okulun ve derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde ve denetimin etkililiğini arttırmada, son derece önemi bulunan denetim ilkeleri; amaçlılık, planlılık, durumsallık, açıklık, demokratiklik, bütünlük, süreklilik ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma ve iyi insan ilişkilerini temele alma olarak sıralanabilir (Gökçe, 1994).

Eğitim yönetimi uygulamaları temel amaç ve ilkeler bazında olmasa da içerik bazında dönemseller farklılıklara bağlı olarak değişiklikler göstermiştir. Bu değişiklikleri ve eğitim-öğretim üzerindeki yansımalarını değerlendirebilmek adına eğitim denetiminin tarihseller sürecini incelemekte fayda vardır.

1.1.1. Osmanlı'dan Günümüze Türk Eğitim Denetiminin Tarihseller Süreci

Türk Eğitim Sistemi içerisinde teftişin önemli bir yeri bulunmaktadır. Anayasamızda "Eğitim ve Öğrenim devletin gözetimi ve denetimi altında serbesttir." denilmektedir. Eğitim ve Öğretimin devlet adına gözetim ve denetimi, Bakanlığa bağlı olan Bakanlık ve ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır (Su, 2003, 180).

Geçmişten günümüze dönemseller farklılıklara bağlı olarak Türk Eğitim Sistemi içerisinde denetim anlayışı da farklılık göstermiştir. Türk Eğitim Sistemi içerisinde denetimi "Osmanlı Dönemi" ve "Cumhuriyet Dönemi" olarak iki farklı başlık altında incelemek, farklı dönemlerin eğitim felsefesi ve bu doğrultuda benimsenen eğitim uygulamalarının, denetim anlayışı üzerindeki etkisini daha net gözlemleyebilmek açısından faydalı olacaktır.

1.1.1.1. Osmanlı Dönemi

Osmanlı İmparatorluğunun kuruluşundan 19. yüzyılın ortalarına kadar eğitimin teftişi bir kamu hizmeti olarak görülmemiştir (Altıntaş, 1992). Teftiş ve denetim alt sisteminin gerekliliği Tanzimat Dönemi'nde hissedilmeye başlanmıştır ve zamanla günün ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde değiştirilip geliştirilmeye çalışılmıştır (Ada ve Baysal, 2009, 79).

Türk eğitim sisteminde teftiş hizmeti, ilk olarak 1838’de mahalle mektepleri öğretmenlerinin mesleki yeteneklerinin saptanması amacıyla gündeme gelmiştir. Bayındırlık İşleri Kurulu’nun 1838 tarihli layihasında denetime ilişkin şu ifadeler yer almaktadır (Oktay, 1998, 35):

..ilim ve maarifin tahsiline önem ve hız verilmesi lazımdır. İlim ve maarifin tahsiline önem ve hız verilmesi için de mevcut mekteplere bir düzen sağlanması gerekmektedir. Yani mahalleler arasındaki mevcut mekteplerde olan talebelerin öğrenmelerine bakılmak, onların bir şey öğretip öğretmediklerini yoklamak üzere müfettişler vasıtasıyla öğretmenler bir teftişe tabi tutulur. Evvela mevcut mektep hocalarının halleri ve bilgi dereceleri, memurlar tayiniyle teftiş olunur. Bu gibi hocaların bu müfettişler vasıtasıyla ehliyet ve kabiliyetleri meydana çıkarılır. Bunların çocuk terbiyesine elverişli, yani muktedir olanları hocalıkta kullanılır...

Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak 1846 yılında Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adları taşıyan iki birim kurulmuş ve teftiş görevi yapan ‘muin’ler atanmıştır. 1847 yılında yayınlanan “*Sıbyan Mekatibi Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimat*” adlı bir yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde, mektepleri teftiş etmek ve hocalara yol göstermek üzere memurlar olduğu ve bunlara *mektep muini* adı verildiği belirtilmiştir. Böylece ilk kez teftiş öğretmene yardım olarak düşünülmüş ve müfettişe de yardım eden, rehber anlamına gelen “muin” unvanı verilmiştir (Taymaz, 2010, 20).

Bütün okulların gözetim ve denetiminin padişaha bağlı bir eğitim komisyonunca gerçekleştirileceği 1856’da Islahat Fermanı’nda belirtilmektedir. 1869’da eğitim hayatımızda bir dönüm noktası olan “*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*” (*Genel Eğitim Tüzüğü*) hazırlanmıştır. Bu tüzük ile eğitim bakanının (maarif nazırı) başkanlığında “Meclisi Maarifi Umumiye” (Eğitim İşleri Kurulu) oluşturulmuştur. Eğitim İşleri Kurulu’na bağlı İl Eğitim Kurulları’nın (Vilayet Maarif Meclisleri) kurulması öngörülmüştür. Okulların teftişi ve geliştirilmesi, vilayet makamı gözetiminde çalışan İl Eğitim Kurulları’nın görevleri arasında yer almaktadır (Oktay, 1998, 38-39).

Rüşdiye ve sıbyan okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara 1862 yılında ise ilk defa “müfettiş” denilmiştir. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i

Umumiye Nizamnamesi'nde “*muhakkik*” ve “*müfettiş*” terimleri yer almış, ancak bunlar “vilayet maarif meclisleri”nden görevlendirilmiştir (Ada ve Baysal, 2009, 79). 1862 tarihinden sonra, az da olsa okullaşma sürecine gidildiğinden, sistem bütünlüğünde olmamakla birlikte müfettiş ve teftiş kavramları kullanılmaya başlamış, daha sonraları da değişik hizmet ve görevler için, “muhakkik”, “müfettiş”, “Mekatibi Umumiye Müfettişi”, “Rumeli Vilayeti Şahanesi Maarif Müfettişliği”, “Mekatibi Gayri Müslime ve Ecnebiye Müfettişliği” ve “Mekatibi İptidaiye Müfettişliği” gibi kurumların özelliklerine yönelik müfettişliklerin oluşturulduğu görülmektedir. Genel olarak bu dönem, sistem arayışı içinde geçmiştir denilebilir (Öz, 2003, 3).

Teftişin bir yönetim süreci olduğu gerçeğine, 1869 yılında hazırlanan, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde rastlanılmaktadır (Buluç, 1997). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi için yazılan Meclis-i Hassı Vükela Mazbatasında,

...ve halkı tahsili marifete zorlayacak bir kaidenin ve genellikle mektepleri sürekli gözetim altında bulunduracak bir teftiş heyetinin yokluğu dahi türlü mülki sakıncaları doğuracağı cihetle...

kayıtlı bulunmaktadır. Bu kayıt öğrenimin verimli olabilmesi için okulların sürekli teftiş ve murakabe edilmesi lüzumunun resmi makamlarca anlaşılmış ve kabul edilmiş olduğunu gösterir (Su, 1974, 4).

‘Müfettişlerin öğretmenlere rehber ve yardımcı olmaları’ 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile öngörülmüştür. Ayrıca rüşdiyelerde teftiş defteri bulundurulması gerektiği, bu deftere müfettişler tarafından öğretim ve yönetime ilişkin gözlem ve önerilerin yazılacağı, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği nizamnamede yer almıştır (Taymaz, 2010, 20).

İstanbul'daki erkek ve kız rüşdiyeleri ile ilk mekteplerin teftişi konusunda 1876'da yayınlanan talimat, eğitim tarihimizde teftiş ile ilgili bilinen en eski belgelerden biri olup, kısaca içeriği şu şekildedir (Akyüz, 2010, 192):

(Çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevli olduğu belirtildikten sonra) Bu zatlar mektebi haftada bir kez aşağıdaki konularda teftiş edeceklerdir:

- Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı, okuldaki devam defteri muntazam tutuluyor mu?

- Öğrenciler iyi eğitiliyor mu?

- Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine bevvablar dikkat ediyor mu?

- Öğrencilerin mektep dışında edepsizlik yapmalarına dikkat ediliyor mu?

- Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvab edilmelerinin riayet ediliyor mu?

- Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulması yasağına uyuluyor mu?

- Öğretmenler usulüne uygun öğretim yapıyorlar mı ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı?

- Öğrencilerin akşam, evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat olunuyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak ve hiç olmazsa haftada bir kere bevvab ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir...)

“*Kaza Mektepleri Müfettişleri*”nin görevleri 1879 yılında kabul edilen kanunda belirlenmiş olup bugünkülerle çok benzeşmektedir. Bu anlamda hala devam eden merkez teşkilatının temelini 1879 yılında atıldığını belirtmek yanlış olmayacaktır. Bu dönemde teftiş yönetsel bir nitelik taşımıştır. Uygulamada, öğretmenler yönetimce denetlenmesi gereken personel olarak algılanmıştır (Ada ve Baysal, 2009, 80). 1879’da eğitim sisteminin merkez örgütünde İstanbul, Ankara ve Rumeli bölgelerinin denetiminden sorumlu 3 *İlköğretim Genel Müfettişi (Mekatib-i Umumiye Müfettişi)* bulunmaktadır. 1886’da Azınlık ve Yabancı Okullar Müfettişliği (Mekatib-i Gayrimüslime ve Ecnebiye Müfettişliği) kurulmuştur. 1889’da *Teftiş Görevlileri (Memurin-i Teftişiyeye)* adlı bir birim kurulmuş ve müfettişler bu birimde toplanmıştır (Oktay, 1998, 40).

Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından 1892 yılında “*Rumeli Vilayat-ı Şahanesi Maarif Müfettişlerinin Vezâifine Dair Talimat-ı Muvakkate*” adı ile hazırlanan bir teftiş yönetmeliğinde teftiş müessesesinden beklenen hizmetler daha geniş olarak açıklanmaktadır. Bu yönetmeliğe göre teftiş müessesesinden, okulların

açılması için teşvikte bulunulması, maarifin yayılması, okulların çoğaltılması, mevcutların ıslah edilmesi, maarifin amacına ulaştırılması sebeplerinin hazırlanması gibi hizmetler bekleniyordu (Su, 1974, 67).

Teftiş, 1900 tarihinden evvel, sadece yönetsel nitelikte uygulanıyor ve öğretmenler yönetim tarafından kontrol edilen birer memur sayılıyordu. Yirminci asrın başlangıcında, uzman eğitimciler tarafından teftiş başladı, çünkü yeni konular uzman müfettişlerin yetiştirilmesini gerektiriyordu. Bununla beraber teftiş, yönetimin bir kolu olarak işlemeyi sürdürdü (Bursalıoğlu, 2010, 127).

İkinci meşrutiyetin ilan edildiği 1908 tarihinden itibaren bütün teftiş hizmetlerinin genel olarak *Memurin-i Teftişiyeye Dairesi* altında bir bütünlüğe kavuşturulması çalışmalarının başladığı görülmektedir. Bu durum, hizmet ve gereksinimlerin gereği olarak sürekli bir gelişim göstermiş ise de, Milli Eğitim sistemi içinde çağdaş anlamda, ülke içinde yapılan her türlü eğitim öğretim, devletin gözetim ve denetimi altında toplayıcı bir nitelik ve niceliğe Tedrisatı İptidaiye Müfettişleri içinde kavuşturulamamıştır (Öz, 2003, 3).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerinin belirlendiği ilk yönetmelik "*Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezائفine Müteallik Talimat*" 1910'da yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konularının yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2007, 143):

Soruşturma konusuna ilişkin olarak, köylerde yaptırılacak okulların öğrenci sayısına göre dersane sayısının saptanması, okulun yaptırılacağı yerin belirlenmesi, yapım için gerekli işlemin yapılması ve yapımın kontrol edilmesi noktaları üzerinde durulmaktadır.

Teftiş konusunda da öncelikle okul binalarının, demirbaş eşyaların, öğretim araç ve gereçleri ile öğretimin teftişi yer almaktadır. (Yönetmelikte ayrıca, "Eğitim Büyük Kurulu'nun (Meclisi Kebire Maarif) onaylamadığı kitapların ilköğretim kurumlarında okutulmasının, engellenmesi de müfettişlerin görevi olarak yer almaktadır.)

Müfettişlerin teftiş gezilerinde halkı aydınlatmaları, onlara eğitim ve öğretim konularını açıklamaları, bu konularda onları bilgilendirmeleri de "aydınlatma" bölümünün esasını oluşturmaktadır.

İkinci Meşrutiyet devrinde yürürlüğe konulan teftiş ile ilgili bir yönetmelikte maarif müfettişlerinin,

maarif ile ilgili kanun, tüzük ve bunlara dayalı olarak meydana getirilen yönetmelik hükümlerinin ve alınan kararların tamamıyla uygulanıp uygulanmadığını denetlemek, öğretimin programlara, eğitim fenni esaslarına göre yürütülmesini sağlamak, mecburi öğrenimin yayılmasına ve okulların açılmasına çalışmak, öğretmenleri irşat etmek, Nezaret ve Vilayetler tarafından havale edilecek maarif sorunlarını incelemek

ile yükümlü buldukları belirtilmektedir. Bu kayıttan anlıyoruz ki, teftiş müessesesinden, teftiş görevi yanında maarif hizmetlerinin yayılmasına çalışmak, öğretmenleri aydınlatmak, maarif sorunlarına çözüm şekli bulmak için inceleme ve araştırmalar yapmak gibi hizmetler de beklenmekte idi (Su, 1974, 68).

Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname 1911 yılında yürürlüğe konularak merkez hizmetleri, idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Müfettişlerin orta dereceli ve yüksek okullarda görev yapmış öğretmenler arasından Türk Dili, Arap Dili, Matematik, Tabiat, Felsefe, Tarif ve Coğrafya, Öğretim Bilgisi, Özel Eğitim alanlarından, ayrıca bir mimar ve tıp doktoru olması uygun görülmüştür (Taymaz, 2010, 20).

MEB Örgüt Yönetmeliği 1912 yılında yürürlüğe konularak merkez örgütünde *Genel Müfettişlik Dairesi (Müfettişi Umumilik)* kurulmuştur. Bu birim, bakanlığa bağlı okulların ve diğer kuruluşların yasa, tüzük ve yönetmeliklere göre yönetilmelerinin sağlanmasından sorumludur (Oktay, 1998, 41). Bu yönetmelik, münhasıran Milli Eğitim Bakanlığı genel teftişine yönelik ilk yönetmeliktir (Ada ve Baysal, 2009, 80).

Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı (Geçici İlköğretim Yasası) 1913 yılında yürürlüğe konularak, 6-14 yaşındaki çocukların okutulmasının mecburi ve meccani oluşu ve bunların okudukları okulların ilköğretim müfettişlerince teftiş edileceklerinin hükme bağlanması ile ilköğretim müfettişliğinin kurumlaşmasının temeli atılmıştır (Altıntaş, 1992). Müfettişlerin bu görevi nasıl yapacaklarını belirten

talimatnameye göre ilköğretim müfettişlerinin görevleri, *teftiş, tahkikat ve irşad* olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Taymaz, 2010, 20).

“*MEB İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik*”1914 yılında yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte müfettişlerin görev ve yetkileri, teftişlerde göz önünde bulundurulacak esaslar yer almaktadır. Yönetmeliğin kapsamı, denetimi eğitim sistemindeki yeri ve rolünün öneminin daha iyi anlaşıldığını göstermektedir (Aydın, 2007, 144):

Yönetmeliğin “esas görevler” bölümünde teftiş, soruşturma ve yol gösterme gibi görevler yer almaktadır. Okulların maddi durumları ile birlikte öğrencilerin yetişme ve olgunluk düzeylerini, sağlık durumlarını kontrol etmek, öğretmenlerin derslerindeki başarılarını, ahlaksal durumlarını denetlemek ve gerektiğinde ödüllendirmek ya da cezalandırmak gibi görevler esas görevler olarak belirtilmektedir.

Yönetmelikte ayrıca, müfettişlerin teftiş bölgelerinin nüfusu, ekonomik durumu ve yaşam biçimine ilişkin bilgileri toplamaları ve bu bilgileri yıllık raporlarında belirtmeleri de öngörülmektedir.

Öğretmenlerin eğitim ve öğretim alanındaki eksikliklerinin tamamlanması, örnek dersler verilmesi, rehberlik edilmesi gibi görevler de teftişin kapsamına girmektedir.

Müfettişlerin, öğretmenlere yol gösterirken, direktif verirken, duyarlı olmaları gereği de yönetmelikte yer almaktadır. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onurunu korunarak yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenin eksikleri üzerinde durulurken teke tek ilişkiler yeğlenmektedir.

Öğretmenlere ve halka zaman zaman konuşmalar yaparak onları aydınlatma gibi görevler de teftiş hizmetinin kapsamında yer almaktadır. Okullarda kitaplıklar kurulması, bu kitaplıklarda Bakanlığın onayladığı kitapların bulundurulması, ders kitaplarının zamanında okullara ulaştırılması gibi konular da müfettiş görevi olarak kabul edilmektedir.

Görüldüğü gibi, müfettişler hem yönetici hem de denetmen olarak algılanmakta ve görevlendirilmektedir. Öğretmene ve öğrenme ile doğrudan ilişkili olmayan ve öğretmeni doğrudan hedef almayan konular da müfettiş görevi olarak belirlenmektedir (Aydın, 2007, 144). Daha sonra 44 maddelik bu yönetmelik, yeni yönetmelik düzenlemelerinde kaynak görevini yerine getirmiştir (Öz, 2003, 3).

1.1.1.2. Cumhuriyet Dönemi

Bu dönemde milli eğitimin amacına ulaştırılması yolunda yapılan çalışmalarda teftiş müessesesinin rolü daha büyük ve manalı bulunmuştur. Teftişe ilişkin yayınlanan yönetmeliklerde teftişin amacı belirlenirken, milli eğitimin demokratik, laik, milliyetçi, Türkiye Cumhuriyetinin ilkelerine inanarak savunacak ve Türk cemiyetinin medeni değer ve seviyesini yükseltecek vatandaşlar yetiştirmek şeklindeki amaçları göz önünde bulundurulmuştur (Su, 1974, 69).

Teftiş süreci, 1920 ve 1930 arasında bilimsel bir nitelik kazandı. Örgüt ilkelerinin teftişe uygulanması sonucunda meydana gelen bu girişim, amaçların kaybolmasına karşı bir protesto atılımıydı. Teftişin görevi eğitimin amaç ve süreçlerini bulmak ve bunları öğretmenler aracılığıyla uygulamaktır. Araştırma ve ölçme, teftişe ait haklar olup, öğretmen bunların sonuçlarını uygulamakla görevliydi (Bursalıoğlu, 2010, 127).

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü milli eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekaletine verildi (Taymaz, 2009, 21). T.B.M.M. döneminde Maarif Vekaleti teftiş kadrosu bakan adına vazife gören üç müfettişten ibaret olup, geçiş dönemi diye nitelendirilebilecek 1920-1922 tarihleri arasında bu kadro görev yapmış, 1923 yılında hazırlanan “*Maarif Müfettişleri Talimatnamesi*” adlı yönetmeliğin daha geniş anlamda eğitim ve öğretime, milli harsa, güzel sanatlara, eski eserler, kısacası genel kültür ve eğitime ilişkin hususları denetlemekle ve doğrudan doğruya Bakanlık Makamına bağlı bir müdür ve 10 müfettişten meydana gelen Teftiş Heyeti oluşturulmuştur (Öz, 2003, 4). Aynı yıl “*İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vezâifine Dair Talimatname*” başlığını taşıyan 34 maddelik bir yönetmelik yayınlanmış olup, bu yönetmelik esasları Osmanlı döneminde yayınlanan ilköğretim müfettişleri yönetmeliğiyle hemen hemen aynıdır (Su, 1974, 61).

Tevhidi Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924) ile tarihli tüm medrese ve okullar Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Bu durum, teftiş kurulu görevlerinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir. 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya’da *Maarif Umumi Müfettişleri Toplantısı* yapılmış ve Bakanlar Kurulu’nun onayladığı “*Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat*” hazırlanmıştır. Bu yönetmelikle, Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun,

tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere Müfettişi Umumiye ve muavinlerinin atanması öngörülmüştür (Taymaz, 2009, 21).

“*Maarif Eminlikleri*”nin kurulması üzerine, 1926 yılında, 789 sayılı *Maarif Teşkilatı Kanunu* ile müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik hazırlanmış, bu yönetmelikle *Müfettişi Umumiye* yerine *Vekalet Müfettişi* unvanı kullanılmış ve müfettiş muavinliği kaldırılmıştır. *Velaket Müfettişleri* ile de *Merkez ve Mıntika Müfettişleri* olmak üzere ikiye ayrılmış, Merkez Müfettişleri eğitim, öğretim, yönetim, kütüphane ve müze müfettişleri olmak üzere üç uzmanlık grubuna ayrılmıştır. 1931 yılında, Maarif Eminliklerinin kaldırılması ile Mıntika Müfettişleri, Merkez Müfettişi olarak tekrar görevlendirilmişlerdir (Öz, 2003, 4).

Bu devirde teftişin sadece noksan ve kusurları tespit etmekten ibaret bir mesleki faaliyet olmadığı, eğitim kurumlarının gelişmesini sağlamak üzere incelemelerde bulunma, meslektaşlara yol gösterme ve onları aydınlatma, iş başında yetiştirme hizmeti olduğu fikri ön plana geçmiştir (Su, 1974, 69).

“*İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği*” 1927 yılında yürürlüğe girmiş olup, başlıca şu konular yer almaktadır (Aydın, 2007, 145): Teftişe ilişkin görevler, öğretim ve yol göstermeye ilişkin görevler, soruşturmaya ilişkin görevler, görevlerin yerine getiriliş biçimi ve sonuçları ve diğer konular.

Yönetmelikte ayrıca, her ilçede bir ilköğretim müfettişinin bulunacağı kaydı yer almaktadır. Yönetmeliğin kapsamına giren diğer konular da şunlardır (Aydın, 2007, 145):

İlköğretim müfettişleri yıllık çalışma programlarına göre, bölgelerini yılda 9 ay teftiş etmekle yükümlüdürler. Teftiş bölgesinde istatistik bilgileri toplamak, çevrede toplumsal incelemeler yapmak, Bakanlıkça onaylanmayan kitapların okutulmasını engellemek, ders kitaplarının fiyatlarından fazlasına satılmasına engel olmak, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin maaşlarını zamanında almalarını ve halk eğitim programlarının açılmasını sağlamak.

Teftiş, 1930 – 1940 arasında demokratik insan ilişkileri açısından uygulandı. Öğretmenleri eyleme geçirebilmek için, onların duygu ve heyecanlarını dikkate almak gereği

anlaşıldı. Eğitimin amaç ve süreçlerinin saptanmasında, olduğu kadar kişisel katılmaya da yer verildi (Bursalıoğlu, 2010, 27).

Teftiş kurulunun oluşturulması 1933 yılında 2287 sayılı kanunla sağlanmış ve görevleri yeniden düzenlenmiştir (Ada ve Baysal, 2009, 80). Bu kanunun 10. Maddesinde Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri şu şekilde belirlenmiştir (Taymaz, 2009, 21):

Teftiş heyeti müfettiş sıfatı ve selahiyetini haiz bir reis ve lüzumu kadar müfettişten teşekkül eder. Reisin vazifesi, teftiş ve tahkikat işlerine ait talimat ve emirleri izhar, müfettişlerin çalışma tarzlarını tayin, teftiş faaliyetlerini takip, teftiş raporlarını tetkik ve tahlil etmek, neticeleri vekalet makamına bildirmektir.

“İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye içine Alınmasına Dair Kanun” 3407 sayı ile 1938 yılında yürürlüğe konularak, ilköğretim müfettişleri genel bütçe içine alınmış ve müfettişler arasındaki öğrenim süresi bakımından görünen menşeyi farklılığını kaldırmak üzere ilköğretim müfettişliğine atanacak olanların Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma şartı getirilmiştir (Taymaz, 2009, 21).

Mantık ve zeka yöntemleri ile teftiş 1940'tan sonra başladı. Mantık, istenilen sonuçları ve bunların sağlanmasında gerekli davranışları, pratik zeka da eğitimle ilgili olanlara bu girişime katılma olanağı verilmesini öngörüyordu (Bursalıoğlu, 2010, 127).

Bakanlık Müfettişleri 1949 yılında bir kararla bölgelere dağıtılmış, 1950 yılında bu uygulamadan vazgeçilerek Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Öz, 2003, 4).

“İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” 1962 yılında 38 madde ile yürürlüğe konmuştur. Yönetmelik; genel hükümler, ilköğretim müfettişlerinin görevleri; görevlerin nasıl yapılacağı, ilköğretim müfettişlerinin tutacağı defter ve dosyalar ile türlü maddeler bölümlerini içermektedir. Yönetmeliğe göre müfettişlerin en önemli görevleri; bölgelerindeki öğretmen, eğitmen ve yöneticileri iş başında yetiştirmek, alışma ve mesleğe intibaklarına yardım ve rehberlik etmektir (Oktay, 1998, 49).

İlköğretim Müfettişliği ile ilgili olarak 1964'te yeni bir yönetmelik hazırlanmıştır. 28 maddelik bu yönetmelik, genel hükümler, görevler, görevlerin nasıl yapılacağı, ilköğretim müfettişlerinin kaçınacakları hususlar ve ilköğretim müfettişlerinin tutacağı defter ve dosyalar olmak üzere 5 bölümden oluşmaktadır (Su, 1974, 65).

“*Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği*” 1967 yılında hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmelikte teftiş kurulunun görevleri belirlenmiştir (Taymaz, 2009, 22).

Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, Milli Eğitim Bakanlığı'nın murakabesine tabi kurumları ve kuruluşları teftiş ve murakabe etmekle, bunlar hakkında alınması gereken tedbirlere mesnet olacak, inceleme ve araştırmaları yapmakla, özellikle idareci, öğretmen ve memurların meslek alanında ve fikir yönünden gelişmelerini sağlayacak mesleki yardım hizmetlerini yerine getirmekle ve gerekli hallerde soruşturma yapmakla görevli bir kuruluştur (Oktay, 1998, 50-51)

“*İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği*” 1969'da kabul edilerek, daha önceki yönetmeliklerde yer alan noktaları içermekle birlikte bazı yeniliklere de yer vermiştir. Örneğin, eğitim sistemine yeni bir organ olarak “*İlköğretim Müfettişleri Kurulu*”nu getiren yönetmelikte, müfettiş görevleri yerine kurul görevlerinden söz edilmekte, “*İlköğretim Müfettişliklerinin Kaçınacakları Konular*” da yeniden düzenlenmektedir. Bu yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin görevleri şöyle sıralanır (Aydın, 2007, 146):

İlköğretim müdürlerinin, resmi ve özel ilköğretim, okul öncesi eğitim, yetişkinler eğitimi kurumlarının, çocuk kitaplıklarının, her türlü kurs ve dersanelerin çalışmalarını ve bütün bu kurumlarda çalışanları teftiş etmek ve denetlemek, bu kurumlardaki görevlilerin işbaşında yetiştirilmelerine yardımcı olmak, gerekli incelemeleri yapmak ve verilecek soruşturma görevlerini yürütmektir.

Teftiş Kurulu Başkanının Milli Eğitimi Şurasının tabii üyesi olması, 1970 yılında 1261 sayılı kanunla sağlanmıştır (Taymaz, 2009, 22).

Grupla teftiş denemesine 1971-1972 yıllarında başlanmış, 1973 tarihli “Grupla Teftiş Rehberi” uyarınca genel uygulamaya geçilmiştir. 1977-1978 öğretim

yılı sonuna kadar süren grupla teftiş uygulamasından Bakanlık emriyle vazgeçilerek bireysel teftişe dönmüş ise de 1980-1981 öğretim yılı başında düzenlenen “Grupla Teftiş Rehberine” göre yeniden grupla teftiş yöntemine dönmüştür (Öz, 2003, 6).

MEB’na bağlı bütün eğitim kurumları ile diğer kurum ve kuruluşları kapsayan “Denetleme Devamlı Yönergesi” 1983’te hazırlanmıştır. Buna göre ilköğretim kurumları ve buralarda görevli öğretmenlerin denetimi İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkanları’nın sorumluluğundadır. Denetimler genel, özel ve sınav denetimleri olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Resmi-özel ortaokullar, liseler ve diğer kuruluşlar ile burada görevli öğretmenlerin denetimini Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığı yapacaktır (Oktay, 1998, 54).

“*Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği*” 1990 yılında 20678 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Daha sonra 1991 yılında 2346 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanan “*Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*” denetim anlayışına önemli yenilikler getirmiştir. Örneğin, ‘stajyer müfettiş’ statüsü kaldırılmış, ‘ilköğretim müfettiş yardımcısı’ statüsü benimsenmiş ve bu statüye atanma koşulları belirlenmiştir. Yönetmelik, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 6.maddesi uyarınca, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev alanlarını şöyle belirlemektedir (Aydın, 2007, 146):

İlkokullar, bağımsız ortaokullar, ilköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar, okul öncesi eğitim kurumları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslarda rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevlidirler.

Yönetmelikte, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri; rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma olarak belirtmiş ve bu görevlerin gerçekleştirilmesi amacı ile il merkezlerinde “*İlköğretim Müfettişleri Kurulu*”, “*İlköğretim Müfettişleri Kurulu Başkanlığı*” ve “*İnceleme ve Değerlendirme Komisyonu*” oluşturulmuştur (Aydın, 2007, 147). Bu yönetmelikle ekonomik, sosyal ve ulaşım şartları yönünden birbirine benzerlik ve yakınlık gösteren iller gruplandırılmış ve Türkiye 5 hizmet bölgesine ayrılmıştır. Bu

görevlerin yerine getirilebilmesi için oluşturulan komisyonlarla bireysel ve grupla denetim esası getirilmiştir (Oktay, 1998, 56).

Bu yönetmelik ve buna dayalı olarak hazırlanmış yönergede, kliniksel denetim esas alınmaktadır: Gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz döngüsüne dayalı bir denetim yaklaşımı benimsenmiştir (Aydın, 2007, 147).

“*Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü*” ve bu tüzüğe bağlı olarak çıkarılan Yönetmelik ile 1993 yılında teftiş kurulunun görevleri, çağdaş bir yaklaşımla yeniden düzenlemiştir (Ada ve Baysal, 2009, 80). Bu tüzüğe göre, Müfettişlere Bakan ve Başkan dışında hiçbir yerden emir verilemez. Müfettişler Bakanın emri ya da onayı üzerine Bakan adına aşağıdaki görevleri yaparlar (MEB, 1993-b):

-Bakanlık teşkilatıyla bağlı ve ilgili kuruluşların her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek,

-Mevzuatın uygulanmasından doğan sonuçlar üzerinde inceleme yaparak, görülecek yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesi ve düzeltilmesi yollarını araştırmak ve işlerin istenen düzeyde yürümesini sağlamak için alınması gereken önlemleri ve düşüncelerini raporla Başkanlığa bildirmek,

-Öğrencilerin milli eğitimin amaç ve ilkelerine uygun biçimde yetiştirilip yetiştirilmediğini, yetenek, bilgi ve beceri kazandırılıp kazandırılmadığını incelemek, araştırmak ve sonuçlarını rapor halinde Başkanlığa sunmak,

-Görevlerini yaparken öğrendikleri yolsuzluklar için sorumlular hakkında tabi oldukları soruşturma usulüne uygun olarak gecikmeden soruşturmaya başlamak ve durumu derhal Başkanlığa bildirmek,

-Bakanlığı ilgilendiren konularda yurt içinde ve dışında inceleme ve araştırmalar yapmak, görevlendirildikleri komisyon, seminer, toplantı ve benzeri mesleki çalışmalara katılmak,

-Kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuatla verilen görevleri yapmak .

Aynı yıl yayınlanan yönetmeliğe göre müfettişlerin, Bakanın emri veya onayı üzerine Bakan adına yapacakları işlerin başlıcaları şunlardır (MEB, 1993-a):

-Okullarımızda, millî ülkülerimizin yaşatılması, birlik ve beraberliğin devamı; gençlerin, ahlak disiplini içerisinde müsbet anlayışlı, çalışkan hoşgörülü, karakter

sahibi ve yararlı yurttaşlar olarak yetiştirilmeleri yönünde alınması gerekli önlemlere ilişkin inceleme ve araştırmaları yapmak,

-Bakanlık teşkilatının her türlü faaliyet ve işlemlerinin teftiş, inceleme ve gerektiğinde soruşturmasını yapmak,

-Denetimler sırasında tespit edilen yanlışlıkların, eksikliklerin ve metod aksaklıklarının giderilmesi için gerekli gördüğü tedbirleri yerinde aldirmek,

-Denetlenen kurum ve kuruluşların, Türk Millî Eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için yaptıkları çalışmalar ile etkinliklerinin yeterli durumlarını araştırmak, belirlenen noksanlıklarla ilgili olarak mevzuata dayalı açıklamalarla görevlilerin iş basında yetişmelerine katkıda bulunmak,

-Öğrencilerin, Millî Eğitimin amaç ve ilkeleri doğrultusunda yetiştirilme derecelerini belirlemek; ilgi, istek, bilgi ve becerileri yönünde yetiştirilmeleri ve geliştirilmeleri için gerekli çabanın gösterilmesini desteklemek; öğretim programlarının bütünlük içerisinde işlenmesi ve seviye farklılıklarına sebep olabilecek değişik uygulamalara yer verilmemesi için ilgili öğretmenler arasında gerekli koordinasyonun sağlanma düzeyini kontrol etmek ve rehberlikte bulunarak, alınacak önlemleri belirlemek ve Bakanlığa bilgi sunmak.

-Öğrencilere, millî değerlerimizin kavratılması, örf, adet ve geleneklerimizin benimsetilmesi ve okulun, bulunduğu yörenin bir kültür merkezi konumuna getirilmesi için çalışmaların geliştirilmesi yönünde rehberlik yapmak, öğretmen ve yöneticilerce gerekli planlama ve uygulamaların yapılıp yapılmadığını araştırmak,

-Teftiş ve incelemeler sırasında, mevzuattan sapma ve yolsuzlukların belirlenmesi halinde, sorumluları hakkında tabi oldukları soruşturma usulüne uygun olarak gereğini yapmak ve durumu hemen Başkanlığa bildirmek,

-Bakanlığı ilgilendiren konularla ilgili olarak, yurt içinde ve yurt dışında inceleme ve araştırmalar yapmak; Başkanlıkça gerek görülmesi halinde kurs, seminer, konferans gibi meslekî çalışmalara katılmak,

-Eğitim-öğretim konuları ile mevzuatın uygulanmasından doğan sonuçlar üzerinde incelemeler yapmak, görülecek yanlışlık ve eksikliklerin giderilmesi yollarını araştırmak ve işlerin düzen içerisinde yürütülmesini sağlamak için alınması gereken önlemleri belirlemek ve düşüncelerini bir raporla Bakanlığa bildirmek,

-Okul ve kurumlardaki görevlilerin, yeterlik, çalışma ve davranışlarını değerlendirmek suretiyle başarılarını ve moral güçlerini artırıcı yardımlarda bulunmak, üst görevlere layık olanları belirlemek,

-(Değişik: 30.6.2001/24448 RG) Çalışma sonuçlarını; ön inceleme raporu düzenlenecek durumlar hariç rapor ile işin bitiminden itibaren 20 gün içinde, ön inceleme raporlarını ise 4483 sayılı Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanunda belirtilen süre içinde ve usulüne uygun şekilde Teftiş Kurulu Başkanlığına sunmak,

- (Değişik: 12.09.1998/23461 RG) Görevli gidecekleri yerlere hareketlerini, bu yerlere varış ve buradan ayrılışlarını telgraf veya faksla Başkanlığa bildirmek,
- Kendilerine gelen yazılarla, düzenledikleri raporlar ve yazıların birer örneklerini saklamak ve bunların kaydı için bir defter tutmak,
- Kanun, tüzük, yönetmelik ve mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak,

“İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” 1999 yılında yayınlanmış, her ilde doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı olarak, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma hizmetlerini yürütme amacıyla başkan, başkan yardımcıları, müfettiş ve müfettiş yardımcıları ile başkanlık bürosundan oluşan ilköğretim müfettişleri başkanlığı kurulmuştur. Aynı yönetmelikte müfettişlerin görevleri, “ Rehberlik ve iş başında yetiştirme”, “ Teftiş ve Değerlendirme”, ” İnceleme”, ”Soruşturma” olarak belirlenirken, yönetmelikte 2005 yılında yapılan değişiklikle “Araştırma” görevi eklenmiş buna göre; (MEB, 1999)

- 1)Görev alanlarındaki okul/kurumların eğitim-öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmak,
- 2)Okul/ kurum personelinin yetrlik ve verimliliklerini araştırmak,
- 3)Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak,
- 4)Eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerileri geliştirmek ve eğitimin niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik araştırma yapmak,
- 5)Okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırma yapmak,
- 6)Görev alanlarıyla sınırlı olmak kaydıyla başkanlıkça verilen diğer konularda araştırma yapmak.

müfettişlerin görevleri arasında sayılmıştır.

“MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” 1999 yılında yayınlanmış olup, "görev alanları" başlıklı 42 inci maddesinde belirtilen kurumların rehberlik, teftiş, teftiş gruplarının görev ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esaslarını düzenlemek amacıyla “İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” yayınlanmıştır (MEB, 1999).

Resmi Gazetede 13 Haziran 2010 tarihinde yayımlanan 5984 Sayılı kanunla ilköğretim müfettişleri "eğitim müfettişi" olarak genel idare hizmetleri sınıfına alınmıştır (MEB, 2010).

“*MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği*”nin 2011 yılında yayınlanmasıyla birlikte, 1999 yılında yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönetmeliğe göre, müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri şunlardır (MEB, 2011-a):

a) Başkanın önerisi, il millî eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayı ile yapılacak görevlendirmeler çerçevesinde 54 üncü maddede belirtilen kurumlarda; rehberlik, iş başında yetiştirme; teftiş, denetim, değerlendirme, araştırma, inceleme, soruşturma ve benzeri konulara yönelik çalışmaları yürütmek.

b) İnceleme, soruşturma emirleri gereğince, görev alanlarına giren kurumlar ile bu kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personel hakkında inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapmak.

c) İlköğretim çağındaki çocukların zorunlu eğitim kurumlarına devamının sağlanması konusunda veli yahut vasi veya aile başkanlarına ve okul idarelerine teklif ve önerilerde bulunmak.

Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatı, 14 Eylül 2011 tarihli 652 Sayılı Bakanlar Kurulu kararıyla yeniden yapılandırılmış, eğitim müfettişlerine "İl Eğitim denetmeni" unvanı verilmiştir. Son haliyle il eğitim denetmenlerine ilişkin yasal düzenleme aşağıdaki şekildedir (MEB, 2011-b).

MADDE 41 – (1) İl millî eğitim müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Eğitim Denetmenleri Başkanlığında İl Eğitim Denetmenleri ve İl Eğitim Denetmen Yardımcıları istihdam edilir. İl eğitim denetmen yardımcısı, en az dört yıllık yüksek öğrenimi ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanlar il eğitim denetmeni kadrolarına atanır.

(2) İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirler alınır. İl eğitim denetmenlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere Bakanlıkça belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır.

(3) İl eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcıları, ildeki 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.

(4) Hizmet bölgelerinin oluşturulması ve bu bölgelerdeki çalışma süreleri; Eğitim Denetmenleri Başkanlığının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışmaları; il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının nitelikleri, sınav ve yetiştirme şekilleri, atanmaları, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usûl ve esaslar yönetmelikle düzenlenir.

(5) Denetime tâbi olan gerçek ve tüzel kişiler, gizli dahi olsa bütün belge, defter ve bilgileri talep edildiği takdirde ibraz etmek, para ve para hükmündeki evrakı ve ayniyatı ilk talep hâlinde göstermek, sayılmasına ve incelenmesine yardımcı olmak zorundadır. İl eğitim denetmenleri, görevleri sırasında kamu kurum ve kuruluşları ve kamuya yararlı dernekler ile gerçek ve tüzel kişilerden gerekli yardım, bilgi, evrak, kayıt ve belgeleri istemeye yetkili olup kanunî engel bulunmadıkça bu talebin yerine getirilmesi zorunludur.

Teftişte bugünkü eğilimlerden birincisi, eğitimle ulusal strateji arasında bir bağ kurulmasıdır. İkincisi, eğitim örgütlerinin amaçları ile uygulama sonuçları arasındaki boşluğa verilmesi gereken önemdir. Üçüncüsü de, öğretmenin mesleki bağımsızlığına olan tutucu görüşlerin artmakta olduğu kanısıdır. Bunların ışığında, teftiş kurumunun birini seçmek zorunda olduğu iki yol görünmektedir. Ya okulu toplumun yararlarına göre çalıştıran bir araç, yahut da bireysel öğrenme ve gelişmeyi sağlayacak bir süreç olmak (Bursalıoğlu, 2010, 128).

Netice olarak eski teftiş anlayışı ile yeni teftiş anlayışı arasında birtakım farklılıklar vardır. Burton ve Brucker'e göre, bu farklılıklar şu şekilde ifade edilir:

Tablo 1.
Eski ve Yeni Teftiş Anlayışının Karşılaştırılması

Eski Teftiş Anlayışı	Yeni Teftiş Anlayışı
Kontrol	Etüt ve analiz
Odak öğretmendir	Odak öğretmenin geliştirilmesidir (Amaç-araç-gereç-metot-öğretmen-öğrenci ve toplum)
Ziyaret ve konferans	Çok çeşitli görevler
Gelişi güzel ve seyrek yahut cansız, resmi plan	İyi organizasyon ve planlama
Otoriter ve empoze edici	Yaratıcı ve işbirliğine yöneltici

Kaynak: Öz (2003, 31)

Eğitime getirilen yeni yaklaşımlar sonucunda değişen öğretim ortamının tüm özelliklerinin, geleneksel anlayışa göre denetlenmesi yeterli sonuçlar vermeyecektir. Geleneksel yaklaşımla, yalnızca önceden belirlenen birtakım kriterlerin sağlanıp sağlanmadığına bakılarak yapılan eğitim-öğretim çalışmalarının niteliğinin belirlenmesi, yeterli görünmemektedir. Bu sebeple eğitim alanında ve öğretim programlarında meydana gelen değişiklikler doğrultusunda, denetime de yeni anlayışlar getirilmesi doğaldır. Bu kapsamda çağdaş denetim anlayışı ve ilkelerini incelemekte fayda vardır.

1.1.2. Çağdaş Denetim ve İlkeleri

Aydın'a göre, (2007, 15-21) çağdaş yaklaşımda katılmalı bir araştırma ve değerlendirmeye dayalı bir denetim uygulaması vurgulanmaktadır. İstenilen sonucun alınması için en uygun koşulların ve davranışların oluşturulması hedef alınmaktadır. Çağdaş yaklaşımın en çarpıcı özelliği, insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili biçimde kullanılması, çağdaş yaklaşımın odak noktasını oluşturmaktadır.

Modern teftişin amacı; öğretmen- öğrenci ilişkilerinde işbirliğini sağlamak, öğretim çalışmalarında öğretmen – öğrenci ilişkilerini geliştirmek, öğretmenin öğrencilerde öğrenme isteğini kamçılmasına, alevlendirmesine yardımcı olmaktır (Su, 1974, 73). Bu amaç doğrultusunda çağdaş eğitim denetiminin öne çıkan özellikleri vardır. Buna göre;

Çağdaş eğitim denetimi *işbirliğine* dayanır. Su'ya göre (1974, 74) teftiş kişisel olmaktan çok teftiş edilenle birlikte çalışmayı gerektiren, birlikte yapılması gereken bir iştir. Bu bakımdan teftişin başarılı ve verimli olması teftiş edenle edilenin anlaşmasına bağlıdır.

Çağdaş eğitim denetimi *güdüleyicidir*. Öğrenme ve öğretme sürecinde kilit rol oynayan öğretmenin güçlü yanları vurgulanır, yetersizliklerinin giderilmesine çalışılır. Gelişmede ilk adımın gelişmeyi istemek olduğuna inanılır ve denetimsel davranışlarla ilgililerde gelişme isteğinin yaratılmasına çalışılır (Aydın, 2007, 20).

Çağdaş eğitim denetimi *bilimseldir*, bilimsel çalışma alanının bir parçasıdır. Bu sebeple, teftiş görevi yüklenmiş olan müfettişlerin, diğer eğitim konularında olduğu gibi, teftiş işlerinde yol gösterecek olan modern eğitim bilimlerini, milli eğitimin amaçlarını, bu alandaki deneme, uygulama ve ilerlemeleri gereğince benimsemeleri gerekir. Özellikle müfettişler, rehberlik, işbirliği, yetiştirme, araştırma bilgi ve beceri kazanmalıdır. Çünkü, amaçlar bilinmez, temel ilkeler benimsenmez, ilerlemeler izlenmez ise herkes kendi anlayışı, alışkanlıkları dışına çıkamaz. Böyle olunca da teftişlerde kişisel, hatta duygusal görüşlere bağlı kalınmış olur (Su, 1974, 74).

Çağdaş eğitim denetimi *hem çözümleyici hem de birleştiricidir*. Belli bir öğretme, öğrenme ortamındaki her öğenin önemi kabul edilir ve tüm öğeler, program bütünlüğü açısından değerlendirilir. Öğeler bütünlüğünde, her öğenin ayrı bir önemi ve değeri olduğu kabul edilir (Aydın, 2007, 20-21).

Çağdaş eğitim denetimi *hem geçmişe hem geleceğe yöneliktir*. Çalışmalar değerlendirilirken geçmişte saptanmış olan amaçlar, yapılan işler ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulur. Geçmişin deneyimlerinden yararlanılarak, gelecek hakkında tasarılar, planlar hazırlanabilir. Geleceğe ait öneriler, geçmişten edinilen tecrübelerden yararlanılarak yapılırsa, bir esasa dayatılmış olur (Taymaz, 2010, 35).

Kısaca, çağdaş eğitim denetimi teknik ve sosyal bir süreçtir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içerir. Sürece katılanlarda sürekli

bir özdenetim ve değerlendirme ruhunun yaratılması ve sürdürülmesi, denetimin önde gelen hedeflerindedir (Aydın, 2007, 21). Bu hedefler doğrultusunda çağdaş anlayış denetime bazı yeni ilkeler getirmektedir. Çağdaş eğitim denetiminin ilkeleri Aydın'da (2007, 23-27) şu şekilde ifade edilir:

- Denetim amaçlı bir girişimdir:
- Çağdaş denetimde demokratik liderlik vardır.
- Çağdaş denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır
- Çağdaş denetim, öğrenme ve öğretme ortamını bir bütün olarak ele alır
- Çağdaş denetim programının hareket noktası, eğitim ortamının ivedilik taşıyan sorunlarıdır
- Çağdaş eğitim denetimi işbirliğine dayanır
- Çağdaş eğitim denetimi grup yaklaşımı öngörür
- Çağdaş eğitim denetiminde sorumluluk paylaşılr
- Çağdaş eğitim denetimi, modelleştirilmiş bir süreç değildir
- Çağdaş eğitim denetiminde, öğretmenlere kendilerini kanıtlama olanağı tanınır
- Çağdaş eğitim denetimi programında bir sıra ve süreklilik vardır
- Çağdaş eğitim denetiminde bireysel farklılıklara inanılır
- Çağdaş eğitim denetiminde olumlu insan ilişkileri yaklaşımı izlenir
- Çağdaş eğitim denetiminde etkileşim önemlidir
- Çağdaş eğitim denetiminde başarıda görüş birliğinin önemine inanılır
- Çağdaş eğitim denetiminde sürekli bir araştırma geleneğine inanılır

Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri doğrultusunda, denetim ilkeleri, İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde de, "Rehberlik ve Teftişin İlkeleri" adı altında belirlenmiştir. Buna göre rehberlik ve teftiş (MEB, 1991):

- a. Belli bir amaç için yapılır.
- b. Demokratik liderliği gerektirir.
- c. Mevcut şartları dikkate alır.
- d. Eğitim, öğretim ve yönetim faaliyetlerinin hepsi ile ilgilidir.
- e. Müşterek planlama, karar verme ve problemleri çözmeye çalışmaları koordine eder.
- f. Sorumlulukların paylaşılmasına ve birlikte çalışmaya önem verir.
- g. Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
- h. Rehberlik ve teftişte bütünlük, devamlılık, değerlendirmeye geliştirme esastır.

- i. Ferdi farkları göz önüne alır.
- ı. Her şeyden önce iyi bir insanlık ilişkisini şart koşar.
- j. Milli eğitim hizmetlerini geliştirir.
- k. Sadece problemleri tespitle yetinmez, alınması gerekli tedbir ve çözüm yollarını da ortaya koyar.
- ı. Eğitim ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesini sağlayacak inceleme ve araştırmalara önem verir.
- m. Teftiş faaliyetlerini değerlendirir ve teftiş tekniklerini de geliştirir.
- n. Daima bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
- o. Kurumların ve öğretmenlerin her öğretim yılında rehberlik ve teftiş amacıyla en az bir defa görülmesini esas alır

Geleneksel denetim anlayışıyla, önceden belirlenen birtakım kriterlerin sağlanıp sağlanılmadığına bakılarak yapılan eğitim-öğretim çalışmalarının niteliğinin belirlenmesi, ülkemizde yürürlükte olan öğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşımı temel alması ve yapılandırmacı yaklaşımın sürece olan vurgusu nedeniyle de, denetimin asıl amacı olan süreci geliştirmeyi yeterli düzeyde sağlayamayacağı için yeterli görünmemektedir. Bu sebeple yapılandırmacı yaklaşım kendine özgü bir denetim anlayışını gerektirir. Yıldırım'da (2009) ifade edildiğine göre, Dempsey (2000) bu durumu şöyle açıklar:

denetimin geleneksel bürokratik ölçüleri ile yapılandırmacı sınıflarda denetim yapılamaz. Çünkü yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmenlerin öğrenme-öğretme görüşlerinin ve yollarının değişmesine neden olmuştur. Bu yaklaşımla birlikte sınıfa bakış açısında değişiklikler oluşmaya başladı. Öğretmenlerin rolleri değişti. Öğretmenin rolü öğrenme sürecinde bir arabuluculuk yapmaktır. Yapılandırmacı öğretmenler, öğrencilerin özgün problemlerinde kendi bilgilerine başvurmalarına, arkadaşlarıyla diyalog kurmalarına, ana düşünceyi derinlemesine anlamak için çaba göstermelerine izin verildiğinde en iyi öğrendiklerine inanırlar.

Yapılandırmacı denetim anlayışının özellikleri ise Yıldırım'da (2009) şöyle ifade edilir:

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmen rolleri değiştiği gibi müfettişlerin de rolleri değişecektir/değişmelidir. 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.

Yapılandırmacı yaklaşımda 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.

Yapılandırmacı denetim anlayışının benimsediği bazı ilkeler, Nolan & Francis 'e göre (1992) değişen denetim yaklaşımında dikkat edilmesi gereken önemli ilkeler olarak şu şekilde açıklanır (akt. Yıldırım, 2009):

- Öğretmenler, öğrenme-öğretme ile ilgili kendi bilgilerinin aktif yapılandırıcıları olarak görülmelidir.
- Müfettişler, öğrenme-öğretme ile ilgili bilginin oluşturulmasında işbirliği yapılacak kişiler olarak görülmelidir.
- Denetim sürecinde hem genel öğretim ilke ve yöntemlerine hem de özel öğretim ilke ve yöntemlerine bakılmalıdır.
- Neredeyse tamamı belge üzerindeki gözlem araçlarından elde edilen ve sadece bir dönemdeki öğretim sonuçlarına dayanan veri toplama anlayışı değişmelidir. Denetim esnasında çeşitli veri kaynaklarından yararlanılmalı ve değişik öğretim dönemleri üzerinde bir sonuca varılmalıdır.
- Denetim, bireye yönelik olmaktan çok gruba yönelik olarak yapılmalıdır.

Yapılandırmacı denetim anlayışı temelinde, alan yazında yer alan öğretmen ve ders denetimi uygulamalarını incelemeyen önce, denetimin işlevinin, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme düzeyini belirlemek, varsa aksaklıkların giderilmesini ve sürecin geliştirilmesini sağlamak olduğu düşüncesiyle, öncelikle Türk Milli Eğitiminin amaçları, temel ilkeleri, milli eğitim sisteminde ilköğretimin yeri ve programda belirtildiği şekliyle ilköğretim matematik eğitimini incelemekte yarar vardır.

1.1.3. Türk Milli Eğitiminin Amaçları

Her devletin kendine özgü bir yapısı ve o devleti yapılandıran milletin zaman içerisinde oluşturmuş olduğu bir kültürü vardır. Bu yapı ve kültür o devletin

yetiştirmeyi planladığı insan tipinin belirlenmesinde öncü bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda her devletin eğitim sisteminin o devlete has, biricik ve diğer devletlerin eğitim sistemlerinden farklı olması beklenir. Türk eğitim sistemi de Türk toplumunun yapı ve kültürünü esas alarak; gelecekte okullar yardımıyla yetiştireceği insanların nasıl olmaları gerektiğini amaç ve ilkeler yardımıyla belirlemiş ve bunları biçimlendirmiştir (Töremen, 2010, 2).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin Amaçları genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır (MEB, 1973):

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde, Türk Milli Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;

3. İlgî, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (MEB, 1973).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 3. Maddesinde özel amaçlar için,

Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak tespit edilir (MEB, 1973).

ifadesi yer alır.

1.1.4. Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri

Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkeleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda: Genellik ve Eşitlik, Ferdin ve Toplumun İhtiyaçları, Yönelme, Eğitim Hakkı, Fırsat ve İmkan Eşitliği, Süreklilik, Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği, Demokrasi Eğitimi, Laiklik, Bilimsellik, Planlılık, Karma Eğitim, Okul ile Ailenin İşbirliği, Her yerde eğitim olmak üzere 15 ilke olarak belirlenmiştir (MEB, 1973).

1.1.5. Türk Milli Eğitim Sisteminde Temel Eğitim (İlköğretim)

“İlköğretim ve Eğitim Kanunu”nun 1. maddesine göre ilköğretim, “kadın erkek bütün Türklerin millî gayelere uygun olarak bedenî, zihnî ve ahlâkı gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir.” şeklinde tanımlanır (MEB, 1961).

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. Maddesine göre Temel eğitim genel olarak 7 -14 yaşlarındaki çocukların eğitimini kapsar. Aynı kanunun 23. Maddesinde temel eğitimin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, şu şekilde belirlenmiştir (MEB, 1973):

1. Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu millî ahlâk anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
2. Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden yetiştirerek hayata ve üst öğrenime hazırlamaktır.

1.1.6. İlköğretimde Matematik Eğitimi

Matematik, tek bir tanımının yapılması güç soyut bir kavramdır. Buna karşın tek ve net bir tanımı olmasa da, matematiğin ne olduğunu anlatmaya çalışan bazı tanımlamalarla karşılaşmak mümkündür. İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre, (MEB, 2009) matematik; örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine

kurulmuş evrensel bir dildir. Bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir.

Matematik eğitiminin bireye sağladığı yararlar, İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzunda şu şekilde ifade edilir (MEB, 2009):

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlar. Bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlar. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırır.

Matematik, bireye sağladığı yararların yanı sıra yapısı ve öğretimi bakımından da kendine özgüdür. Bu nedenle matematik eğitimini amaçları, ilkeleri, kazandırılması gereken beceriler bazında incelemeden önce yapısı ve öğretimi konularına değinmekte fayda vardır.

1.1.6.1. Matematiğin Yapısı ve Öğretimi

Matematikte kavramsal ve işlemsel bilgi olmak üzere iki tür bilgi vardır. Hiebert ve Linqvist'e göre, matematikte ve diğer alanlarda bütün bilgiler, düşüncelerin zihinde yapılandırılmalarına göre oluşan gösterimleridir; bu nedenle matematik eğitiminde, kavramsal ve işlemsel bilgiyi ayırmak faydalı olacaktır (Baykul, 2009, 41):

Matematikte *kavramsal bilgi*, insanın zihninde yapılandığı ilişkilerin bir parçasıdır, buna mantıksal-matematiksel bilgi denilmektedir. *İşlemsel bilgi*, matematikteki işlemlerin algoritmasının(yapılış yollarının veya işlem tekniklerinin), kuralların ve sembollerin bilgisidir. Kavramlar zihinde oluşan yapılardır, bu yapıyı belirtmek için kelimeleri, yazmak içinde sembolleri kullanırız. O halde, semboller kavramları belirtmede kullanılan araçlardır; esas olan kavramların kendileridir, semboller değişebilir fakat kavramlar değişmez. Başka bir deyişle, bir kavram farklı sembollerle ifade edilebilir. İşlemsel bilgi kavramsal bilgiden kopuk ve ondan bağımsız değildir ve öğrenme sırasında işlemsel ve kavramsal bilgi ayrı ayrı

kazanılmaz. Özellikle kavramların ilk kazanılması sırasında, işlemsel bilgi kavramsal bilginin kazanılmasıyla ilişkilendirilir; kavramsal bilginin kazanılmasına veya pekişmesine yardım eder.

Baykul'a göre, (2009,41) Matematiği öğrenme veya matematik yapma, kavramsal bilgi ile işlemsel bilgi arasındaki bağı kurulmasını gerektirir. İşlemsel bilgi, kavramsal bilginin ifade biçimidir, dolayısıyla bu ikisi arasındaki bağı da kurulması gerekir. O halde matematiğin yapısına uygun bir öğretim ilişkisel anlamayı sağlamayı amaç edinmelidir; böyle bir öğretim şu üç amaca hizmet edici olmalıdır:

- Öğrencilerin matematikle ilgili kavramları ilişkisel olarak anlamalarına,
- Matematikle ilgili işlemlerin algoritmalarını(işlem tekniklerini)ve sembollerini anlamalarına,
- Kavramların ve işlemlerin arasındaki bağların kurulmasına yardımcı olmak.

İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2009) ifade edildiği haliyle, matematik programı, “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” ilkesine dayanmaktadır. Programda, kavramsal öğrenme ile birlikte işlem becerilerine de önem verilmektedir. Programın önemli hedeflerinden bazıları öğrencilerin bağımsız düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerinin geliştirilmesidir.

1.1.6.2. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları

Matematik dersinin amacını, İnan (2006), öğrencilerin; yaratıcılığı ve sezgisel düşünmeyi, zihinsel bağımsızlığı, özgün düşünebilme ve araştırma yapabilme gayreti içinde olmalarını sağlamak şeklinde tanımlarken, Altun (2008, 27), kişiye günlük hayatın gerektirdiği matematik bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak, şeklinde tanımlar. İlköğretim 6-7-8 Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre matematik eğitiminin genel amaçları şunlardır (MEB, 2005):

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.

2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.

3. Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.

4. Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.

5. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.

6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.

7. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.

8. Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.

9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.

10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.

11. Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.

12. Matematiğin tarihî gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.

13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.

14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.

15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

1.1.6.3. Matematik Öğretimi İlkeleri

Matematik öğretiminde amaca ulaşılabilmesi için uyulması gerekli başlıca ilkeler mevcuttur. Altun (2008, 8-14) bu ilkeleri şu şekilde açıklar:

-Kavramsal temellerin oluşturulması: Kavram, sözcük olarak "belirli ortak özellikleri taşıyan nesne ve olayların adı"dır. Açık, üçgen, yüzey, işlem, benzerlik, limit, dizi, türev vs. birer matematik kavramdır. Bir matematik konusunun öğretimi yapılırken, o konuya ilişkin temel kavramları tam olarak kazandırmadan alıştırmaya ya da uygulama çalışmalarına geçmek ezber öğrenmeye yol açar. Kavramın ne olduğunun yanı sıra, ne olmadığını da verilmesi gerekir.

-Ön şartlılık ilişkisine önem verme: Matematik konuları diğer derslere göre daha güçlü bir sıralı yapıya sahiptir. Bunun temel nedeni matematiğin hiçbir dış katkı

almadan kendisini üretmesidir, yani ardışık ve yığılmalı bir bilim olmasıdır. Herhangi bir kavram onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazandırılmadan tam olarak verilemez.

-Anahtar kavramlara önem verme: Bazı matematik kavramlar diğer konuları işlerken bir araç gibi kullanılır. Bunlara bilgiyi hatırlama ve üretme için sıkça başvurulur. İşlemlerin özellikleri, zihinden hesap yapmanın anahtarıdır. Bu yüzden öğrenildiği gibi kalmamalı, gerek günlük hayatımızda, gerekse derslerdeki hesaplamalarda kullanılmalıdır. Burada öğretmene düşen görev, araç niteliğindeki bu kavramları kendisinin kullanması ve yeri geldiğinde de öğrencilere kullandırmasıdır.

-Öğretimde öğretmen ve öğrencinin görevlerinin iyi belirlenmesi: Matematik derslerinde öğretmen, yeri geldikçe konuyu açıklayarak anlatan, yeri geldikçe öğrencilerle tartışan, yeri geldikçe sadece öğrenci çalışmalarını izleyen konumundadır. Mutlaka öğretmen tarafından anlaşılması ve açıklanması gereken soyut kavramların verildiği durumlarda öğretmene büyük görev düşer. Öğrenciler anlayarak öğrenmektense ezberlemeye daha yatkındırlar. Eğer öğretmen, öğretimi amaçları doğrultusunda gerçekleştiremez ise, öğrencilerde ezberleme eğilimi artar veya onarılması güç hatalı öğrenmeler ortaya çıkar. Bunun yanı sıra matematik derslerinin büyük bir çoğunluğunda öğretmen sınıfta araç ve materyal hazırlığı yapan, öğrencilerin grup şeklinde mi yoksa bireysel olarak mı çalışacağına karar veren, onların bilgiyi üretmeleri ve kullanmaları için ortam hazırlayan bir kişidir. Bu ortamı hazırladıktan sonraki görevi, öğrencilerin bilgiyi üretme ve uygulama sırasında çektikleri güçlükleri gözlemek ve onlara yardımcı olmaktır. Çalışma sonunda ise, sınıf tartışması açıp konu ile ilgili ortak sonucu öğrencilerle paylaşmak ve öğrencilerin birbirleriyle paylaşmasını sağlamaktır.

-Öğretimde çevreden yararlanma: Matematik öğrenmenin temel amacı çevreden ve olaylardan anlam çıkarma, onları daha iyi yorumlayabilme olup, bu amaca en iyi şekilde ulaşabilmek için bazen çevre sınıfa, bazen de ders çevreye taşınmalıdır. Böylece, öğrenilen bilgi daha kolay uygulamaya geçirilebilir.

-Araştırma çalışmalarına yer verme: İlköğretim matematiği öğretim etkinliklerinde, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak, sıradışı problemler ile araştırma çalışmalarına yer verilmeli, onların bu konular üzerinde bireysel ya da grupça çalışmaları sağlanmalıdır. Bu tür çalışmalar, onların öğrendiklerini uygulamalarına olanak sağladığı gibi bağımsız çalışma, özgün düşünme ve açıklama yapma yeteneklerini geliştirir.

-Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme: Öğrencilerin birçoğu hata yapma korkusuyla matematik etkinliklerinden uzak durmakta ve başarısız olmaktadır. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin matematiği değerli bulmalarını sağlayacak etkinliklere yer vermek çok önemlidir. Öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrenciler gelişmişlik düzeylerine uygun matematik etkinliklerle karşı karşıya getirilmeli,

onların kapasitelerini zorlayacak etkinliklerden kaçınılmalıdır. İşlem kavramları ve bu işlemlerin teknikleri öğretilirken ezberleme yerine bunların anlamları üzerinde durulmalı, işlemlerin tekniklerini açıklayıcı ders materyali, kavram ve algoritmalar pekişinceye kadar öğrencilerin görebilecekleri mekanlarda bulundurulmalıdır. Öğretmen, matematikte aynı sonuca ulaşan yöntemlerin çokluğunu sezdirmeli ve öğrencilerin bulduğu farklı çözümleri önemsemelidir. Matematiğin eğlendirici, dinlendirici yanı öğrencilere tanıtılmalı, matematik öğretiminde oyunlaştırılmış etkinliklere yer verilmelidir.

1.1.6.4. Matematikte Önemli Beceriler

Matematik öğretiminde diğer alanlarda olduğu gibi kazandırılması elzem olan alana özgü bir takım beceriler mevcuttur. Olkun ve Uçar'a göre, (2004, 39-44) matematik öğretiminin temel amacı yalnızca öğrenciye bilgi yüklemek değildir. Aksine çocuğun bilgi öğrenmesini de sağlayacak olan bazı önemli becerileri kazandırmaktır. Bu beceriler şöyle açıklanmaktadır:

-Tahmin becerileri: Tahmin becerisi sadece matematik öğrenmede değil, günlük yaşamda da sıkça başvurduğumuz bir beceridir. Bir miktarı, ya da bir işlemin çözümünü tahmin etme rastgele yapılan bir olay değildir, tahmin sonucunun kalitesi kişinin matematiksel bilgisinin niteliğine bağlıdır. Tahmin becerileri bağımsız olarak değil, diğer matematiksel becerilere bağlı olarak zamanla gelişir. Bunlardan bir tanesi de zihinden yaklaşık işlemler yapabilme becerisidir. Tahmin ve zihinden işlemlerle tahmin yapma etkinlikleri sonuçta öğrencide sayı hissinin gelişmesini sağlar.

-Zihinden işlem yapma becerileri: Bu becerilerin en önemli faydası bir kavramın örneğin sayı kavramının çok çeşitli durumlarda algılanabilmesi ve kullanılabilmesi olanağı sağlamasıdır. Zihinden işlem yapabilme becerisi, öğrenci işlemleri daha hızlı yaptığı için, daha karmaşık problem durumlarında, yeni kavram ve becerileri öğrenmede zaman kazandırır. Ayrıca tahmin becerilerini geliştirir.

-Sayı Hissi: Sayı hissi ile kastedilen saymayı bilmekten öte sayının tüm ilişkilerini yani azlık-çokluk, parça-bütün, gerçek miktarlarla ilişkileri ve çevredeki ölçümleri anlamlandırabilme becerisidir. Ne kadar çok tahmin etme etkinliği yapılırsa, öğrencide bu beceri o derecede gelişir.

-Matematiksel Bilgiyi Çeşitli Şekillerde Temsil Etme: Matematiksel bilgiyi bir veya birkaç değişik şekilde ifade etmek mümkündür. Genel olarak 5 değişik temsilden bahsedilebilir: somut cisimler, gerçek hayat problemleri, resimler, yazılı semboller ve konuşma dilidir. Matematiksel bilgiye değişik biçimlerde rastlamak mümkündür. Ayrıca bir problemin çözümünde matematiksel bilgiyi böyle değişik şekillerde ifade

etmek bir gereklilik de olabilir. Matematiksel bilginin değişik formlarda ifade edilebilmesi yine problem çözmeye çözüm için değişik olasılıkları düşünebilmemizi sağlar.

-Problem Çözme: Problem çözme matematiğin odak noktasıdır denilebilir. Matematiğin tarihi gelişimine bakıldığında matematiğin insanların gündelik hayatta karşılaştıkları sorunları çözme isteğinden doğduğu görülmektedir. Problem çözmenin matematik öğretiminde, iki önemli ürünü vardır. Birincisi öğretilen konuya özel strateji ve kuralların gelişimi, ikincisi ise bir kuralı, formülü geliştirmek için kullanılacak düşünme yolları ve genel yaklaşımların gelişmesidir. Öğrenciler problematik durumlarda çalışarak, yeni stratejiler oluşturmayı ve eski stratejileri düzenleyerek yeni tür problemleri çözmeyi öğrenirler. Bu tarz matematik öğretiminde, kavramsal ve işlemsel bilgilerin kaynaştırıldığı gözlenmiştir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak hazırlanan 2004-2005 eğitim programları tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi, matematik alanında da gerek içerik ve öğretim yöntem-teknikleri, gerekse öğretmen ve öğrenci rolleri açısından yenilikler getirmiştir.

Geleneksel matematik eğitimi anlayışında işlem ve hesaplama yapabilme becerileri ön plandayken, yapılandırmacı matematik eğitiminde esas olan, öğrencinin sürece aktif olarak katılması, tahmin etme, akıl yürütme, problem çözme becerilerini geliştirmesinin sağlanmasıdır. Uçar ve Olkun (2004, 30) matematiği bir desen ve düzen arayarak problem çözme süreci olarak tanımlar ve olgulara ancak kendi anlamımızı yükleyerek, bir desen keşfederek, bir ilişkiyi keşfederek ya da bularak, bir problemi çözerek, ya da bir kural üreterek “ben matematik yapabilirim” duygusunun geliştirilmeye başlanabileceğini ifade eder.

Yapılandırmacı matematik eğitimi kapsamında, bireye kazandırılması gereken beceriler, İlköğretim 6-7-8 Matematik Dersi Öğretim Programı'na göre (MEB, 2005), ortak beceriler ve alana özgü beceriler olmak üzere iki kategoride değerlendirilir. Ortak beceriler, diğer derslerin programlarında olduğu gibi, “*Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme Becerisi, Bilgi Teknolojilerini Kullanma, Girişimcilik, Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma*” olarak ifade edilirken, alana özgü beceriler, “*Problem Çözme, İletişim, Akıl yürütme, Tahmin Stratejileri, İlişkilendirme, Duyuşsal Özellikler, Öz*

Düzenleme Becerileri, Psikomotor Beceriler” olarak ifade edilir. Bu beceriler ve matematik dersi için taşıdıkları önem aşağıda açıklanmıştır:

Tablo 2.
Matematik Dersi Alana Özgü Beceriler

<i>Problem Çözme:</i>	<p>Programda, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bunun için öğrencilerde aşağıdakilerin kazandırılması hedeflenmiştir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematiği öğrenmek için problem çözmeden yararlanır. • Problem çözmenin öğrenmeye katkı sağlayacağına ilişkin farkındalık geliştirir • Yaşantısında, diğer derslerde ve matematikte karşılaştığı yeni bir durumda problem çözme becerisini kullanır. • Problem çözme adımlarını anlamlı bir şekilde uygular. • Problem çözmenin yanı sıra kendi problemlerini de kurar. • Problem çözmeye öz güven duyar. • Problem çözme ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.
<i>İletişim:</i>	<p>Programda, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bunun için öğrencilere aşağıdakilerin kazandırılması hedeflenmiştir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematiğin sembol ve terimlerini etkili ve doğru kullanır. • Matematiğin aralarında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dil olduğunu fark eder. • Matematiksel dili matematiğin kendi içinde, farklı disiplinlerde ve yaşantısında uygun ve etkili bir biçimde kullanır. • Matematiksel kavramları, işlemleri ve durumları farklı temsil biçimlerini kullanarak ifade eder. • Matematikle ilgili konuşmaları dinler ve anlar. • Duygu ve düşüncelerini açıklarken farklı temsil biçimlerinden yararlanır. • Matematik dilini kullanmada öz güven duyar. • Matematik dilinin kullanımı ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.
<i>Akıl yürütme:</i>	<p>Programda, öğrencilerin akıl yürütme becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bunun için öğrencilere aşağıdakilerin kazandırılması hedeflenmiştir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme sürecinde akıl yürütmeyi kullanır. • Yaşantısında, diğer derslerde ve matematikte akıl yürütme becerisini kullanır. • Matematik öğrenirken genellemeler ve çıkarımlar yapar. • Matematikteki ve matematik dışındaki çıkarımlarının doğruluğunu savunabilir. • Yaptığı çıkarımların, duygu ve düşüncelerinin geçerliliğini sorgular. • Akıl yürütmede öz güven duyar. • Akıl yürütme ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.

Tahmin Stratejileri:	Matematik öğretim programında iki temel tahmin stratejisi ele alınmaktadır: İşlemsel tahmin; aritmetik işlemlerin sonuçlarının hesap yapılmadan yaklaşık olarak belirlenmesidir. Ölçmeye dayalı tahmin; herhangi bir ölçme aracı kullanmadan ölçülerin yaklaşık olarak belirlenmesidir.
İlişkilendirme:	<p>Programda, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bunun için öğrencilere aşağıdakilerin kazandırılması hedeflenmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematik öğrenirken ilişkilendirmeden yararlanır, • Matematikteki iç ilişkilendirmeleri yapar, • Matematikle diğer disiplinler ve yaşam arasında ilişkilendirme yapar, • Matematiksel kavramların, işlemlerin ve durumların farklı temsil biçimlerini ilişkilendirir, • Farklı temsil biçimleri arasında dönüşüm yapar, • İlişkilendirmede öz güven duyar, • İlişkilendirme ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.
Duyuşsal Özellikler:	<p>Programda, öğrencilerin olumlu duygusal gelişimlerine önem verilmiştir. Matematiksel kavram ve beceriler geliştirilirken öğrencilerde bu duygusal gelişimin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Bunun için öğrencilerde aşağıdaki duygusal özelliklerin kazandırılması hedeflenmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematikle uğraşmaktan zevk alır. • Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir eder. • Matematikte öz güven duyar. • Bir problemi çözerken sabırlı olur. • Matematiği öğrenebileceğine inanır. • Matematikle ilgili olumlu tutum ve başarısını etkileyecek kaygılara kapılmaz. • Matematikle ilgili konuları tartışır. • Matematik öğrenmek isteyen kişilere yardımcı olur. • Gerçek hayatta matematiğin öneminin farkında olur. • Matematik dersinde istenenleri yerine getirir. • Matematik dersinde yapılması gerekenler dışında da çalışmalar yapar. • Matematik kültürünü yaşamına uygular. • Matematikle ilgili çalışmalarda yer alır. • Matematiğin bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkısının farkında olur. • Matematiğin kişinin yaratıcılığını ve estetik anlayışını geliştirdiğine inanır. • Matematiğin mantıksal kararlar vermeye katkıda bulunduğuna inanır. • Matematiğin estetik yönünün farkında olur. • Matematiğin eğlenceli yönünün farkında olur. • Matematiğin zihinsel gelişime olumlu etkisi olduğunu düşünür.

Öz Düzenleme Becerileri:	<p>Programda, öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili becerilerin gelişimi önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilerde aşağıdaki öz düzenleme becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Matematikle ilgili konularda kendini motive eder. • Matematik dersi için hedefler belirleyerek bunlara ulaşmada kendini yönlendirir. • Matematik dersinde istenenleri zamanında ve düzenli olarak yapar. • Matematikle ilgili çalışmalarda kendi kendini sorgular. • Gerektiğinde ailesinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım ister. • Matematik dersine verimli bir şekilde çalışır. • Matematik sınavlarında heyecanlı ve panik hâlde olmaz. • Matematik dersinde ilişkilerinde saygının, değer vermenin, onurun, hoşgörünün, yardımlaşmanın, paylaşmanın, dürüstlüğün ve sevginin önemini takdir eder. • Matematik dersinde yapılan çalışmalarda temiz ve düzenli olur. • Matematik dersinde eşyaları ve materyalleri kullanırken özen gösterir.
Psikomotor Beceriler:	<p>Programda, öğrencilerin psikomotor becerilerinin gelişimine önem verilmektedir. Bu amaçla matematik ve geometri alanında kullanılan araç-gereçleri etkin bir şekilde kullanabilme becerisi geliştirme önemsenir.</p>
Kaynak: MEB (2005)	

Programda yer alan bu beceriler, geleneksel öğrenci ve öğretmen rollerinde birtakım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Öğretim süreci boyunca öğrenci ve öğretmenden beklenenin daha iyi anlaşılması için değişen öğretmen ve öğrenci rollerini incelemekte fayda vardır.

1.1.6.5. Matematik Programına Göre Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

Yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği matematik eğitiminde beklenen öğretmen ve öğrenci rolleri İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (MEB, 2009), şu şekilde özetlenmektedir:

Tablo 3.

Matematik Dersi Öğretim Programına Göre Öğretmen ve Öğrenci Rollerini

Öğrencilerin rolleri	Öğretmenin rolleri ve sahip olması gereken bazı özellikler
<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılıma, • Öğrenmelerinden sorumlu olma, • Kendini ifade etme, • Soru sorma, • Sorgulama, düşünme, tartışma, • Problem çözme, • Birlikte çalışma, • Değerlendirme. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin matematiği öğrenebileceğine inanma, • Öğrencilerin matematiğe yönelik tutum geliştirmelerini sağlama, • Kendini geliştirme, • Yönlendirme, rehberlik yapma, motive etme, • Etkinlik geliştirme ve uygulama, • Sorgulama, soru sordurma, düşündürme, tartıştırma, • Ölçme-değerlendirme yapma, • İnsan haklarına uygun davranma, • Sınıf içi ve dışı çalışmalarında etik değerlere uygun davranma, • Sınıf içi ve dışı çalışmalarında öz değerlendirme yapma ve sonuçları öğrenme öğretme sürecini geliştirmede kullanma, • Öz güvene sahip olma, • Öz düzenleme becerilerine sahip olma, • Mesleğini severek yapma, • Bilimsel araştırmaları izleme, araştırma yapma, • Okulun gelişimine katkı sağlama, • Öğrencileri tanıma, • Öğrenme-öğretme ortamını düzenleme, • Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma, • Aile, kurum, kuruluş ve okul çalışanları ile işbirliği yapma.

Kaynak: MEB (2009)

Programın öğrenci ve öğretmene yüklediği bu roller, geleneksel “dinleyen öğrenci”, “anlatan öğretmen” anlayışının yerini “öğrenen, sorgulayan, aktif öğrenci” ve “yönlendiren, motive eden, rehber öğretmen”in aldığını göstermektedir.

Orkun ve Uçar'a göre, (2004, 53-54) oluşturmacı yaklaşıma uygun matematik öğretimi yapabilmek için öğretmenin şu düşünceleri göz önünde bulundurması gerekir:

-Çocuklar kendi bilgi ve anlamlarını oluştururlar, biz pasif öğrencilere bilgi aktaramayız. Her çocuk sınıfa kendine özgü zengin düşünce birikimleriyle gelir. Bu bilgiye "informal bilgi"denir. Bu informal bilgi, yeni kavram ve prosedürleri inşa etmek için kullanılır, çocuk matematiksel problemlerle uğraşarak, kendi ve başkalarının çözüm yollarını, düşüncelerini sorgulayarak, kendi çözüm yollarını açıklayarak ve savunarak, çözüm yollarını tartışarak yeni bilgiyi inşa eder. Kısacası, çocukların zihinleri, içine bilgi doldurulacak boş kanallar değildir.

-Bilgi ve anlam her çocuk için özgündür. Biz her çocuğu aynı yapmaya çalışmıyoruz. Aksine her çocuğun bu kendilerine özgü düşüncelerini ortaya çıkararak sınıfta bir düşünceler ağı oluşturmaya çalışıyoruz. Bu düşünce ağından, sınıfta ortak

matematiksel doğrulara ulaşmaya çalışıyoruz. Öğretmen bu doğrulara ulaşmada otorite görevini üstlenmez. Sınıfın birlikte matematiksel doğrulara ulaşmalarına rehberlik eder.

-Etkili öğrenmede yansıtıcı düşünme en önemli etkenlerden biridir. Öğretmen öğrencilerin aktif ve yansıtıcı düşünmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir. Öğrenciler etkinliklerden edindikleri izlenimleri düşünceleriyle yansıtabilmelidirler. Pasif öğrenciler öğrenmiyorlardır. Bu nedenle öğrencileri zihinsel olarak aktif hale getirecek etkinlikler planlanmalıdır.

-Etkili öğretim öğrenci merkezli bir etkinliktir. Bir oluşturmacı sınıfta, burjuva öğretimden çok öğrenme üzerinedir. Öğrencilere öğrenme görevi verilir. Öğretmenin rolü zengin problemler ortaya atmak; araştırmacı ve anlam arayıcı bir atmosfer yaratmak ve öğrencileri öğrenmeye yönlendirmektir. Matematiksel doğruluk sınıfla birlikte yapılan akıl yürütme ve tartışmalarla bulunur.

1.1.6.6. Matematik Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme

Yapılandırmacı matematik programı öğretimin tüm öğelerinde birtakım değişiklikler meydana getirmiştir. Elbette ki bu değişikliklere rağmen geleneksel metotlara uygun bir ölçme-değerlendirme anlayışını benimsemek programı amaçlarına tam anlamıyla ulaştıramayacaktır. Olkun ve Uçar'a göre, (2004, 247) matematik eğitimi için önerilen ölçme ve değerlendirme sürecinde uyulması gereken ilkeleri altı ana başlık altında incelemek olanaklıdır:

-Öğrencilerden beklenen matematiği içermelidir: Bu ilke ölçmede ele alınan konuların öğrencilerin bilmek zorunda oldukları yani programda belirtilen konuları içermesi ile ilgilidir. Böylece elde edilecek sonuçlar programın da değerlendirilmesi ve geliştirilmesine olanak tanır.-Matematik öğrenmeyi desteklemelidir: Geleneksel ölçmede yapılan, öğretimden sonra öğrencinin neyi öğrenip neyi öğrenmediğine yönelik bir durum tespitinden ibaretti. Oysa artık ölçmenin öğrenmeyi yönlendirmesi ve desteklemesi de hedef alınmaktadır. Böylece ölçmede sorulan soruların öğrencinin bildiğini ortaya çıkarmanın yanında yeni öğrenmelere de olanak tanınması gerekmektedir. Bunun için ölçme öğrencinin neyi ne kadar bildiğini, hangi düşünme seviyesinde olduğunu, yapamadıklarını neden yapamadığını ve matematiğe olan tutumunu ortaya çıkarmalıdır.

-Eşitlik ilkesine uygun olmalıdır: Bu ilke her bir öğrencinin ayrı olarak ele alınması gerektiğine yöneliktir. Böylece sadece öğrencileri bilen ya da bilmeyen diye ayırmak yerine her öğrencinin bilişsel seviyesine uygun görevler vererek her seviyedeki öğrencinin öğrenimden kopmamasını sağlamak amaçlanmaktadır. Bu ilke,

öğrencinin bulunduğu noktanın tespiti ve o noktadan daha ileriye gitmesini sağlamayı öngörmektedir.

-Öğrenciler kendilerinden neler beklendiğini bilmelidir: Bu ilke, öğrencilerin kendilerine neler sorulabileceği ve bu konularda bildiklerini nasıl göstereceklerine ilişkin olarak bilgilendirilmelerini içerir. Ayrıca benzer konuların veliler tarafından da bilinmesinin gerekliliğini gösterir.

-Öğrencinin matematik bilgi ve gücünü yansıtmalıdır: Bu ilke, öğrencinin matematik yaptığı bir ortamda ölçme yapılmasını önermektedir. Nedir matematik yapmak? Bilinen matematik bilgi ve becerileri kullanarak akıl yürütme yolu ile rutin olmayan matematiksel problemleri çözmek, bunlardan sonuçlar çıkarmak, denenceler üretmek, denemek ve oluşan desenler yolu ile genellemeler yapmaktır. Herhangi bir bağlamdan yoksun sadece sayı ve işlemlere dayalı kısa yanıtli sorular yolu ile öğrencinin matematiksel gücünü anlamak olası değildir.

-Tutarlı olmalıdır: Bu ilke öğretim ve ölçmenin birbiri ile tutarlı olması gerektiğine yöneliktir. Böylece, örneğin öğretimde kullanılan her türlü araç ölçmede de kullanılmalıdır sonucunu çıkarabiliriz.

Netice olarak yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan matematik eğitimi programlarının, matematik öğretiminin etkililiğini artıracak özellikler getirdiğini söylemek mümkündür. Nitekim Morkoyunlu (2011), yapılandırmacılığın günümüz matematik eğitim sisteminin anlam kazanması açısından büyük öneme sahip olduğunu, etkili bir matematik eğitiminin gerçekleştirilebilmesi için, öğrenci temelli olarak uygulanan bu yaklaşımın amacına ulaşmasının ancak bu yaklaşımın ve uygulamalarının bilincinde olan eğitimcilerle mümkün olabileceğini ifade eder.

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim programlarımızda yer alması, doğal olarak, eğitim sistemimizin her aşamasında bir takım değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Programın amaca uygun olarak işleyişini kontrol eden, varsa uygulamadaki eksikliklerin saptanarak giderilmesini ve ülke genelinde eğitim uygulamalarının standart bir düzeye ulaştırılmasını sağlayan okul denetimi ve ders denetimi uygulamaları da bu değişiklikten etkilenmiş ve yapılandırmacılığın ilke ve esasları denetim uygulamalarının kapsamı içerisine girmiştir. Bu kapsamda sınıf içi etkinliklerin denetiminde benimsenen ilke ve uygulamaları incelemekte fayda vardır.

1.1.7. Sınıf İçi Etkinliklerin Denetimi

Eğitimin belirlenen amaçlara ulaşması sınıf içinde yapılan eğitim-öğretim faaliyetleri ile sağlanmaktadır. Bu amaçlara ne düzeyde ulaşıldığının saptanması da sınıf içi etkinliklerin denetimi ile mümkündür. Aydın (2007,37) ve Taymaz'a göre (2010,162) sınıf içi etkinliklerin denetiminde “öğretimsel denetim” ve “klinikselsel denetim” kavramları kullanılmaktadır. Bu kapsamda öğretimsel ve klinikselsel denetimi ilke ve uygulamalar kapsamında ayrı ayrı incelemekte fayda vardır.

1.1.7.1. Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetim, amacı öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak olan sınıf içi etkinlikler üzerinde odaklaşan planlı ve programlı eylemler bütünü olarak tanımlanabilir (Aydın, 2007, 38).

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci gruplarının yerine getirdikleri çok geniş bir süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrencilere öğretmen ve deneticinin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamlar sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanması temel amaçtır. Öğretimsel denetim süreci doğası gereği öğretmen, öğrenci ve denetici arasında bir işbirliğini ve aktif katılımı gerekli kılmaktadır (Aydın, 2008, 36).

Öğretimsel denetimde müfettişin uyması gereken prensipler şunlardır (Taymaz, 2010, 163):

- Denetimin esas amacı öğrenimi geliştirmek olmalı, teftiş ve kontrolden ziyade yapıcı ve kaynak teşkil edici olmalıdır.
- Denetimde izleme yalnız öğretmen için değil, öğretim ve öğrenim durumlarına yönelik olmalıdır.
- Denetimde sınıf ziyaretleri ve sınıf dışı etkinlikleri öğretmenin gelişmesine olanak sağlamalıdır.
- Denetim sırasında öğretmene ve diğer ilgili personele serbest katılma ve konuşma olanağı verilmelidir.
- Denetimde her alan ve seviyede öğretim sonuçlarının objektif olarak ölçülmesi ve değerlendirilmesi yapılmalıdır.

Morris J. Cogan öğretimsel denetim için beş aşamadan oluşan ve her aşaması açıkça tanımlanmış olan döngüsel bir sistem önermiştir (Aydın, 2008, 37):

Tablo 4.
Öğretimsel Denetimin Aşamaları ve Amaçları

AŞAMA	AMAÇ
<i>Tanışma</i>	-öğretmen ve deneticinin birbirini tanımalarının sağlanması -öğretmenin gözleneceği durumların bildirilmesi -beklenti ve endişelerin paylaşılması
<i>Gözlem öncesi görüşme</i>	-gözlenecek dersler -ne tür verilerin toplanacağı -gözlem sırasında uyulacak kurallar -deneticinin ders konusu ve öğretim hedefleri konusunda bilgilendirilmesi
<i>Sınıf gözlemi</i>	-öğretmen ve öğrenci performansının gözlenmesi -önceden belirlenmiş verilerin toplanması
<i>Gözlem sonrası görüşmeye hazırlık</i>	-sınıf gözlemi sırasında elde edilen verilerin analizi -gözlem sonrası görüşmede tartışılacak özel konuların seçilmesi
<i>Gözlem sonrası görüşme</i>	-gözlem ve düşüncelerin paylaşılması -olası iyileştirmelerin tartışılması -gelecek denetim için amaçlar oluşturulması -amaçların nasıl başarılacağına ilişkin planlar geliştirilmesi

Kaynak: Aydın (2008, 37)

1.1.7.2. Kliniksel Denetim

Cogan'a göre kliniksel denetim, öğretmenin sınıf içi öğretmedeki yeterliliğini artırmak ya da öğretmeni daha yeterli kılmak amacıyla planlanmış bir program ve uygulamadır. Planlı olması ussal olduğunu göstermektedir. Kliniksel denetimde veriler sınıf ortamının gerçek yaşamından elde edilir. Toplanan veriler, daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortamının gerçekleştirilmesi amacı ile analiz edilir. Analizde, öğretmen, denetmen ilişkisi, prosedürler, stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin rol davranışını değiştirme yolu ile daha etkili bir öğretim gerçekleştirilmeye çalışılır (Aydın, 2007, 39).

Acheson ve Gall'a göre (1987) klinik denetimin temel amaçları şunlardır (akt. Aydın, 2008, 41):

- Öğretimlerinin niteliği konusunda öğretmenlere objektif geri bildirim sağlamak
- Öğretimsel sorunların saptanması ve çözülmesi
- Öğretmenlere öğretim stratejilerinin kullanma becerileri konusunda yardım edilmesi

-Öğretmenin yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer kararlarda temel olması

-Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım edilmesi

Kliniksel denetimde müfettişin öğretmen branşında, öğretmenden daha deneyimli, öğretmen, yönetici ve diğer personel ile işbirliği yapabilmesi için teknik ve insancıl yeterliklere sahip olması, çevreyi, okulu, öğrencileri iyi tanınması, denetime gerekli zamanı ayırabilmesi gerekir. Kliniksel denetim bir bakıma, bireysel, yakından, iç, tam, sürekli ve teknik bir ders denetimidir (Taymaz, 2010, 164). Acheson ve Gall'a göre (1987), kliniksel denetimde denetmenin rolü, öğretmene o anki öğretim performansı ile ilgili resmi açıkça birlikte görmelerini sağlamak, böylece karşılıklı beklentileri netleştirmek, öğretmenin olması gereken-ideal öğretimi görmesini sağlamak ve öğretmenin mevcut performansı ile olması gereken arasındaki farkı ortaya koymaktır. Daha sonra öğretmen ve denetmen, öğretmenin öğretiminin ideale nasıl yaklaşabileceğine ilişkin kullanması gereken yeni yöntemleri birlikte belirlerler (akt. Aydın, 2008, 39).

Pajak'a göre kliniksel denetimde müfettiş ile öğretmen gerçek sınıf ortamında karşı karşıya bulunur ve karşılıklı ilişkiye dayalı bir etkileşim gerçekleşir. Bu tür denetim beş aşamada yapılan çalışma ile tamamlanır (Taymaz, 2010, 164):

1.Aşama: Gözlem öncesi görüşme: Denetmen öğretmenle birlikte; gözlemin nedeni ve amaçlarını, gözlemlerde odaklanılması gereken hususları, kullanılacak gözlem yöntemi ve gözlem formunu, gözlem zamanını, gözlem sonrası görüşme zamanını belirler (Aydın, 2008, 44).

2.Aşama: Gözlem yapma: Gözlem aşamasında; öğretimin amaç ve konusuna uygun fiziksel ortamın, ders araç ve gereçlerinin zamanında kullanılabilir şekilde sağlanması, öğretime başlamadan önce ders amaçlarının öğrencilere açıklanması ve benimsetilmesi, amaçlara ulaşılması için kazandırılacak bilgiler beceriler çözülecek problemlerin belirlenmesi ve öğrencilerin güdülenmesi, öğretim amaç ve konusuna uygun yöntem seçilmesi, öğretim ilke ve prensiplerine uyulması, öğrencilerin öğretime ilgi ve katkılarının sağlanması, bireysel farklılıkların dikkate alınması, öğrencilere eleştirel düşünme, karar verme, kendini yönetme, yaratıcı gücünü

geliştirme fırsatı verilmesi, konuların uygun bir sıra ile doğru olarak öğretilmesi, öğretim sırasında dilbilim kurallarına uyulması, ses tonunun ayarlanması ve göz temasının sağlanması, öğretmen ve öğrenciler arasında karşılıklı saygı ve güveni yansıtıcı ilişki sağlanması, karşılıklı iletişim kanalı kurulması, konuların işlenmesinde ilgili güncel yenilik ve gelişmelerle ilgili somut örnekler verilmesi, tartışılması, soruların cevaplandırılması, işlenen konunun özetlenmesi, öğretim sonuçlarının öğrencilerle birlikte değerlendirilmesi, amaçlara ulaşılmasının sağlanması konuları dikkatle izlenir (Taymaz, 2010, 165).

3.Aşama: Analiz yapma: Denetici sınıftan kaydedilmiş olan verilerle ayrılır ve tek başına veriler üzerinde çalışacağı bir ofise geçer. Denetici açık uçlu, anket ya da form biçimindeki ölçme aracı ile toplanmış olup olmadığına bakmaksızın, karşısındaki bilgi kümesi üzerinde çalışmaya başlar (Aydın, 2008, 45).

4.Aşama: Gözlem sonrası görüşme: Gözlem sonrasında yapılan görüşme; denetimsel uygulamanın gözden geçirilmesini ve gerçekleştirilen ilerlemenin saptanmasını, öğretmenin öz denetim ve teknikleri konusunda yetiştirilmesini sağlar, kendi çalışmalarını izleme ve geliştirme alışkanlığı kazandırır. Görüşmede öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini tanıması sağlanır, etken faktörler ortaya konur. Öğretmenin denetime karşı güveni ve yararlı olacağına inancı artar. Denetim planının geliştirilmesi için alternatifler belirlenir (Taymaz, 2010, 166).

5.Aşama: Değerlendirme: Gözlem öncesi görüşmeden, gözlem sonrası görüşmeye kadar olan dört aşamanın gözden geçirilmesi ve bu aşamaların yeterli ve etkili olup olmadığına karar verilmesi, eğer gerekli ise aşamaların tekrarlanması bu aşamada kararlaştırılır. Böylece hem denetici hem de denetlenen, gelişim çabalarına katılma olanağı bulurlar. Üstelik, deneticinin öğretmene verdiği geri bildirimler, öğretmenin gelecekteki çalışmalarında hangi uygulamaların sürdürülmesi, gözden geçirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiği gibi konularda karar verme fırsatı yaratır (Aydın, 2008, 46).

1.1.8. Öğretmen ve Ders Denetimi

Öğretmenlerin görevi, milli eğitimin amaçları doğrultusunda, ilgili müfredatın amaçlarını davranışa dönüştürebilen bireyler yetiştirmektir. İlköğretim matematik öğretmenleri de görevlerini ilgili kanun, yönetmelik ve tüzüklere göre yaparlar.

Eğitim-öğretim uygulamalarında ÷lke genelinde bütünlüğün ve uygulamalarda iyileştirmenin sağlanabilmesi için denetim gereklidir.

Teftiş Kurulu Yönetmeliği'ne göre öğretmen ders denetimleri (MEB, 1993-a);

Genel denetimler sırasında veya bunlardan ayrı olarak yapılır. Bu denetimlerde, öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yetişkinlikleri, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, Millî Eğitim Temel Kanununda öngör÷len hedeflerini; ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeyleri ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları araştırılır.

Ders denetimlerinde, gör÷len ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesi yanında, öğretmenin; öğretim programını ve yıllık ders planlarını ne dereceye kadar uygulamış olduğu, soru düzenlemedeki yeterliliği, yaptığı yazılı yoklamalar, yaptırdığı öğrenci ödevleri ve bunları değerlendirmede dikkati, atölye çalışmaları ile kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi, öğrencileri kişisel çalışmalara yöneltmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlik ve davranışları da incelenip değerlendirilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin denetimi de diğer tüm branşlarla aynı olmak üzere, 2001 yılında yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde belirtilen 'Öğretmen Teftişi' kapsamında gerçekteşirilir. Bu yönergeye göre (MEB, 2001):

Kurumlarda görevli öğretmenlerin başarı durumları, teftiş yapılarak belirlenir. Öğretmenlerin teftişinde kurumun özelliğine göre "Öğretmen Teftiş Formu" kullanılır. Öğretmen teftişi, Millî Eğitimin amaçlarını gerçekteşirmek için düzenledikleri etkinliklerin süresini ve niteliğini gözlemlemek üzere; dersane, salon, laboratuvar, atölye ve işliklerde;

- a) Eğitim öğretimindeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek,
- b) Olumlu davranışlarını belirlemek,
- c) Görevini en iyi biçimde yapmaya özendirmek,
- d) Eğitim ve öğretimde birliği sağlamak üzere rehberlik ve yardımda bulunmak,
- e) Kurumda uyguladıkları öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek,
- f) Öğretim araç ve gereçlerinin sağlanmasında ve kullanmasında yardımcı olmak,
- g) Öğrenci başarısının bilimsel yöntemler ile ölç÷lmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek,
- h) Karşılaştığı sorunların çözümlünde yol göstermek.

- 1) Özel eğitim gerektiren öğrenciler için aldığı önlemleri geliştirmek ve yönlendirmek,
- 2) Sınıf içi ve çevredeki eğitimsel liderliğini belirlemek, için yapılır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin denetiminde, 2001 yılında yayınlanan MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde yer alan ve aynı zamanda diğer tüm branşlar için de kullanılan “Öğretmen Teftiş Formu” (EK: 1) kullanılmaktadır (MEB, 2001). Öğretmen Teftiş Formu, A. Dersliğin Eğitim-Öğretime Hazırlık Durumu, B. Eğitim Öğretim Durumu, C. Yönetim-Çevre İlişkileri ve Mesleki Gelişimi, D. Hizmetiçi Eğitim Gereksinimi ve son olarak denetim sonucunun nicel olarak ifade edildiği E. Değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Öğretmen ve ders denetimleri bahsedilen yönerge kapsamında ve belirtilen öğretmen denetim formları kullanılarak yerine getirilmesine karşın, uygulamada denetimlerin verimliliğine ilişkin bir takım sorunların da yaşandığı bilinmektedir. Denetimin ‘öğretim sürecini geliştirme’ işlevi dikkate alındığında yapılan denetimlerin bu ihtiyaca ne düzeyde karşılık verebildiğini gözlemleyebilmek adına yaşanan sorunların değerlendirilmesinde fayda vardır.

1.1.8.1. Öğretmen ve Ders Denetiminde Yaşanan Sorunlar

Eğitim faaliyetlerinin temel ögesi olan öğretmenin her gün biraz daha gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve eğitim etkinliklerinde desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlere yapılan yardım, kuşkusuz öğrencilere yardım yerine geçmektedir. Eğitim sisteminde öğretmene gerekli yardımı yapabileceklerin başında müfettişlerin gelmesi beklenir. Eğitim etkinliklerinde daima öğretmenlerin yanında bir rehber, bir öğretici ve yöneltici olarak bulunması gereken müfettişin, bugünkü eğitim düzenimizde bu görevi beklenti düzeyinde yerine getirdiğini söylemek güçtür (Taymaz, 2010, 153).

İlköğretim matematik öğretmenlerinin denetiminin, ilköğretimde görev yapan diğer öğretmenlerin denetiminde kullanılan ölçütlerle ve aynı müfettişlerle

gerçekleştirilmesi sebebiyle, diğer alanlarda olduğu gibi ilköğretim matematik öğretmenleri de denetimde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Öğretmenler çoğunlukla, denetimi, kontrol sistemi, denetmenleri de sorgulayıcı olarak görmektedirler. Oysa onlar, denetmenleri, öğretici, rehberlik yapan, kaynak olan, güdüleyen, destek veren, yönlendiren ve öğretmenlerin başarılı yönlerini takdir eden, özendiren, güven veren kişiler olarak görmek istemektedirler (Ünal ve Sığırcı, 2000). Denetimin öğretmenlerin beklentilerini karşılayamaması, gerek yasal düzenlemeden kaynaklanan, gerek denetmenin niteliklerinden kaynaklanan, gerekse denetim sürecinin işleyişi bakımından yaşanan birtakım sorunlara bağlıdır. Can'a göre (2004) bu sorunlardan bazıları şunlardır:

Öğretmenler tüm yönleriyle, rehberlik ve mesleki yardım anlayışı içerisinde ve bir bütün olarak denetlenememektedir. Bu da denetimin etkililiğini azaltmaktadır.

Denetmenle öğretmenin aynı eğitim düzeyinde (lisans) olması işbirliği ve güveni güçleştiren etkenlerdendir

Denetleme alanlarının çeşitliliği, her alanda uzmanlaşmama ve hizmet içi eğitimdeki süreksizlik denetmenlerin etkililiğini azaltan etkenlerdendir. Ayrıca denetmenin yükünün ağırlığı; denetlenecek her öğretmenle yeterince işbirliği, objektif gözlem ve değerlendirmeyi güçleştirmektedir.

Özbek'e göre (1998), ders denetiminde branş öğretmenlerine göre ortaya çıkan sorunlar ise çoğunlukla şunlardır (akt. Şahin, 2005):

-İlköğretim müfettişlerinin, eğitim-öğretimde öğretmene yönelik olan rehberlik çalışmalarının öncelikle yapılmaması, daha çok kontrol amaçlı denetimlerin yapılması,

-İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin eğitim-öğretim ve denetim alt sistemi hakkındaki düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak tanınamaları

- İlköğretim müfettişlerinin, ders denetiminden önce öğretmenler bir ön görüşme yapmamaları

-İlköğretim müfettişlerinin, öğretmenleri yapılan denetim sonuçlarının değerlendirilmesi sürecine katmamaları,

-İlköğretim müfettişlerinin, denetimlerde öğretmenin içinde bulunduğu sosyo-psikolojik etkenleri göz önünde bulundurmamaları,

-İlköğretim müfettişlerinin, öğretmen başarılarının değerlendirilmesinde çevrenin özelliklerini (eğitim düzeyi, coğrafi durum, sosyo-ekonomik koşullar) göz önünde bulundurmamaları,

-İlköğretim müfettişlerinin, denetimlerinde çoğunlukla öğretmenin öğretim yöntemleri ile ilgili değil de plan, program gibi yazılı materyalleri ile ilgilenmeleri

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi, nasıl yapılmaktadır; uygulamada yaşanan eksiklikler temelinde alan yazına uygun olarak nasıl gerçekleşmelidir?

1.2.1. Alt Problemler

1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “mezun olunan fakülte” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “çalışılan bölge” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “kıdem” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “geçirilen denetim sayısı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 1.6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri “çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “cinsiyet” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “mezun olunan fakülte” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “çalışılan bölge” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “kıdem” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.5. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “geçirilen denetim sayısı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
 - 2.6. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri “çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.2. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.3. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
 - 3.4. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin beklentileri ve çözüm önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde matematik eğitimi denetiminin nasıl gerçekleştiğine dair bir durum tespit çalışması yaparak, uygulamada karşılaşılan eksiklikler ve sorunlar temelinde “İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi alan yazına uygun olarak nasıl gerçekleşmelidir?” sorusuna yanıt olacak bir model önerisi geliştirmeye çalışmaktır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Her dersin kendine özgü bir içeriği, öğretim yöntem-teknikleri, değerlendirme biçimleri olduğu düşünüldüğünde, her dersin denetiminin de kendine özgü bir hal alması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Nitekim daha önce yapılan araştırmalarda bu durum farklı branşlar açısından ele alınmıştır. Fakat matematik dersinin denetimi konusunda alan yazında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Matematik dersinin, gerek kazandırılması gereken birtakım soyut yetiler ve gerekse kazandırılan bu özelliklerin açığa çıkarılmasının güç olması sebebiyle diğer alan derslerinden ayrıldığı, gerek öğretim yöntemleri, gerek ders içeriği, gerekse kendine özgü değerlendirme yöntemleri konusundaki bu farklılaşmanın, diğer derslerden farklı bir denetim anlayışını da beraberinde getirdiği düşünülmektedir. Branşa özgü bir denetim anlayışının geliştirilmesinin gerekliliği üzerine vurgu yapan bu çalışmanın, ilköğretimde matematik eğitiminin denetimi konusunda birtakım gelişmelere zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- İlköğretim matematik dersinin denetiminde öğretmenlerin karşılaştıkları bazı sorunlar vardır.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin denetimde karşılaştıkları sorunlara ilişkin alan yazında çözüm önerileri bulunabilir.
- İlköğretim matematik öğretmenlerinin denetimde karşılaştıkları sorunlar ve alan yazında bulunan çözüm önerileri sentezlenerek bir matematik eğitimi denetim modeli oluşturulabilir.

1.6. Sınırlılıklar

- Çalışma Sivas ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri üzerinden yürütülmüştür.
- Model önerisi geliştirme sürecinde yer alan kaynaklar, alanyazında ve uygulamada yer alan kaynaklarla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Matematik Öğretmeni: Araştırma kapsamına giren, Sivas ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan, ilköğretim matematik öğretmenleridir.

Denetim: Araştırma kapsamında, ilköğretimde matematik dersinin denetimidir.

Denetmen: Araştırma kapsamında, ilköğretimde matematik dersini denetleyen denetmenlerdir.

II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alan yazında yer alan, ders denetimlerinde yaşanan güçlüklerin farklı branşlar için ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

Nelson ve Sassi'nin (2000) "*Denetimde değişen yaklaşımlar: Matematik Denetimi Örneği*" isimli makalesinde, yöneticilerin standartlara dayalı öğretim reformuna uygun olarak denetim süreci ve içeriğine ilişkin kendi yaklaşımlarıyla değişimi nasıl sağladıklarını ortaya çıkarma amacıyla; denetim ile ilgili bir mesleki gelişim seminerinin başında ve sonunda, bir beşinci sınıf matematik dersi videosunu aynı anda izlerkenki yönetici değerlendirmeleri üzerinden, yöneticilerin mesleki yargılarını yönlendirecek yeni ilkeler ortaya çıkmasını sağlamak için aynı olay üzerinden farklı yorumlarda bulunulması sağlanarak yürütülmüş ve denetim sürecine ilişkin beklenen değişimi gerçekleştirmek için konu ile ilgili bilgilerin artırılması yönünde bir ihtiyaç olduğu sonucuna varmıştır.

Şahin (2005)'in "*İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimiyle İlgili Yeterlikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri*" adlı tezinde, 'İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri nelerdir?' problemine yanıt aranmış; bunun için öğretmen ve müfettiş görüşleri üzerinden betimsel bir çalışma yapılmış; çevre ve okul özelliklerini saptayabilme, araç-gereç kullanımını sağlayabilme, derse ilgi uyandırabilme durumunu ve konuya yaşam ilgisi kurmayı belirleyebilme, öğretim yöntemi seçme-kullanma başarısını belirleyebilme, konuyu öğretebilme başarısını belirleyebilme, ödevlerin uygunluğunu belirleyebilme gibi konularda öğretmenlerin denetmenleri daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmış; müfettişlerin gerektiği gibi mesleki yardım ve rehberlik yapabilmeleri için iş yüklerinin azaltılması, branş müfettişliğinin oluşturulması, denetimlerin yıl içerisinde belirli vakitlerde tekrarlanması ve denetimin sürekliliğinin sağlanması, denetim faaliyetlerinin kontrolden çok öğretimi geliştirmek için rehberlik çalışmaları şekline müfettişlerin ise uzman eğitim danışmanları şekline dönüştürülmesi, müfettişlerin teorik öneriler yerine eğitim-öğretimle ilgili uygulamaların ne şekilde gerçekleştirileceğine dair örnek oluşturan konumda olması, müfettişlerin seçiminde ve yetiştirilmesinde eğitim sisteminin geliştirilmesi ve

öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayacak yeterlikte donanımlı bireyler olmalarının dikkate alınması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Özer (2006)'in "*Branş Değişkeni Açısından İlköğretim Denetçi Yeterliklerine İlişkin Denetçi ve Öğretmen Görüşleri*" adlı tezinde, '2005-2006 Öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan ilköğretim denetçilerinin, ders denetimi bakımından kendi branşlarındaki ve farklı branşlardaki öğretmenleri denetlemedeki yeterlikleri ne düzeydedir?' problemine yanıt aranmış; bunun için tarama modeli benimsenerek öğretmen ve denetçi görüşlerine başvurulmuş; denetçilerin ders denetimine ilişkin olarak, aynı branşta oldukları öğretmenleri denetlerken tamamen yeterli olduklarını düşündükleri, öğretmenlerin de branşları aynı olduğu durumda ders denetimine ilişkin denetçileri yeterli gördükleri, denetçi ve öğretmen farklı branşta olduğunda, daha az yeterli oldukları, denetçilerin ders denetimine ilişkin yeterlilikleri bakımından öğrenim düzeylerinin ve hizmet içi eğitim almış olmalarının etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmış; denetçilerin branşlaşma yoluna gidilerek hizmet içi eğitimden geçirilmeleri, eksik görülen branşlarda denetçi alınması ve denetçilerin lisansüstü çalışmalara yönelmesi önerilerinde bulunulmuştur.

Yıldırım (2007)'in, "*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*" adlı tezinde, 'İlköğretim okullarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?' problemine yanıt aranmış; bunun için tarama modeli benimsenerek sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimlerinde zaman sorunu yaşandığı, öğretmenlerin denetim süresini yetersiz olarak değerlendirdikleri, ders denetimlerinde gerçekleşen rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin gerçekleşmesine ilişkin genel görüşlerini 'kısmen' olarak nitelendirdiklerini, kendilerini denetleyen denetçileri "kısmen" alanı bilen kişiler olarak değerlendirdikleri, denetçilerin olması gereken denetçi davranışlarını kısmen gösterdikleri sonucuna ulaşılmış; ders denetimlerine ayrılan zamanın artırılarak öğretmenlerle denetçilerin daha fazla iletişim içerisinde olmalarının sağlanması, ders denetimlerinde denetçilerin uygulamaları arasında eşgüdüm sağlanması ve belirli standartlar geliştirilmesi, denetçilerin dersin gözlenmesi sırasında nelere dikkat edileceği konusunda öğretmeni bilgilendirmesi, ders denetimlerinde öğretmenlere

farklı öğretim yöntem tekniklerini tanıtmaları, gerekirse örnek uygulamalarla desteklemeleri; farklı ders araç gereçlerinin kullanımı konusunda mesleki yardımda bulunmaları; ölçme değerlendirme teknikleri konusunda öğretmenleri desteklemeleri, denetçilerin en azından denetlediği öğretmenin branşında bilgi ve deneyim sahibi olmaları ve denetçilerin branşlaşmasına önem verilmesi konularında önerilerde bulunulmuştur.

Uyanık (2007)'ın “*Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*” adlı tezinde, ‘İlköğretim okulları II. kademesinde yapılan ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemine ilişkin ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?’ problemine yanıt aranmış; bunun için tarama modeli kullanılarak branş öğretmenleri ve müfettişlerin görüşlerine başvurulmuş; müfettişlerin ders teftişi etkinliklerinde genel olarak durumu saptadıkları, öğretmene gerekli olan rehberlik ve yardımda bulunmadıkları, öğretmenlerin özdenetim ve teknikleri bakımından yetişmelerine önem vermedikleri ve denetimi bu sorunu göz ardı ederek gerçekleştirdikleri, öğrencilerin elde ettikleri kazanımları fark etmedikleri teftiş esnasında sadece öğretmene yönelik bir değerlendirme yaptıkları, modern teftiş anlayışına uygun bir değerlendirme yapmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmış; bu doğrultuda branş öğretmenlerini, alan uzmanı olan müfettişlerin teftiş etmesi ve bunun için mevcut İlköğretim müfettişlerinin başarılı oldukları branşlarda hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmeleri, öğretmenleri teftiş edecek ve rehberlik yapacak müfettişlerin öğrenimlerinin yüksek lisans düzeyine getirilmesi, ilköğretim müfettişlerinin iş yükünden dolayı öğretmenlere gerekli yardım yapamadıklarından, öğretmeni iş başında yetiştirme ve rehberlik faaliyetlerine daha çok ağırlık vermek için soruşturma ve inceleme etkinliklerinin kurulacak başka bir komisyon tarafından yürütülmesi, müfettişlerin sadece durumu saptamak yerine, öğretmenin özlük haklarını bilme, öğrenciyi tanıma ve yeni gelişmelerden yararlanma konusunda da rehberlikte bulunmaları önerilerinde bulunulmuştur.

Şahin (2008)'in “*Yabancı Dil Öğretmenlerinin Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri*” adlı tezinde, ‘İlköğretimde yabancı dil öğretmenlerinin denetiminde karşılaşılan sorunlara dair ilköğretim müfettişleri ve yabancı dil öğretmenlerinin görüşleri nedir?’ problemine yanıt

aranmış; bunun için, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yabancı dil öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine başvurulmuş; denetim esnasında öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları sorunun, ‘Denetimi gerçekleştirilen yabancı dili bilmeme’, en düşük düzeyde algıladıkları sorunun ise, ‘Yabancı dil öğretiminin amaçlarının öğretmenler tarafından bilinmemesi’ olduğu, denetim sonrasında öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları sorunun, ‘Öğretmene yabancı dil öğretimi konusunda rehberlik yapmada yetersiz kalınması’ iken denetmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları sorunun, ‘Denetim sonunda, denetimle ilgili olarak öğretmene yeterince dönüt verilmemesi’ olduğu, genel süreçte bakıldığında öğretmenlerin ‘Denetim sürecinin iş birliğine dayanmaması’, ‘Denetim sürecindeki uygulamalarla öğretmenlerde gelişme isteği yaratılmaması’, ‘Denetim sürecinin daha etkili bir öğretme ve öğrenme ortamının oluşmasına katkı yapmaması’, ‘Denetimde öğretmenlerin güçlü yanlarının vurgulayıcı, destekleyici, özendirici bir yaklaşım izlenmemesi’, ‘Denetim sürecinde etkileşim için iletişime gereken önemin verilmemesi’, ‘Teftiş sürecinin geliştirme olarak algılanmaması’, ‘Teftiş sürecinin eksiklikleri tespit etme olarak algılanması’, ‘çoğunlukla’ düzeyinde sorun olarak algılanırken denetmenler ‘nadiren’ ve ‘bazen’ düzeyinde algılamakta olduğu; denetmen ve öğretmenlerin en yüksek düzeyde algıladıkları sorunun ise, ‘Branş uzmanı müfettiş olmaması’ olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, denetim etkinliklerinin öğretmenle birlikte planlanması, denetim esnasında denetmenlerin gözlem süresini evrak incelemeye ayırmamaları, öğretmen yetiştiren kurumlarda yabancı dil öğretim teknikleri, yeterli araç gereç kullanımı hususlarında uygulamalı derslere ağırlık verilmesi, her branştan yeteri kadar denetmen yetiştirilmesi, her branş için ayrı ders gözlem formları oluşturulması, denetimin amacı, önemi, gerekliliğine ilişkin öğretmenlerin bilgilendirilmesi ve işbirliğine özendirilmesi, denetimde rehberlik ve iş başında yetiştirme etkinliklerine ağırlık verilmesi, ders denetimi sonucu önerilen düzeltici ve geliştirici önlemlerin alınıp alınmadığının izlenmesi aynı denetmen tarafından gerçekleştirilerek denetimde süreklilik sağlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

Göktaş (2008)’ın “*İlköğretim Okulu Müdürlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*” adlı tezinde, ‘Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim okulu

müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi yeterliklerine ilişkin görüşleri nasıldır?’ problemine yanıt aranmış; bunun için ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş; ‘dersliğin eğitim ve öğretime hazırlık durumu’, ‘mesleki gelişim’, ‘yönetim ilişkileri’, ‘eğitim, öğretim ve değerlendirme durumu’ konularındaki yeterliklerde öğretmen beklentilerinin yeterince karşılanmadığı sonucuna ulaşılmış; teftiş formunun yeniden düzenlenmesi, okul müdürü ve müfettişlerin öz değerlendirme çalışmalarında bulunmaları ve ders denetimine ilişkin hizmet içi eğitim etkinliklerinin artırılabilceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Karaarslan (2008)’in “*İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*” adlı tezinde, ‘İlköğretim okulu İngilizce öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri nelerdir?’ problemine yanıt aranmış; bunun için tarama modeli benimsenerek İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş; denetimin uygulanması konusunda denetmenlerin öğretmeni takdir ve ödüllendirme konularında yeterli görülmedikleri, rehberlik ve mesleki yardım konularında yeterince etkin görülmedikleri, alanı iyi bilmedikleri sonuçlarına ulaşılmış; yetersiz olan İngilizce branş müfettişi sayısının artırılması ve İngilizce dersini İngilizce branşından müfettişlerin denetlemesi, denetçilerin hizmet içi eğitimlerle yenilik ve gelişmeler noktasında bilgilendirilmeleri ve daha etkin bir rehberlik ve mesleki yardım sağlamaları konularında önerilerde bulunulmuştur.

Yücel (2009)’in “*Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Denetimi*” adlı tezinde, ‘Alan yazında belirtilen eksiklikleri ve çözüm önerileri temelinde Türkiye’deki okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi nasıl gerçekleşmelidir?’ problemine yanıt aranmış; bunun için nitel araştırma desenlerinden kuram oluşturma yaklaşımı benimsenmiş; alan yazında okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olabilecek kaynaklar incelenmiş, eksikliklerden yola çıkılarak öneriler değerlendirilmiş, özgün katkılarla biçimlendirilerek okul öncesi eğitim öğretmenlerinin denetimine yönelik model önerisi getirilmeye çalışılmıştır. Modelde, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimini gerçekleştirecek olan denetmenlerin, okul öncesi eğitim mezunu olan ve

Eğitim Yönetimi ve Teftişı alanında lisansüstü eğitim yapmış olanlardan seçilmesi ve bu yönde yetiştirilmesi, ayrıca gerek görüldüğünde denetlenmesi önerilmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmeninin meslek içerisinde yetiştirilmesinin temel amaç olduğu denetim sürecinin, öğretmenin gerek gördüğü zamanlarda ona destek olma şeklinde sene boyunca devam etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetim sürecinin hangi aşamalarda gerçekleşeceğini belirlediği biçimsel süreçte; mevcut denetim sisteminden ve alanyazındaki önerilerden farklı olarak, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetiminin eğitim ve öğretim etkinliklerinin gözlemleri olarak ayrı ayrı gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Öğretmenin eğitim etkinliklerinin denetlenmesinde, denetimden önce yönetici, veli ve zümre öğretmeninden öğretmen hakkında ön bilgilerin alınması, tüm denetim sürecinin öğretmenle birlikte planlanması, denetimin eğitimsel ve öğretimsel yeterlilikler konusunda öğretmeni örnek uygulamalarla yetiştirmesi ve gelecek seneki denetim uygulamasına kadar uygulanacak olan gelişim planının hazırlanması gibi uygulamalar modelle getirilenlerden bir kısmını oluşturmaktadır. İçeriksel süreç ise; modelin diğer bölümlerinde olduğu gibi eğitim ve öğretim etkinliklerinin denetimi için ayrı ayrı belirlenmiş ve ölçütler öğretmen yeterliliklerinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Okul öncesi eğitimi öğretmeninin eğitimsel yeterliliklerinin denetlenmesi için kullanılacak ana ölçütlerin ilkinin, “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve İlkelerini Bilme ve Uygulama Yeterliliği” oluştururken; öğretmenin “Genel Kültür Bilgisi”, “Kişisel Yeterlilikleri”, “Toplumsal Yeterlilikleri” ve “Teknolojik Yeterlilikleri” de denetim sürecinde kullanılacak olan diğer ana ölçütlerdir. Benzer şekilde okul öncesi eğitimi öğretmeninin öğretimsel yeterliliklerinin denetlenmesi için kullanılacak ana ölçütlerin ilkinin de, “Okul Öncesi Eğitimin Amaç ve İlkelerini Bilme ve Uygulama Yeterliliği” oluşturmaktadır. Ayrıca yine öğretmenin “Alan Bilgisi” ve “Öğretmenlik Bilgisi” alanındaki yeterlilikleri de öğretimsel yeterlilikler için belirlenen diğer ana ölçütlerdir.

Demir (2009), “İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” adlı tezinde, ‘İlköğretim müfettişlerinin ders teftişleri öğretmenler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?’ problemine yanıt aranmış; bunun için betimsel tarama yöntemi kullanılarak öğretmen görüşlerine başvurulmuş; bu doğrultuda teftiş edilen öğretmen ile teftişı gerçekleştiren ilköğretim müfettişinin

branşlarının aynı olmasının sağlanması, gruplardaki müfettişlerin sayılarının, ilköğretim kurumlarındaki öğretmenlerin branş dağılımına göre ayarlanması, ilköğretim müfettişliği” unvanı yanında “branş müfettişliği” unvanının da getirilmesi, müfettiş alımında branş dağılımının göz önünde bulundurulması gibi müfettiş niteliklerine ilişkin önerilerin yanında; ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin sınıfta ders sırasında kullandıkları yöntem ve teknikleri öğretme becerilerini daha objektif olarak değerlendirmeleri, eğitim alanında gerçekleşen yöntem, teknik teknolojik yeniliklerin, MEB tarafından ilköğretim müfettişlerine zamanında bildirilmesi ve gerektiğinde müfettişlerin hizmet içi eğitimlere alınmaları ve ilköğretim müfettişlerinin bu konuda öğretmenlere rehberlik yapmaları, ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin derse hazırlık, dersi uygulama (sunum, anlatım, işleyiş, kavrama) ve dersi planlama becerilerini daha objektif olarak değerlendirmeleri, öğretmenin plan, defter, kılavuz kitap vb. evrakını daha dikkatli ve objektif olarak incelemeleri gibi teftiş sürecine ilişkin öneriler ve öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarında derste kullanılan yöntem ve teknikler hakkında aynı nitelikte ve nicelikte eğitimler verilmesi konusunda öneride bulunulmuştur.

Minnear-Peplinski'nin (2009) “*Öğretmen ve Müdürlerin Öğretmen Denetimine İlişkin Algıları*” adlı tezinde, ülke çapında okullarda kullanılan ve öğretim denetiminde profesyonelliğin mi bürokrasinin mi etkin olduğu ve öğretmenleri denetlemek için mesleki gelişim ve değerlendirme unsurlarının ne ölçüde kullanıldığını tanımlamak amacıyla; öğretmen ve müdür görüşleri üzerinden betimsel bir çalışma yapılmış; denetime profesyonelliğin hakim olduğu fakat son dönemde bürokrasinin etkisi altında kaldığı, denetimlerin yılda bir veya iki kez klinik denetime uygun olarak yapıldığı, bunun yanında öğretmenlerin tecrübe ve ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış denetimin uygulandığı, ortaöğretim kurumlarında, öğretmen ve konu ihtiyaçları açısından farklılıklar olması sebebiyle, ilköğretim okullarından farklı olarak mesleki gelişim ve değerlendirme stratejisi olarak öğretimsel denetimin kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmış; denetimde kullanılan işlemlere odaklanılan bu çalışmanın sonucunda araştırmacılar için denetim süreçlerine ilişkin öğretmen algılarına daha derinlemesine bakmaları bu şekilde denetimlerin profesyonellik, bürokrasi, eğitim denetimi, mesleki gelişim ve

değerlendirme işlevlerini yerine getirme açısından daha detaylı incelemeleri önerileri getirilmiştir.

Gül (2010)'ün *“Türkçe Öğretmenleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Birbirlerini Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Kavram Haritası Çalışması”* adlı tezinde, ‘İlköğretim müfettişlerinin Türkçe öğretmenlerini değerlendirme yaklaşımlarıyla, Türkçe öğretmenlerinin bu değerlendirme yaklaşımına ilişkin bakış açıları nasıldır?’ problemine yanıt aranmış; bunun için nitel yöntemlerden görüşme tekniği ile müfettiş ve Türkçe öğretmeni görüşlerine başvurulmuş; ilköğretim müfettişlerinin Türkçe öğretmenlerini denetlerken Türkçe öğretim sürecine yönelik özel bir denetleme ölçütü kullanmadıkları, diğer branş öğretmenlerini denetlerken kullandıkları ölçütleri, Türkçe öğretmenlerini denetlerken de kullandıkları, Türkçe öğretmenlerinin denetimde müfettişler arasında tutarsızlık olduğunu, öğretmen hakkında okul müdüründen bilgi alınmadığını, evrak denetimine ağırlık verildiğini, branşı Türkçe olmayan müfettişler tarafından denetim yapıldığını, sonuç raporlarının gerçekçi yazılmadığını, müfettişlerin kırıncı ve yargılayıcı davrandığını, yeni programla ilgili yaşadıkları sıkıntılarda kendilerine yeterince yardımcı olmadıklarını düşündükleri sonuçlarına varılmış; Türkçe dersinin ve Türkçe öğretmenin denetimine ilişkin özel öğretim yöntemlerini merkeze alan ölçütler geliştirilmesi, rehberlik çalışmalarının amacına ulaşmaması ve denetimin etkili olmamasının sebeplerinin araştırılarak incelenmesi, Türkçe öğretmenlerinin öğretim uygulamalarının yetersiz olduğunun belirlendiği durumlarda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve müfettişlerin yeni Türkçe programı ile ilgili daha fazla bilgilendirilmeli ve uygulama örnekleriyle rehberlik yapmaları konusunda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri konularında önerilerde bulunulmuştur.

Seçen (2010-a)'in *“İlköğretim Okullarında Fen ve Teknoloji Dersi Denetimi Konusunda Fen ve Teknoloji Denetçileri ve Öğretmenlerinin Görüşleri”* adlı tezinde, Fen ve teknoloji dersinin denetimini fen ve teknoloji dersi öğretmen ve denetçilerinin görüşlerine göre irdelemek ve varsa aksaklıklara çözüm önerileri geliştirmek amacıyla denetçi ve öğretmen görüşlerine başvurulmuş; “Öğretmen Teftiş Formu”nda yer alan maddelerin alanlara göre ayrı ayrı düzenlenmesi gerektiği, fen ve teknoloji dersine yönelik olarak hazırlanacak söz konusu formda öğretmenlerin

neler yapması gerektiğinin belirlenmesi ve öğretmenlerinde formun hazırlanmasında görüşlerinin alınması, öğretmenlerin tamamına yakını fen ve teknoloji dersinde denetçilerin yeteri düzeyde rehberlik yapmadıklarını belirtirken denetçilerin çoğunluğu fen ve teknoloji dersine yönelik rehberlik uygulamalarında bulduklarını ifade etmeleri, öğretmenlerin rehberlik ve denetim uygulamalarının bir ders saatinden az olduğunu belirterek bu sürenin uzatılması gerektiğini ifade etmeleri, denetimlerin alan denetçileri tarafından yapılması, Türkiye'nin değişik coğrafi dağılımına göre değişik öğretim programlarının uygulanması, fen ve teknoloji dersinin mutlaka laboratuvar ortamında işlenmesi, denetçilerin derse haberli gelmeleri, denetim sisteminin yeni müfredata uygun olarak değişmesi, gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, Türkiye'nin değişik coğrafi dağılımı dikkate alınarak, yöresel özelliklerine göre fen ve teknoloji alanındaki uygulamalar öğretim programına yansıtılmalı, yıl içinde yapılan sınav sonuçlarının analizinin ve öğrencilerin başarılarına yönelik çalışmalar ile sınıflar arasındaki seviye farkının değerlendirilmesi yönündeki çalışmaların denetçiler tarafından yapılması, fen ve teknoloji öğretmenin daha net ölçülebilmesi için; öğretmenin sınıfta yapması gerekenlerin belirlenmesi, ondan sonra kriterlerin oluşturulması, bu kriterler belirlenirken öğretmen görüşlerine de başvurularak “Öğretmen Teftiş Formu”nun branşlara göre yeniden düzenlenmesi, fen ve teknoloji dersi öğretmenin performansını değerlendirirken öğretmenin ders dışı çalışmalarının ve öğrencilerin okuldaki ve genel sınavlardaki başarılarının dikkate alınması, gibi öneriler getirilmiştir.

Seçen (2010-b)in *“İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi”* konulu kitap çalışmasında, ‘ Öğretmen, okul yöneticisi ve eğitim denetçilerinin ilköğretim okullarındaki denetçi uygulamalarına ilişkin görüşleri nelerdir ve bu grupların görüşleri arasında fark var mıdır?’ problemine yanıt aranmış; bunun için tarama modeli benimsenerek yönetici, öğretmen ve denetçi görüşlerine başvurulmuş; öğretmenlerin yapılan rehberlik ve denetimi içerik ve süre olarak az buldukları, denetçi görüşleri incelendiğinde, denetçinin istenilen düzeyde rehberliği yapamama nedenleri arasında, rehberlik ve denetim için ayrılan sürenin yetersiz olması, ders denetimi sonrasında öğretmenin dersinin olması dolayısıyla bu durumun ya öğretmenin dersine girememesine ya da değerlendirmenin yapılamamasına neden

olması, öğretmen sayısının fazlalığı, denetçi sayısının azlığının olduğu, mevcut ders denetimlerinin öğretmenlerin ders verimliliğini artırmadığı sonuçlarına ulaşılmış; sınıf denetçi ve branş denetçi sayısının yeterli seviyede artırılması, branş derslerinin denetimlerinin branş denetçilerince yapılması, eğitim denetçilerinin görev alanlarının inceleme, soruşturma ders ve kurum denetçileri olarak ayrılması ve bu alanlarda branşlaşmaya geçilmesi, “öğretmen denetim formu”nun branşlara göre ayrı ayrı düzenlenmesi ve içeriğinin programlara ve eğitim öğretimdeki değişmelere uygun olarak değiştirilmesi, denetçilerin program ve mevzuatta yapılan değişikliklerden zamanında haberdar olması ve eğitim öğretim alanında yapılan değişimleri yakından takip edebilmesi için, denetçilere hizmet içi eğitimlerin zorunlu kılınması ve bu eğitimlerin artırılması, rehberlik ve denetim tarihlerinin okul yönetici ve öğretmenlerine önceden bildirilmesi, denetçinin öğretmeni ve sınıfını tanıması, denetim ölçütlerini öğretmene açıklaması ve daha nesnel bir denetim geçirmek için ön görüşmenin yapılması , rehberlik sayısının artırılarak yıl içinde belli periyotlarda yapılması, denetçilerin okullarda sene başı ve sonundaki seminerlere katılarak rehberlik faaliyetinde bulunması gibi önerilerde bulunulmuştur.

III. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden söz edilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ilköğretimde matematik eğitimi denetiminin nasıl gerçekleştiğine dair bir durum tespit çalışması yaparak, uygulamada karşılaşılan eksiklik ve sorunları açığa çıkarıp, bu sorunlar temelinde alan yazına uygun bir biçimde ilköğretimde matematik eğitimi denetimi modeli geliştirmeye çalışmaktır. Araştırma betimsel bir araştırmadır. Bu doğrultuda veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, nicel verilerin elde edilmesinden sonra, nitel verilerle desteklenmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde Karasar (1999, 77) tarafından geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesnenin, kendi koşulları içinde, ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı model şeklinde ifade edilen “tarama modeli” kullanılmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak oluşturulan ölçekler, Sivas ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri evrenine uygulanmıştır. Evrenin tamamında uygulama yapılarak, alınan dönütlerle ‘ulaşılabilir evren’ yaklaşımı benimsenmiştir. Bu şekilde ‘ilköğretim matematik eğitimi denetimi’ öğretmen görüşleri üzerinden ortaya konulmuş, daha sonra elde edilen bulgular yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmanın nitel bölümünde nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise görüşme yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e göre (2008), nitel araştırmalar, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır. Durum çalışmasında ise, belirli bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koymak amacıyla, bir duruma ilişkin etkenler (ortam,

bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Bu amaçla Sivas ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri evreni içerisinden “maksimum çeşitlilik örnekleme” benimsenerek belirlenen 20 ilköğretim matematik öğretmeni ile görüşmeler yapılmış, bu şekilde ‘ilköğretim matematik eğitimi denetimi’ öğretmen görüşleri üzerinden ortaya konulmuş, daha sonra elde edilen bulgular yorumlanarak önerilerde bulunulmuştur.

Sonraki aşamalarda, araştırma neticesinde elde edilen nicel ve nitel bulgular karşılaştırılarak yorumlanmış ve bu bulgulara dayalı olarak bir model önerisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evreni belirlenirken, Sivas MEM 2011-2012 istatistik verilerine göre, Sivas il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim matematik öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin sayısal verilerinden yararlanılmıştır. Bu verilere göre 2011-2012 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan 293 ilköğretim matematik öğretmeninden 30’u aday öğretmen konumunda oldukları için denetim görmemiş olmaları sebebiyle, üçü ise liselerde görevli olduğu için çalışma kapsamına alınmamış ve evren 260 ilköğretim matematik öğretmeni olarak belirlenmiştir. Tablo 5’ te Sivas MEM 2011-2012 istatistik verilerine göre il merkezi ve ilçelerinde ilköğretim matematik öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin cinsiyet ve çalıştığı bölgeye ilişkin sayısal bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 5.
Sivas İlinde Görev Yapan İlköğretim Matematik Öğretmeni Sayıları

	Bayan		Erkek			Toplam		Araştırma Kapsamına Alınan Toplam
	Toplam	Aday Öğretmen	Toplam	Aday Öğretmen	Lisede Görevli	Toplam	Aday Öğretmen/	
<i>Merkez</i>	80	2	76	-	3	156	5	151
<i>Akıncılar</i>	2	2	-	-	-	2	2	-
<i>Altınyayla</i>	1	-	2	1	-	3	1	2
<i>Divriği</i>	4	-	3	1	-	7	1	6
<i>Doğansar</i>	-	-	1	1	-	1	1	-
<i>Gemerek</i>	4	1	7	3	-	11	4	7
<i>Gölova</i>	-	-	1	-	-	1	-	1
<i>Gürün</i>	3	1	10	2	-	13	3	10
<i>Hafik</i>	3	-	1	-	-	4	-	4
<i>İmranlı</i>	3	2	-	-	-	3	2	1
<i>Kangal</i>	5	-	6	2	-	11	2	9
<i>Koyulhisar</i>	-	-	4	1	-	4	1	3
<i>Suşehri</i>	3	-	11	1	-	14	1	13
<i>Şarkışla</i>	7	1	11	1	-	18	2	16
<i>Ulaş</i>	2	1	4	-	-	6	1	5
<i>Yıldızeli</i>	10	2	18	3	-	28	5	23
<i>Zara</i>	6	2	5	-	-	11	2	9
TOPLAM	133	14	160	16	3	293	33	260

Araştırmada, nicel boyut için, ilköğretim okullarında görev yapan 260 matematik öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiş, tümüne ulaşılmış gelen dönütlerle ‘ulaşılabilir evren’ yaklaşımı benimsenerek çalışma yürütülmüştür. Nitel boyut için ise, ‘maksimum çeşitlilik örnekleme’ esas alınarak, Sivas ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri evreni içerisinde, araştırma problemine taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin olabildiğince yansıtılmasına özen gösterilmiştir. Bu doğrultuda cinsiyet, çalışılan bölge (farklı sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullardan) ve kıdem değişkenleri açısından heterojen bir dağılım esas alınarak belirlenen 20 ilköğretim matematik öğretmeni örnekleme alınmıştır.

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Nicel Boyut

Araştırmada nicel bölüm için, veri toplama aracı olarak 5'li likert tipinde iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Genel Denetim Süreci” ölçeğinin hazırlık aşamasında, alan yazından kliniksel denetim ilkeleri temel alınmış, Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın Öğretmen Denetim Rehberi (2011) ve Öğretmen Teftiş Formları esas alınarak maddeler oluşturulmuştur. “Matematik Dersi Denetimi” ölçeği için ise, "İlköğretim 6-7-8 Matematik Dersi Öğretim Programı"(MEB, 2005), "PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu" (MEB, 2003), “Convergence of observer ratings and student perceptions of reform practices in sixth-grade mathematics classrooms” (Ellis ve diğerleri, 2007) isimli matematik reformuyla ilgili bir makale ve ilköğretim matematik dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği göz önüne alınarak, "Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi" (Yıldırım, 2009) isimli bir doktora tezinden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, geliştirilen taslak formla ilgili matematik eğitimi¹, program², ölçme-değerlendirme³ ve yönetim⁴ alanlarından dört farklı uzman görüşü alınarak, formun kapsam ve görünüş geçerliliği sağlanmaya çalışılmış, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulama öncesinde, bir eğitim müfettişinin görüşü alınmış ve farklı illerde görev yapan iki ilköğretim matematik öğretmenine ölçme aracı uygulanarak, kapsam ve görünüş geçerliliğini sağlama adına gerekli görülen son düzenlemeler yapıldıktan sonra ön uygulamaya geçilmiştir.

Veri toplama aracının güvenilirliğini test etmek için, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında, Sivas ilinde görev yapan 182 ilköğretim matematik öğretmenin görüşlerine başvurularak ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama verilerinden elde edilen Cronbach's Alpha Katsayısı Genel Denetim Süreci için .931, Matematik Dersi

¹ Doç. Dr. Şemseddin DURSUN

² Yrd. Doç. Dr. Tuncay DİLCİ

³ Öğretim Görevlisi Hatice Gonca USTA SAYIN

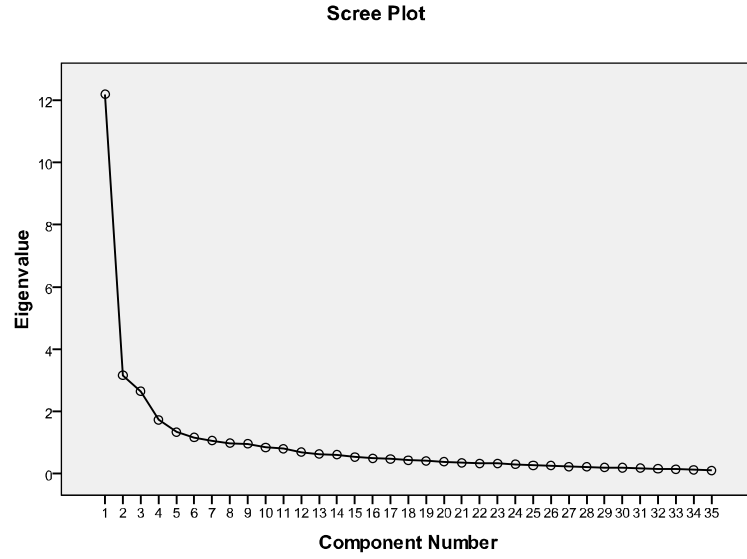
⁴ Yrd. Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Denetimi için .971 bulunmuştur. Ön uygulama sonrası ölçeğin bazı maddelerinde gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra 2011-2012 eğitim-öğretim yılında esas uygulamaya geçilmiştir.

Veri toplama araçlarının geçerlilik çalışmaları kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, güvenirlik çalışması için ise iç tutarlılık tekniği kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle, KMO katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır. Büyüköztürk'e göre (2010, 126), KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleşebilirlik (factorability) için KMO'nun .60'tan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi kolerasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygun olduğunun göstergesidir. Bu bilgiye dayanarak verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu "Genel Denetim Süreci" ölçeği için (Kaiser Meyer Olkin = .89, Bartlett's Test of Sphericity= 4468.66 p=.000) ve "Matematik Dersi Denetimi" ölçeği için (Kaiser Meyer Olkin = .95, Bartlett's Test of Sphericity=6435.71, p =.000) şeklinde belirlendikten sonra, veriler temel bileşenler analizi yöntemine göre, faktör analizi çözümlenmesine tabi tutulmuştur.

"Genel Denetim Süreci" ölçeği için faktör (boyut) sayısı, araştırmacı tarafından Scree test diyagramı temel alınarak belirlenmiştir. Scree test diyagramında dördüncü faktörden sonra eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Bu nedenle boyut sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %23.25'sini, ikinci faktör % 15.27'sini, üçüncü faktör %11.76'sını, dördüncü faktör %8.23'ünü açıklamaktadır. Dört faktörün toplam varyansın %58.524'ünü açıkladığı görülmüştür. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2012) açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir.



Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.30”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2010, 124-125). Scree Plot diyagramı ve toplam varyansa göre 4 boyutlu olarak yeniden değerlendirilen ölçekte, faktör yük değeri .30’un altında olan 7. ve 35. maddeler çıkarılmış ve yeniden yapılan işlemler sonucunda maddelerin faktör yük dağılımları Tablo 6’daki gibi belirlenmiştir.

Tablo 6.
 “Genel Denetim Süreci” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1			,679	
2			,790	
3			,771	
4			,723	
5			,675	
6			,613	
8	,582			
9	,698			
10	,778			
11	,758			
12	,670			
13	,744			
14	,756			
15	,711			
16	,724			
17	,707			
18	,723			
19	,696			
20	,623			
21	,605			
22				,774
23				,806
24				,785
25				,657
26				,441
27		,631		
28		,736		
29		,728		
30		,740		
31		,783		
32		,750		
33		,682		
34		,602		

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur. Veri toplama aracı kabul gören .70’in (Büyüköztürk, 2010, 171) üstünde bir

katsayıya sahip olduğundan ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Her bir boyut için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
“Genel Denetim Süreci” Ölçeği Güvenirlik Katsayıları

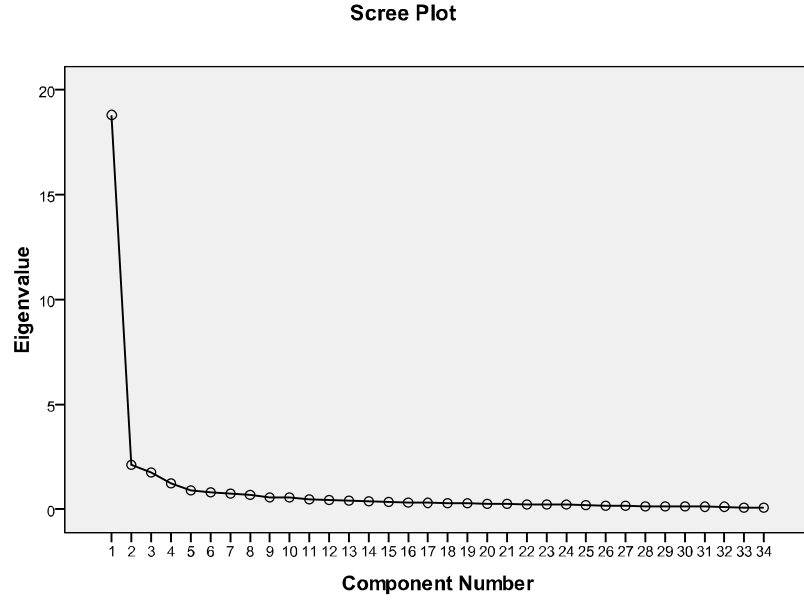
Faktör	Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
Gözlem Öncesi	1,2,3,4,5,6	,86
Gözlem Esnası	8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21	,93
Evrak İnceleme	22,23,24,25,26	,69
Gözlem Sonrası	27,28,29,30,31,32,33,34	,90

Ölçeğin faktör yapı modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA’da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 4 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için, ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırmış uyum indeksi (NFI), normlaşmamış uyum indeksi (NNFI) değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda $ki-kare=494.27(p=0.0)$, $RMSEA=0,092$, $CFI=0,94$, $NFI=0,90$, $NNFI=0,93$ değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. RMSEA’nın %90 güven aralığı da (0,086; 0,098) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir.

“Genel Denetim Süreci” ölçeği için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin dört boyut ve toplam 33 maddeden oluştuğu görülmüştür.

“Matematik Dersi Denetimi” ölçeği için faktör (boyut) sayısı, araştırmacı tarafından Scree test diyagramı temel alınarak belirlenmiştir. Scree test diyagramında dördüncü faktörden sonra eğrinin yaklaşık olarak aynı doğrultuda ilerlediği görülmüştür. Bu nedenle boyut sayısının dört olmasına karar verilmiştir. Faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %21.49’unu, ikinci faktör % 20.78’ini, üçüncü faktör %17.52’sini, dördüncü faktör %11.88’ini açıklamaktadır. Dört faktörün toplam varyansın %71.69’unu açıkladığı görülmüştür. Çokluk,

Şekercioğlu ve Büyüköztürk'e göre (2012) açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir.



Bu araştırmada bir maddenin bir faktörde gösterilebilmesi için en az “.30”lık bir faktör yüküne sahip olması ve maddelerin buldukları faktördeki yük değerleri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki farkın “.10” ve daha yukarı olması şartları aranmıştır (Büyüköztürk, 2010, 124-125). Scree Plot diyagramı ve toplam varyansa göre 4 boyutlu olarak yeniden değerlendirilen ölçekte, faktör yük değeri .30’un altında olan 5,6,24,35 ve 36. maddeler çıkarılmış ve yeniden yapılan işlemler sonucunda maddelerin faktör yük dağılımları Tablo 8’deki gibi belirlenmiştir.

Tablo 8.
 “Matematik Dersi Denetimi” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri

Madde No	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
1				,713
2				,745
3				,787
4				,649
7	,612			
8	,734			
9	,702			
10	,750			
11	,776			
12	,799			
13	,791			
14	,763			
15	,575			
16			,590	
17			,760	
18			,663	
19			,737	
20			,744	
21			,569	
22			,683	
23			,611	
25		,577		
26		,625		
27		,712		
28		,732		
29		,601		
30		,718		
31		,700		
32		,664		
33		,728		
34		,758		

Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .97 bulunmuştur. Veri toplama aracı kabul gören .70’in (Büyüköztürk, 2010, 171) üstünde bir katsayıya sahip olduğundan ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir. Her bir boyut için hesaplanan Cronbach Alpha değerleri Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.
 “Matematik Dersi Denetimi” Ölçeğine Ait Maddelerin Faktör Yükleri

Faktör	Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
Matematik dersine yönelik motivasyonun sağlanması	1,2,3,4	,86
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	7,8,9,10,11,12,13,14,15	,96
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	16,17,18,19,20,21,22,23	,93
Öğretmenlerden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	25,26,27,28,29,30,31,32,33,34	,94

Ölçeğin faktör yapısı modeli doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. DFA’da maksimum olabilirlik tekniği kullanılmıştır. Öncelikle 4 değişkenli model için uyum istatistikleri hesaplanmıştır. Bunun için, ki kare, kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), normlaştırmış uyum indeksi (NFI), normlaştırmamış uyum indeksi (NFI) değerleri incelenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ki-kare=1065,16(p=0.0), RMSEA=0,087, CFI=0,98, NFI=0,96, NNFI=0,97 değerleri modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. RMSEA’nın %90 güven aralığı da (0,081; 0,094) modelin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu göstermiştir.

“Matematik Dersi Denetimi” ölçeği için faktör analizi ile ilgili bütün işlemler yapıldıktan sonra ölçek geliştirme işlemi tamamlanmıştır. Ölçeğin dört boyut ve toplam 31 maddeden oluştuğu görülmüştür.

3.3.1.2. Nitel Boyut

Nitel bölümde yapılan görüşmeler için, yapılandırılmış bir görüşme formu (EK: 4) kullanılmıştır. Formda yer alan sorular oluşturulurken, çalışmanın nicel bölümünde yer alan maddeleri destekliyor olmasına özen gösterilmiştir. Böylelikle derinlik odaklı veri toplama stratejisi kullanılarak çalışmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Derinlik odaklı veri toplama stratejisine göre, araştırmacı elde ettiği sonuçları birbirleriyle sürekli olarak karşılaştırarak, yorumlayarak ve kavramsallaştırarak, araştırmaya katılanların bile açık bir biçimde farkında olmadıkları bazı örüntüleri ortaya çıkarmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 267). Görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlama adına, uzman görüşü alınmış ve uygulama öncesinde görüşme sorularının amaca uygun işlerliğini kontrol etmek

amacıyla Türkçe branşından bir öğretmene ön uygulama yapılmış, alınan dönütler doğrultusunda form yeniden biçimlendirilmiştir. Formda aşağıdaki sorular ile soruları açıklamak ve yanıtların daha detaylı biçimde ifade edilmesini sağlamak üzere alt sorular yer almıştır:

- 1- Matematik dersinin denetimi *nasıl gerçekleşmektedir?*
 - a. Genel denetim süreci açısından
 - b. Matematik dersinin denetimi açısından
- 2- Matematik dersi denetimlerini *etkili buluyor musunuz?*
 - a. Öğretmene rehberlik açısından
 - b. Yeni öğretimsel bilgi veya yöntemler edinebilmeniz açısından
 - c. Matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından
- 3- Matematik dersinin denetiminde *karşılaştığınız sorunlara* ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. Genel denetim sürecine ilişkin sorunlar
 - b. Matematik dersinin denetimine ilişkin sorunlar
 - c. Denetmen niteliği açısından sorunlar
- 4- Matematik dersinin denetimine ilişkin *beklentileriniz ve çözüm önerileriniz* nelerdir?
 - a. Genel denetim sürecine ilişkin beklentileriniz/çözüm önerileriniz
 - b. Matematik dersinin denetimine ilişkin beklentileriniz/çözüm önerileriniz
 - c. Denetmen niteliği açısından beklentileriniz/çözüm önerileriniz

3.3.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutu için veri toplama aracı olarak geliştirilen her iki ölçek, araştırma kapsamında çalışma grubu olarak belirlenen 260 ilköğretim matematik öğretmenin tamamına ulaştırılmış, geriye dönen verilerden işlemeye uygun olanlar analize alınmıştır. Nicel verilerin toplanması ve işlenmesine ilişkin bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.
Nicel Verilerin Toplanması ve İşlenmesine İlişkin Bilgiler

SİVAS	GÖREVLİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ SAYISI	GÖNDERİLEN	DÖNEN	DÖNME ORANI (%)	İŞLENEN	İŞLENME ORANI (%)
<i>Merkez</i>	151	151	126	83,4	123	97,6
<i>Altınyayla</i>	2	2	1	50	1	50
<i>Divriği</i>	6	6	4	66,6	4	100
<i>Gemerek</i>	7	7	5	71,4	5	100
<i>Gölova</i>	1	1	1	100	1	100
<i>Gürün</i>	10	10	7	70	7	100
<i>Hafik</i>	4	4	4	100	4	100
<i>İmranlı</i>	1	1	1	100	1	100
<i>Kangal</i>	8	8	3	37,5	3	100
<i>Koyulhisar</i>	3	3	2	66,6	2	100
<i>Suşehri</i>	13	13	9	69,2	9	100
<i>Şarkışla</i>	16	16	9	56,25	9	100
<i>Ulaş</i>	5	5	4	80	4	100
<i>Yıldızeli</i>	24	24	19	79,1	18	94,7
<i>Zara</i>	9	9	9	100	9	100
TOPLAM	260	260	204	78,4	200	98,03

Tablo 10'a göre araştırma kapsamına alınan 260 öğretmenin tamamına ölçekler gönderilmiş, 204'ü (%78,4) dönmüş ve dönen verilerden 200'ü işlenebilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için geliştirilen yapılandırılmış görüşme formu örnekleme alınan 20 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanmadan önce, kendileriyle görüşülmüş ve görüşme verilerinin yazılı olarak alınmasında karara varılmıştır. Bu şekilde katılımcılar görüşme formlarına gönüllü olarak detaylı biçimde dönüt sağlamışlardır. Görüşme formları aracılığıyla elde edilen öğretmen görüşleri, erkek katılımcılar için 'E', kadın katılımcılar için 'K' harfi ile kodlanmıştır. Nitel verilerin toplanması ilişkin bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.
Nitel Verilerin Toplanması İlişkin Bilgiler

	Değişken	Kişiler	Kişi Sayısı
Cinsiyet	Kadın	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11	11
	Erkek	E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9	9
	Merkez	K1, K2, K3, K4, K7, K10, K11	14
Çalıştığı Bölge		E1, E2, E4, E5, E6, E7, E9	
	Merkez Köy	E3, K5, K9	3
	İlçe	K6, K8, E8	3

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizine ilişkin yapılan çalışmalar nicel ve nitel boyutlar için ayrı ayrı açıklanmıştır.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili elde edilen veriler SPSS for Windows 17.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analizlerde .05 anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

Araştırmada öncelikle, ‘Genel Denetim Süreci’ ve ‘Matematik Dersi Denetimi’ne ilişkin alt boyutlardaki algı düzeyini saptamak için aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken likert tipi beşli dereceleme ölçeği değerlendirme aralıkları olarak 1,00–1.80 arası “Hiçbir Zaman”, 1.81–2.60 arası “Nadiren”, 2.61–3.40 arası “Bazen”, 3.41–4.20 arası “Genellikle”, 4.21–5.00 arası “Her Zaman” şeklinde değerlendirme yapılmış ve değerlendirmeler SKPA (Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı) başlığı altında ifade edilmiştir.

Her iki ölçekle toplanan verilerde, bağımsız değişkenlere göre algı düzeyinde bir farklılık olup olmadığına bakmak için, t testi, Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizleri yapılmıştır. Varyansların homojen ve dağılımın normal olduğu, “Cinsiyet” ve “öğretmen sayısı” değişkenleri için elde edilen veriler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek için t testi, “çalışılan bölge” değişkeni için tek yönlü varyans analizi yapılırken, varyansların homojen fakat dağılımın normal olmadığı (Özdamar’a göre (2004) değişkenlerden birinin 30’un altında değer aldığı

durumlarda) “fakülte”, “kıdem”, “denetim sayısı” değişkenleri için Mann Whitney-U testi yapılmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutuyla ilgili görüşme formları kullanılarak elde edilen yazılı veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008, 227) göre, içerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu analizde veriler daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu doğrultuda görüşme formlarında yer alan her bir soru ve alt soru için ayrı ayrı analiz tabloları oluşturulmuş ve kodlanan görüşlerin aldığı frekanslar üzerinden yoruma gidilmiştir. Ayrıca, görüşme formlarında yer alan bazı ifadeler, araştırmacı tarafından bulgu ve yorumları desteklemek amacıyla doğrudan alıntılanmıştır.

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, araştırma alt problemlerinde belirlenen sıraya uygun olarak bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında “görüşme” yöntemiyle elde edilen nitel bulgular, nicel bulgulardan sonra ele alınmış, yorumlanmış ve nitel ve nicel bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar ifade edilmiştir.

4.1. Ana Probleme Ait Bulgular ve Yorum

“İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi, nasıl yapılmaktadır; uygulamada yaşanan eksiklikler temelinde alan yazına uygun olarak nasıl gerçekleşmelidir?” şeklinde belirlenen araştırma problemi doğrultusunda öncelikle elde edilen veriler ışığında mevcut matematik dersi denetimi uygulamaları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öncelikle elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 12’de ifade edilmiştir.

Tablo 12.
Bağımsız Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

DEĞİŞKENLER		F	%
Cinsiyet	Kadın	96	48
	Erkek	104	52
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim F.	173	86,5
	Fen Ed.vd	27	13,5
Çalışılan Bölge	Köy-Belde	43	21,5
	İlçe	55	27,5
	Merkez	102	51
Kıdem	1-10 yıl	168	84
	11 yıl ve üstü	32	16
Geçirilen Denetim Sayısı	1-10 kez	178	89
	11 ve üstü	22	11
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-15	76	38
	16 ve üstü	124	62

Tablo 12’de veri toplama araçlarını yanıtlayan öğretmenlerin bağımsız değişken olarak belirlenen özelliklerinin dağılımına bakıldığında; görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin 96’sı (% 48) kadın iken 104’ü (%52) erkektir.

Öğretmenlerin 173'ü (%86,5) Eğitim Fakültesi'nden, 27'si (%13,5) ise Fen-Edebiyat ve diğer fakültelerden mezun iken; 43'ü (%21,5) köy ve beldelerde, 55'i (%27,5) ilçelerde, 102'si (%51) ise merkezde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 168'i (%84) 1-10 yıl kıdeme sahipken, 32'si (%16) 11 yıl ve üstü kıdeme sahip olup; 178'i (%89) 1-10 kez denetim geçirmiş, 22'si (%11) ise 11 ve daha fazla denetim geçirmişlerdir. Öğretmenlerin 76'sı (%38) 1-15 öğretmenli okullarda görev yaparken, 124'ü (%62) 16 ve daha fazla öğretmenli okullarda görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Genel Denetim Süreci” ve “Matematik Dersi Denetimi” ölçeğine verdikleri yanıtlarla ilgili genel değerlendirme sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğretmenlerin “Genel Denetim Süreci” ve “Matematik Dersi Denetimi”ne İlişkin Görüşleri

Boyutlar	Genel Denetim Süreci			Boyutlar	Matematik Dersi Denetimi		
	\bar{X}	ss	SKPA		\bar{X}	ss	SKPA
Gözlem Öncesi	3,04	,93	Bazen	Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması	3,69	,80	Genellikle
Gözlem Esnası	3,59	,70	Genellikle	Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	3,61	,82	Genellikle
Evrak İnceleme	4,26	,56	Her Zaman	Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	3,70	,74	Genellikle
Gözlem Sonrası	2,95	,88	Bazen	Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	3,74	,75	Genellikle
Toplam	3,43	,60	Genellikle	Toplam	3,69	,69	Genellikle

Tablo 13'e göre öğretmenler, genel denetim süreciyle ilgili 'Gözlem Öncesi' görüşme ve 'Gözlem Sonrası' görüşme uygulamalarının “*bazen*” gerçekleştirildiği, 'Gözlem Esnası'ndaki uygulamaların “*genellikle*” gerçekleştirildiği, 'Evrak İnceleme'nin ise “*her zaman*” yapıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenler, matematik dersi denetimine ilişkin uygulamalarda ise 'Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması', 'Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi', 'Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi' ve 'Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi'ne “*genellikle*” dikkat edildiği yönünde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen görüşlerinde ‘Genel Denetim Süreci’ için, denetim aşamalarından ‘evrak inceleme’ye verilen önemin diğer aşamalardan yüksek olduğu görülürken, ‘Matematik Dersi Denetimi’nde ders içeriğine ilişkin yapılan denetimlerin de genellikle gerçekleştirildiği görülmüştür. İki boyut için birbiriyle çelişen öğretmen görüşlerinin sebepleri olarak, ‘Genel denetim Süreci’ne ilişkin uygulamaların öğretmen açısından daha somut ve gözlenebilir olduğu, ders içeriğine ilişkin yapılan denetimlerin ise denetim sürecinde ‘gözlem öncesi ve sonrası görüşmeler’e yeterince yer verilmediği için soyut düzeyde kaldığı ve bu anlamda öğretmenlerin denetmenleri uzmanlık alanı yönünden eleştirmekten çekinmeleri, görülebilir.

4.2. Nicel Bulgular ve Yorumları

Nicel bulgular, araştırma alt problemlerinde belirlenen sıraya uygun olarak bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.2.1. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Genel Denetim Süreci”ne ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık gösterir mi?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri, “cinsiyet”, “mezun olunan fakülte”, “çalışılan bölge”, “kıdem”, “geçirilen denetim sayısı”, “okuldaki öğretmen sayısı” bağımsız değişkenleri altında incelenmiştir.

“Cinsiyet” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14.
Genel Denetim Süreci Ölçeği Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gözlem	Kadın	96	2,97	,86	198	-,92	,35
Öncesi	Erkek	104	3,10	1,00			
Gözlem	Kadın	96	3,70	,66	198	2,14	,03*
Esnası	Erkek	104	3,48	,72			
Evrak	Kadın	96	4,32	,55	198	1,62	,10
İnceleme	Erkek	104	4,19	,57			
Gözlem	Kadın	96	2,90	,89	198	-,66	,50
Sonrası	Erkek	104	2,99	,86			
Toplam	Kadın	96	3,47	,56	198	,79	,43
	Erkek	104	3,40	,63			

* p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, genel denetim sürecine ait boyutlar içerisinde “gözlem öncesi”, ”evrak inceleme”, ”gözlem sonrası” boyutlarına ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görünmemesine karşın, “gözlem esnası” boyutunda (t=2,14, p<.05) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Gözlem esnası” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların ($\bar{x}=3.70$), erkeklere göre ($\bar{x}=3.48$) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya göre kadınlar erkeklere göre “gözlem esnası”nda işleyen sürece daha fazla önem verildiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi, kadınların erkeklere göre detaylara daha çok önem vermeleri ve süreci özenle takip etmeleri nedeniyle gerek kendilerinin gerek denetmenlerin bu aşamaya ayrı özen göstermeleri olabilir. Bu bulgu Şahin(2005)’in çalışmasında “*ders denetim yeterlikleri konusunda müfettişleri erkek öğretmenler, bayan öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir*” bulgusuyla çelişirken, Şahin (2008)’de “*denetim öncesi, denetim esnası ve denetim sonrasında denetime ilişkin algılamalarda kadın ve erkeklerin görüşleri arasında bir farklılaşma görülmemesi*”, Kavas (2005), Yıldırım (2007) ve Karaarslan (2008)’de “*öğretmenlerin denetimin uygulanmasına ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmaması*”, Demir (2009) ‘de “*cinsiyete göre ders denetimleri yeterliliklerine ilişkin algılar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamış olması*” bulgularıyla kısmen örtüşmektedir.

“Mezun olunan fakülte” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15.

Genel Denetim Süreci Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Gözlem	Eğitim F.	173	99,86	17275,00	2224,00	,69
Öncesi	Fen Ed.vd	27	104,63	2825,00		
Gözlem	Eğitim F.	173	98,19	16986,50	1935,50	,15
Esnası	Fen Ed.vd	27	115,31	3113,50		
Evrak	Eğitim F.	173	101,27	17519,50	2202,50	,63
İnceleme	Fen Ed.vd	27	95,57	2580,50		
Gözlem	Eğitim F.	173	101,27	17520,50	2201,50	,63
Sonrası	Fen Ed.vd	27	95,54	2579,50		
Toplam	Eğitim F.	173	99,99	17298,00	2247,00	,75
	Fen Ed.vd	27	103,78	2802,00		

* $p < .05$

Tablo 15 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, genel denetim sürecine ait hiçbir boyutta mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eğitim fakültelerinden veya fen edebiyat fakültelerinden mezun olmalarının denetim süreçlerine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir. Bu bulgu Şahin (2005)’in çalışmasındaki “*öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin ders denetimiyle ilgili yeterlikler hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmaması*” bulgusuyla benzerken, Şahin (2008)’e göre, “*denetim öncesinde anlamlı bir farklılaşma yaşanmazken, denetim esnası ve denetim sonrasında bazı maddelerde eğitim fakültesi mezunları lehine anlamlı farklılıklar gözlenmiş*” olması bulgusuyla da kısmen çelişmektedir.

“Çalışılan bölge” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16.

Genel Denetim Süreci Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni Anova Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gözlem Öncesi	Köy-Belde	43	3,27	1,02	Gruplar arası	4,89	2	2,82	,06
	İlçe	55	3,13	,90					
	Merkez	102	2,89	,90	Grup içi	170,39	197		
	Toplam	200	3,04	,93	Toplam	175,29	199		
Gözlem Esnası	Köy-Belde	43	3,53	,71	Gruplar arası	,15	2	,15	,85
	İlçe	55	3,60	,70					
	Merkez	102	3,60	,70	Grup içi	99,17	197		
	Toplam	200	3,59	,70	Toplam	99,32	199		
Evrak İnceleme	Köy-Belde	43	4,15	,53	Gruplar arası	,74	2	1,17	,31
	İlçe	55	4,32	,52					
	Merkez	102	4,26	,59	Grup içi	62,53	197		
	Toplam	200	4,26	,56	Toplam	63,28	199		
Gözlem Sonrası	Köy-Belde	43	2,99	,85	Gruplar arası	2,46	2	1,59	,20
	İlçe	55	3,10	,87					
	Merkez	102	2,84	,89	Grup içi	151,75	197		
	Toplam	200	2,95	,88	Toplam	154,21	199		
Toplam	Köy-Belde	43	3,45	,62	Gruplar arası	,46	2	,64	,52
	İlçe	55	3,50	,61					
	Merkez	102	3,39	,58	Grup içi	71,41	197		
	Toplam	200	3,43	,60	Toplam	71,88	199		

* p<.05

Tablo 16 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, genel denetim sürecine ait hiçbir boyutta çalışılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin köy-belde, ilçe veya merkezde görev yapmalarının denetim süreçlerine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir.

“Kıdem” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17.

Genel Denetim Süreci Ölçeği Kıdem Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Gözlem	1-10 yıl	168	98,95	16623,00	2427,00	,38
Öncesi	11 yıl üstü	32	108,66	3477,00		
Gözlem	1-10 yıl	168	99,13	16654,00	2458,00	,44
Esnası	11 yıl üstü	32	107,69	3446,00		
Evrak	1-10 yıl	168	99,69	16748,50	2552,50	,64
İnceleme	11 yıl üstü	32	104,73	3351,50		
Gözlem	1-10 yıl	168	99,88	16780,50	2584,50	,73
Sonrası	11 yıl üstü	32	103,73	3319,50		
Toplam	1-10 yıl	168	99,32	16686,00	2490,00	,50
	11 yıl üstü	32	106,69	3414,00		

* $p < .05$

Tablo 17 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, genel denetim sürecine ait hiçbir boyutta kıdeme göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin 1-10 yıl veya 11 yıl üstü kıdeme sahip olmalarının denetim süreçlerine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir. Bu bulgu Şahin (2005)'in çalışmasındaki “*mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin ders denetimiyle ilgili yeterlikler hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı, görüşlerin benzer olduğu*”, Kavas (2005), Yıldırım (2007) ve Karaarslan (2008)'in çalışmalarında “*kıdem değişkenine ilişkin anlamlı farklılık görülmemesi*” bulgularıyla ve Şahin (2008)'te “*denetim öncesinde ve sonrasında fark görülmezken, denetim esnasında fazla kıdeme sahip öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmesi*” bulgusuyla da kısmen benzeşmektedir.

“Geçirilen denetim sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.
Genel Denetim Süreci Ölçeği Denetim Sayısı Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Gözlem	1-10 kez	178	98,13	17468,00	1537,00	,10
Öncesi	11 üstü	22	119,64	2632,00		
Gözlem	1-10 kez	178	100,93	17965,50	1881,50	,76
Esnası	11 üstü	22	97,02	2134,50		
Evrak	1-10 kez	178	98,99	17619,50	1688,50	,28
İnceleme	11 üstü	22	112,75	2480,50		
Gözlem	1-10 kez	178	98,85	17596,00	1665,00	,25
Sonrası	11 üstü	22	113,82	2504,00		
Toplam	1-10 kez	178	99,18	17653,50	1722,50	,35
	11 üstü	22	111,20	2446,50		

* $p < .05$

Tablo 18 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, genel denetim sürecine ait hiçbir boyutta geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin 1-10 kez veya 11 ve üstü kez denetim geçirmelerinin denetim süreçlerine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir. Bu bulgu, Yıldırım (2007)'de “geçirilen denetim sayısına ilişkin anlamlı farklılık görülmemesi” bulgusuyla benzeşirken, Şahin (2008)'de “denetim öncesi ve sonrasında anlamlı fark bulunmamasına karşın, denetim esnasında hiç denetim geçirmeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmesi” ve benzer biçimde Karaarslan(2008)'da “hiç denetim geçirmeyen öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunması” bulgularıyla da kısmen çelişmektedir.

“Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19.

Genel Denetim Süreci Ölçeği Öğretmen Sayısı Değişkeni T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Gözlem	1-15	76	3,10	,92	198	,75	,45
Öncesi	16 üstü	124	3,00	,94			
Gözlem	1-15	76	3,45	,68	198	-2,12	,03*
Esnası	16 üstü	124	3,67	,71			
Evrak	1-15	76	4,19	,57	198	-1,23	,22
İnceleme	16 üstü	124	4,29	,55			
Gözlem	1-15	76	2,87	,84	198	-,93	,35
Sonrası	16 üstü	124	2,99	,90			
Toplam	1-15	76	3,36	,60	198	-1,34	,18
	16 üstü	124	3,48	,59			

* p<.05

Tablo 19 ait boyutlar içerisinde “gözlem öncesi”, “evrak inceleme”, “gözlem sonrası” boyutlarına ilişkin okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık görünmemesine karşın, “gözlem esnası” boyutunda ($t=-2,12$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Gözlem esnası” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen sayısı 16 ve üstü olan okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{x}=3.67$) öğretmen sayısı 1-15 olan okullarda görev yapan öğretmenlere göre ($\bar{x}=3.45$), daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre, 16 ve üstü öğretmenli okullarda çalışan öğretmenler 1-15 öğretmenli okullarda çalışanlara göre “gözlem esnası”nda işleyen sürece daha fazla önem verildiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi genellikle öğretmen sayısı düşük okulların köy, belde ve ilçelerde bulunması ve denetim için gelen ekibin kısıtlı bir süre içinde çalışmalarını yürütmek durumunda kalması olabilir.

4.2.2. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin “Matematik Dersi Denetimi”ne ilişkin görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık gösterir mi?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri, “cinsiyet”, “mezun olunan fakülte”, “çalışılan bölge”, “kıdem”, “geçirilen denetim sayısı”, “okuldaki öğretmen sayısı” bağımsız değişkenleri altında incelenmiştir.

“Cinsiyet” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Cinsiyet Değişkeni T-Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması	Kadın	96	3,80	,80	198	1,92	,05
	Erkek	104	3,59	,78			
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	Kadın	96	3,73	,80	198	1,88	,06
	Erkek	104	3,51	,83			
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	Kadın	96	3,77	,69	198	1,36	,17
	Erkek	104	3,63	,78			
Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	Kadın	96	3,86	,67	198	2,17	,03*
	Erkek	104	3,63	,80			
Toplam	Kadın	96	3,79	,63	198	2,07	,03*
	Erkek	104	3,59	,72			

* $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait boyutlar içerisinde “Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması”, ”Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi”, “Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi” boyutlarına ilişkin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görünmemesine karşın, “Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi” boyutunda ($t=2,17$, $p < .05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. “Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi” boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kadınların ($\bar{x}=3.86$), erkeklere göre ($\bar{x}=3.63$) daha yüksek aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu bulguya göre kadınlar erkeklere göre ders gözlemlerinde, “öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi”ne daha fazla önem verildiğini düşünmektedirler. Bunun sebebi, kadınların erkeklere göre detaylara daha çok önem vermeleri ve süreci özenle takip etmeleri nedeniyle gerek kendilerinin gerek denetmenlerin bu rollerin gerçekleştiriliyor olmasına ayrı özen göstermeleri olabilir. Ayrıca matematik dersi denetim ölçeğinin cinsiyete ilişkin genel bulguları da bayan ve erkek öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğunu (kadın ($\bar{x}=3,79$), erkek ($\bar{x}=3,59$)) göstermektedir. Bu bulgu yine kadınların detaylara daha çok önem vermeleri ve süreci özenle takip etmeleri yorumunu destekler niteliktedir.

“Mezun olunan fakülte” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *Mann Whitney U* testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Mezun Olunan Fakülte Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması	Eğitim F.	173	99,12	17148,50	2097,50	,39
	Fen Ed.vd	27	109,31	2951,50		
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	Eğitim F.	173	99,52	17217,00	2166,00	,54
	Fen Ed.vd	27	106,78	2883,00		
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	Eğitim F.	173	100,09	17315,50	2264,50	,79
	Fen Ed.vd	27	103,13	2784,50		
Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	Eğitim F.	173	100,62	17406,50	2315,50	,94
	Fen Ed.vd	27	99,76	2693,50		
Toplam	Eğitim F.	173	100,14	17324,50	2273,50	,82
	Fen Ed.vd	27	102,80	2775,50		

* $p < .05$

Tablo 21 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait hiçbir boyutta mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin eğitim fakültelerinden veya fen edebiyat fakültelerinden mezun olmalarının matematik dersi denetimine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir.

“Çalışılan bölge” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Çalışılan Bölge Değişkeni Anova Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>SS</i>		<i>KT</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması	Köy-Belde	43	3,85	,72	Gruplar arası	1,38	2	1,07	,34
	İlçe	55	3,67	,87					
	Merkez	102	3,64	,78	Grup içi	126,19	197		
	Toplam	200	3,69	,80	Toplam	127,57	199		
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	Köy-Belde	43	3,69	,76	Gruplar arası	,30	2	,22	,79
	İlçe	55	3,60	,83					
	Merkez	102	3,59	,84	Grup içi	134,39	197		
	Toplam	200	3,61	,82	Toplam	134,70	199		
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	Köy-Belde	43	3,70	,67	Gruplar arası	,21	2	,19	,82
	İlçe	55	3,74	,81					
	Merkez	102	3,67	,73	Grup içi	109,09	197		
	Toplam	200	3,70	,74	Toplam	109,30	199		
Öğretmenlerin beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	Köy-Belde	43	3,84	,68	Gruplar arası	,91	2	,80	,44
	İlçe	55	3,78	,83					
	Merkez	102	3,68	,73	Grup içi	111,58	197		
	Toplam	200	3,74	,75	Toplam	112,49	199		
Toplam	Köy-Belde	43	3,76	,60	Gruplar arası	,44	2	,46	,63
	İlçe	55	3,70	,77					
	Merkez	102	3,64	,68	Grup içi	94,83	197		
	Toplam	200	3,69	,69	Toplam	95,28	199		

* $p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait hiçbir boyutta çalışılan bölgeye göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin köy-belde, ilçe veya merkezde görev yapmalarının matematik dersi denetimine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir.

“Kıdem” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *Mann Whitney U* testi sonuçları Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23.
Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Kıdem Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Matematik öğrenmeye motivasyonunun sağlanması	1-10 yıl	168	95,78	16091,50	1895,50	,00*
	11 yıl üstü	32	125,27	4008,50		
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	1-10 yıl	168	97,90	16447,00	2251,00	,14
	11 yıl üstü	32	114,16	3653,00		
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	1-10 yıl	168	98,54	16555,00	2359,00	,27
	11 yıl üstü	32	110,78	3545,00		
Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	1-10 yıl	168	98,86	16608,50	2412,50	,35
	11 yıl üstü	32	109,11	3491,50		
Toplam	1-10 yıl	168	97,71	16416,00	2220,00	,11
	11 yıl üstü	32	115,13	3684,00		

* $p < .05$

Tablo 23 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait boyutlar içerisinde "Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi", "Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi", "Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi" boyutlarına ilişkin kıdeme göre anlamlı bir farklılık görünmemesine karşın, "Matematik öğrenmeye motivasyonunun sağlanması" boyutunda ($p < .05$) anlamlı bir farklılık görülmektedir. "Matematik öğrenmeye motivasyonunun sağlanması" boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, 11 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bunun sebebi, mesleki kıdemi daha yüksek olan öğretmenlerin matematik öğretiminde öğrenci motivasyonunu sağlamanın önemini farkında olarak, öğrencileri ve ihtiyaçlarını daha iyi tanıdığı için önceliği matematiğe karşı beklenen motivasyonu sağlamaya vermeleri ve bu konuda daha az kıdeme sahip öğretmenlere göre daha başarılı olmaları sebebiyle, denetimlerde de bunun dikkate alındığı yönünde bir algı geliştirmeleri olabilir.

"Geçirilen denetim sayısı" değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan *Mann Whitney U* testi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24.

Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Geçirilen Denetim Sayısı Değişkeni Mann Whitney U Testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması	1-10 kez	178	99,31	17677,00	1746,00	,40
	11 üstü	22	110,14	2423,00		
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	1-10 kez	178	99,79	17762,50	1831,50	,62
	11 üstü	22	106,25	2337,50		
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	1-10 kez	178	98,94	17612,00	1681,00	,27
	11 üstü	22	113,09	2488,00		
Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	1-10 kez	178	100,83	17947,00	1900,00	,82
	11 üstü	22	97,86	2153,00		
Toplam	1-10 kez	178	99,69	17744,00	1813,00	,57
	11 üstü	22	107,09	2356,00		

* $p < .05$

Tablo 24 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait hiçbir boyutta geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin 1-10 kez veya 11 ve üstü kez denetim geçirmelerinin matematik dersi denetimine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir.

“Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Anova testi sonuçları Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25.
Matematik Dersi Denetimi Ölçeği Öğretmen Sayısı Değişkeni t-testi Sonuçları

<i>Boyutlar</i>	<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Matematik öğrenmeye motivasyonunun sağlanması	1-15	76	3,62	,81	198	-1,00	,31
	16 üstü	124	3,74	,78			
Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	1-15	76	3,55	,80	198	-,78	,43
	16 üstü	124	3,65	,83			
Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi	1-15	76	3,64	,72	198	-,88	,37
	16 üstü	124	3,73	,75			
Öğretmenlerden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi	1-15	76	3,74	,71	198	-,01	,98
	16 üstü	124	3,74	,77			
Toplam	1-15	76	3,64	,68	198	-,67	,50
	16 üstü	124	3,71	,69			

* $p < .05$

Tablo 25 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında, matematik dersi denetimine ait hiçbir boyutta okuldaki öğretmen sayısına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bu bulguya göre, öğretmenlerin 1-15 öğretmenli veya 16 ve daha üstü öğretmenli okullarda görev yapmalarının matematik dersi denetimine ilişkin algılarını etkilemediği görülmektedir.

4.3. Nitel Bulgular ve Yorumları

Nitel bulgular, araştırma alt problemlerinde belirlenen sıraya uygun olarak yapılan içerik analizlerinden elde edilen bulguları içeren tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

4.3.1. “İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersinin denetimine ilişkin görüşleri, matematik dersi denetimleri “nasıl gerçekleşmektedir”, “etkili mi”, “karşılaşılan sorunlar nelerdir”, “beklenti ve çözüm önerileri nelerdir” soruları altında incelenmiştir.

4.3.1.1. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersinin denetiminin nasıl gerçekleştiğine ilişkin görüşleri “genel denetim süreci açısından” ve “matematik dersi denetimi açısından” alt soruları altında incelenmiştir.

Tablo 26.

“Genel Denetim Süreci Açısından Nasıl Gerçekleşmektedir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetmen öğretmenin hazırlaması beklenen evraklarını kontrol eder	E1,E2,E4,E5,E6,E7,E8,E9, K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K9,K10,K11	18	90
Denetmen bir ders saati boyunca gözlem yapar	E1,E2,E3,E4,E6,E9, K1,K2,K3,K4,K5,K6,K8,K9	14	70
Denetmen, gözlemin ardından öğrencilerle iletişim kurarak, onlara sorular sorar	E2,E4,E5,E6,E7,E9, K1,K4,K5,K7,K8,K10,K11	13	65
Denetmen kendini tanıtır	E1,E3,E4,E5,E7,E8,K1	7	35
Denetmen öğretmene eksiklikleri ve yapılması gerekenleri söyler	E2,E5,E6,E7,K2,K7,K10	7	35
Denetim iki ders saati boyunca sürer	E1,E2,E6,K4,K11	5	25
Denetmen nasıl denetim yapılacağı hakkında öğretmene bilgi vermez	E7,K2,K6,K8	4	20
Denetmen denetim sonrası izlenimlerini öğretmenle paylaşır	E3,E4,E6,K10	4	20
Denetmen öğretmene rehberlik yapar	E5,K4,K5	3	15
Denetmen, gözlemin ardından bir süre ders anlatır	E2,E3,K9	3	15
Denetmen öğrencilerin çalışma kitaplarını kontrol eder	E1,K2	2	10
Denetmen kendini tanıtmaz	E2,K7	2	10
Denetmen öğretmene beklediği rehberliği sunmaz	K7	1	5

Tablo 26’da elde edilen bulgulara göre, öğretmenler denetim sürecinin genel olarak, tanışma, evrak kontrolü, bir ders saati boyunca gözlem, öğrencilere soru sorma, izlenimleri öğretmenle paylaşma, eksiklikler ve yapılması gerekenleri ifade etme, öğretmene rehberlik yapma şeklinde gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Görüşlerin frekanslarına bakıldığında, evrak kontrolü, gözlem, öğrencilere soru sorma ve eksikliklerle yapılması gerekenleri ifade etme aşamalarına diğerlerinden daha sık yer verildiğini gözlemlemek mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E7- “..İlk aşamada evrakları inceler. Ders esnasında evrak kontrolü yapar. Denetimin en önemli aşaması budur zaten. Öğretmenlere yönelik yapılan eleştiriler evrak eksikliğinden kaynaklanır. Evraklardaki eksiklikleri tespit edip uyarılarını yaptıktan sonra denetmen derse katılır..”

K4-“.. Derse girerek öğrencilerin arasına oturup dersi dinler, yapılan etkinliklerde öğrenciyle konuşarak tanımaya çalışır. Ders sonunda izin isteyerek sınıfa konuyla ilgili soru sorar verilen cevapları değerlendirir, kullanılan yöntem ve teknikler hakkında önerilerde bulunur teşekkür ederek dersten ayrılır.”

K10-“ İlk tanışmanın ardından hemen evrak kontrolü yapılır. 3 kez denetim geçirdim hepsinde de süreç böyle gerçekleşti. Tüm zümre/şube öğretmenler kurulu tutanakları, rehberlik, sosyal kulüp faaliyetleri, kazanım takip çizelgeleri tek tek ve çok ayrıntılı incelendi. Planlara, yazılı soru ve cevap anahtarlarına daha titizlikle değinildi, denetim yapıldı. Her durumda mutlaka eksikliklere ve yanlışlıklar yapıldığına dikkat çekildi. Doğrusu hakkında ilgili yönetmelikler ve kurallar hatırlatıldı..”

Genel denetim süreci açısından sürecin nasıl işlediğini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, daha önce nicel bölümde “gözlem öncesi görüşme, gözlem esnası, evrak kontrolü ve gözlem sonrası görüşme” olarak nitelendirdiğimiz genel denetim süreci aşamalarına ilişkin nicel analizlerde elde edilen “gözlem öncesi ve sonrası görüşmelerin bazen gerçekleştirildiği, gözlem aşamasının genellikle yapıldığı, evrak kontrolünün ise her zaman gerçekleştiği” yönündeki bulgulara paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu bulgu Gül’e göre (2010) “evrak denetimine ağırlık verildiği” bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca nitel analizler sonucu, nicel verilerde yer almayan denetim sürecine ilişkin bilgilere ulaşmak mümkün olmuştur. Buna göre denetimler, bir ders saati gözlem olmak üzere, iki ders saati sürmektedir.

Tablo 27.

“Matematik Dersinin Denetimi Açısından Nasıl Gerçekleşmektedir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetmen, sorularla öğrenci bilgisini sorgular	E7,E8,K1,K2,K5	5	25
Dersten sonraki süreçte izlenimlerini paylaşma ve gerekli konularda bilgilendirme ile öğretmene dönüt sağlanır.	E3, K2, K4, K5	4	20
Denetimlerde öğretmenin yöntem ve teknikleri incelenir ve değerlendirilir	E8,K2,K6,K10	4	20
Denetmenlerin öğretmen ve öğrenci ile iletişimleri verimsizdir	E4,K6	2	10
Denetmenden destek istendiğinde alan bilgisinden yoksun tatmin etmeyen yanıtlar alınır	K3,K8	2	10
Denetmen, öğretim yöntem ve tekniklerini gözetmez ve bu konuda bilgi vermez	E5,E7	2	10
Denetmen, öğretmenden rollerini yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak gerçekleştirmesini ister	E1	1	5
Denetmen etkinliklerin yapılmasına önem verir	E1	1	5
Denetmen, günlük hayatla ilişkilendirme ve somutlamayı önemser	E1	1	5
Denetmen, matematik köşesinin oluşturulmasını ister	E1	1	5
Denetmen, öğrencinin aktif katılımını önemser	E2	1	5
Denetmen, matematik dersinin öğrenme yöntemlerinden bahseder	K11	1	5
Denetmen, program hedeflerine ilişkin tavsiyelerde bulunur	K11	1	5
Denetmen, öğretmenden matematik bilgisinden öte, matematiksel düşünmeyi kazandırmasını ister	E9	1	5
Denetmen, farklı anlatım tarzıyla derse müdahale eder	K3	1	5
Denetmen, öğretmene konu gereksinimlerini dikkate almadan genel önerilerde bulunur	K7	1	5
Denetmenler şartları göz önüne almadan değerlendirme yapar	K2	1	5
Öğretmen zorlandığı konularda denetmenden öğretim yöntemi desteği alamaz	K7	1	5
Denetmen, öğretmenin öğretmeni gibi bir tavra bürünür	K10	1	5
Denetimlerin matematiğe özgü bir yanı yoktur	K8	1	5
Denetimlerde matematik alanında verimli bir bilgi alışverişi yoktur	E4	1	5
Branşı matematik olan denetmenler daha mantıklı eleştiriler yaparlar	K10	1	5

Tablo 27’de elde edilen bulgulara göre, öğretmenler matematik dersi denetiminin genel olarak, *öğrencilere soru sorma, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerini inceleyerek değerlendirme, izlenimleri paylaşarak gerekli konularda öğretmeni bilgilendirme ve dönüt sağlama* aşamalarında yoğunlaştığını ifade etmektedir. Bunun yanında az da olsa programın hedeflerinin hatırlatılarak öğretim etkinliklerinin bu yönde gerçekleştirilmesi yönündeki beklentilerin de dile getirildiği, fakat denetmen ve öğretmen arasında matematik alanına özgü iletişimin yeterli olmadığı görülmektedir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E8- “Matematik dersinin denetimi çoğunlukla branşı matematik veya sayısal bir ders olan denetmenin sınıf ortamında dersi gözlemleyerek, ders dışında ise gerekli evrakları istemek suretiyle devam eden bir süreçtir. Denetmen genellikle dersin ilk kısımlarında öğretmeni ve dersi izler. İlerleyen kısımlarda ise kendisi kalkar tahtaya ve konu ile ilgili bir iki soru sorar. Soruyu cevaplayan öğrenci sayısını sayar. Başarının %50den fazla olup olmadığına bakar. “

K3- “Ders gözleminin ardından derse ve öğretmene farklı anlatım biçimleriyle müdahaleler oluyor. Ancak denetmenlerin branş bazında yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

Matematik dersinin denetimi açısından sürecin nasıl işlediğini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, özellikle görüşlerin düşük frekanslara sahip olması, denetimlerin matematiğe özgü yanının zayıf olduğu ve matematik alanı için etkin bir denetim uygulaması gerçekleştirilemediğini söylemek mümkündür. Daha önce nicel boyutta, matematik dersi denetimine ilişkin uygulamalarda öğretmenlerin ‘Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması’, ‘Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi’, ‘Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi’ ve ‘Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi’ne “genellikle” dikkat edildiği yönünde görüş belirttikleri bulgusuna ulaşılmışken, burada iki bulgunun çeliştiği görülmektedir. İki bulgunun birbiriyle çelişmesinin sebebi, görüşmelerin uygulanan ölçeklere nispeten görüşleri daha rahat ve açık biçimde ifade etmeye olanak tanınması ve daha gerçekçi sonuç vermesini sağlaması olabilir. Bu bulgu Gül’e göre (2010) “Türkçe öğretim sürecine yönelik özel bir denetleme ölçütü kullanmadıkları, diğer branş öğretmenlerini denetlerken kullandıkları ölçütleri, Türkçe öğretmenlerini denetlerken de kullandıkları” bulgusuyla örtüşmektedir.

4.3.1.2. *İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersinin denetiminin etkililiğine ilişkin görüşleri “öğretmene rehberlik açısından”, “yeni öğretimsel bilgi ve yöntem edinebilme açısından”, “matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından” alt soruları altında incelenmiştir.

Tablo 28.

“Öğretmene Rehberlik Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetmen matematik branşından olmayıp alana hakim olmadığı için denetimler verimli geçmiyor	E2, E4, E5, K6, K7, K9, K11	7	35
Denetimler etkili değil	E3, E6, K3, K6	4	20
Evraklar ön plana geçiyor	E1, E5, E6, K8	4	20
Rehberlik esas alınmıyor, bilgilendirme yapılıyor	K1, K4, K5	3	15
Şartlar dikkate alınmadan rehberlik yapılıyor, uygulamak mümkün değil	E7, E8	2	10
Eğitim-öğretimin niteliğini artıracak rehberlik bekliyoruz	E1, K7	2	10
Karşılaşılan genel sorunlar için yapılan rehberlik faydalı oluyor	E4, K8	2	10
Denetmen istek ve beklentilerinde bir standart yok	K2, K8	2	10
Denetmen öğretmenlik meslek bilgisi konusunda yetersiz	E6	1	5
Öğretmene eksiklikleri ve mevzuat yönünden bilgilendirme yapılıyor	E1	1	5
Rehberlik yönü çok zayıf	E7	1	5
Rehberlik almadım	K7	1	5
Eksikler söyleniyor nasıl düzeltileceği söylenmiyor	K7	1	5
Etkili	K10	1	5

Tablo 28’de elde edilen bulgulara göre, öğretmenler matematik dersi denetiminin öğretmene rehberlik açısından verimli geçmediğini düşünmektedir. Bunun yanında öğretmene rehberlik yapıldığını fakat, *yapılan rehberliğin matematik alanında değil genel eğitim-öğretim konularında faydalı olduğu*, ayrıca *şartların dikkate alınmadığı, eksiklik ve sorunların nasıl çözülebileceğine yönelik bir çözüm getirmediği* ifade edilmektedir. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E4- “Matematik dersi açısından düşünürsek çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Nedeni ise kendi branşımızdan birinin bizi denetlememesi. Fakat karşılaşılan bazı sorunlar hakkında müfettişlerin rehberliği önemli olmaktadır. “

E9-“Denetimlere bazen farklı branşlardan insanlar geldiğinden denetimler matematiksel denetimden ziyade genel denetim şeklinde oluyor.”

K6- “Denetimlerin çok fazla etkili olduğunu düşünmüyorum. Birkaç öneride bulunuyorlar, ancak genellikle gelen denetmenlerin branşı matematik olmadığı için farklı bir yöntem önermiyorlar. Branş açısından farklı olmaları nedeniyle danışmanlık rolünün etkili olduğunu söyleyemem.”

K8-“Sosyal ve toplumsal konularda, veli-öğrenci-öğretmen etkileşimi konusunda yahut da idare ile yaşadığımız sorunlarla alakalı müfettişlere sorular sorduğum zaman güzel ve işime yarayan bilgiler alabiliyorum. Ancak matematik dersine özgü şeyler söylediğimde yöntem ve tekniklerden habersiz olduklarını görüyorum. Genel olarak

evraklar eleştiriliyor ve her gelen kendi kafasında oluşturduğu standart şeyleri yazmamı istiyor, ama bunlarda bir tutarlılık yok. “

Öğretmene rehberlik açısından denetimlerin etkililik düzeyini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, genel olarak eğitim-öğretim konularında yapılan rehberlikten fayda sağlandığını, fakat matematik alanında aynı etkiden söz edilemediğini, şartlar ve imkanların dikkate alınmadığını, yapılan rehberliğin yaşanan sıkıntılara çözüm getirmediğini söylemek mümkündür. Bu durumun, matematik dersini denetleyen denetmenlerin matematik alanında uzman olmamaları sebebiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bulgu Seçen’in (2010-a) *“fen ve teknoloji dersinde denetçilerin yeteri düzeyde rehberlik yapmadıkları”* ve yine Seçen’in (2010-b) *“öğretmenlerin yapılan rehberlik ve denetimi içerik ve süre olarak az buldukları”* bulgularıyla örtüşmektedir.

Tablo 29.

“Yeni Öğretimsel Bilgi ve Yöntem Edinebilme Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Yapılan denetimleri yeni bilgi ve yönetmeler edinme açısından etkili bulmuyorum	E1,E3,E4,E5,E6,E7,E9, K2,K3,K6,K7,K8,K10,K11	14	70
Denetmenler matematik branşından olmadıkları için alanda yetersiz kalıyorlar	E6,K2, K6, K7, K8	5	25
Denetmenler uygulama şartlarını bilmediğinden yapılan rehberlikler geçersiz oluyor	E2, E8, K5, K11	4	20
Denetimlerde evrak kontrolü ön planda tutuluyor	E7, K8, K10	3	15
Denetimlerde mevzuat ve yönetmelik ön planda tutuluyor	E1, K7	2	10
Denetimlerde eksik arama ön planda	K5	1	5
Yapılan denetimleri yeni bilgi ve yöntemler edinme açısından etkili buluyorum	K4	1	5

Tablo 29’da elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü matematik dersi denetiminin yeni öğretimsel bilgi ve yöntem edinebilme açısından verimli geçmediğini düşünmektedir. *Denetmenlerin matematik alanından olmaması ve uygulama alanını bilmemesini* bu durumun sebepleri arasında görmektedirler. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E7- “Denetimlerin ana teması evraklardır. Evraklar tamam ve defter kazanımlara göre doldurulmuş ise söylenecek çok şey yoktur. Yani bilgi, yöntem açısından inceleme yapan müfettişlerimiz yok denecek kadar azdır. “

K2- “Yeni öğretimsel bilgi ve yöntemler açısından da, matematik dersinin niteliğini artıracak teknikler açısından da etkili bir teftiş geçirmedi. Belki genel değerlendirmelerde kullanılacak yöntemlerle ilgili doğru tespitler ve paylaşımlar olmuştur. Fakat matematik konusunda... belki yeterli bir denetmenle karşılaşmamışım.”

K8-“Hayır. Genel olarak evrakları kontrol etmekten matematik eğitiminin niteliğine sıra gelmiyor. Her zaman yapılandırmacılığı kullanmamız öneriliyor. Sürekli etkinlik yapmamız isteniyor. Farklı yöntemler, yaklaşımlar hakkında bir bilgi verildiğini hiç görmedim. Ayrıca yapılandırmacılığın da özünü kaçırdıklarını düşünüyorum, sadece etkinlikten ibaret olarak görüyorlar.”

Yeni öğretimsel bilgi ve yöntemler edinebilme açısından denetimlerin etkililik düzeyini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, denetmenlerin matematik alanından olmaması sebebiyle uygulama alanını yeterince tanımadıkları için yapılan denetimlerin etkili olmadığını, söylemek mümkündür. Bu bulgu Gül’ün (2010) “yeni programla ilgili yaşadıkları sıkıntılarda kendilerine yeterince yardımcı olmadıkları” bulgusuyla örtüşmektedir.

Tablo 30.

“Matematik Öğretiminin Niteliğini Artırma Açısından Etkili mi?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetimleri matematik öğretiminin niteliğini artırması açısından etkili bulmuyorum.	E1 E3 E4 E5 E6 K3 K4 K5 K6 K7 K10 K11	12	60
Denetmenin söylediklerinin faydalı olduğuna inanıyoruz, ama her şey teoride kalıyor uygulama imkanı bulamıyoruz.	E2 E8 K5	3	15
Evraklar ön planda tutuluyor	E1 E3 E5	3	15
Branş anlamında değil ama genel olarak eğitim-öğretim niteliğini artırma açısından etkili	E9, K2	2	10
Çoğu zaman denetmeni anlamıyorum ve denetmenin beni anlamadığını düşünüyorum	K7, K10	2	10
Daha nitelikli bir öğretim için neler yapabileceğim önerilmiyor	K6	1	5
Denetmenin yapılandırmacılık vurgusunu önemsiyor derslerime bu doğrultuda yön veriyorum	K8	1	5
Denetimin etkili olabilmesi için denetmenin alanında uzman olması şart	E1	1	5
İstenilen teknikle eğitim sistemi uyuşmuyor. Biz öğrenciyi sınava hazırlamak durumunda kalıyoruz	E2	1	5
Denetmenler branş farklılığı sebebiyle danışmanlık rolünü etkin biçimde gerçekleştiremiyorlar.	K6	1	5

Tablo 30’da elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü matematik dersi denetiminin matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından verimli olmadığını düşünmekte, *denetmenlerin matematik alanından olmaması, yapılan rehberliği uygulamaya koymanın şartlar gereği çoğu zaman mümkün olmaması* gibi sebepleri dile getirmektedirler. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1-Düşünmüyorum, denetimlerin genellikle evrak kısmının önemsendiği, kağıt üstü konularla çok ilgilenildiği kanısındayım. Bunun genellenmesi hatalı olabilir belki ama bazı denetimlerde de daha etkili deneyimler edinmedim değil. Burada denetmenin alanında uzman olması çok önemli uzman bir denetmen gerçekten deneyimini öğretmene aktarma açısından çok faydalı oluyor.

E2-Aslında denetmenlerin istedikleri ders işleme yöntem ve teknikleri faydalı. Bunu biz de biliyoruz. Sorun uygulama aşamasında. İstenilen teknikle eğitim sistemi uyuşmuyor. Biz öğrenciyi sınava hazırlamak zorunda kalıyoruz.

K6- Hayır, düşünmüyorum. Çünkü yapılan değerlendirmeler sadece “iyiydi” gibi genel bir ifadenin dışına çıkmıyor. Daha nitelikli bir öğretim için yapabileceklerim söylenmiyor ya da önerilmiyor. Ama ben buna daha çok branş farklılığının neden olduğunu düşünüyorum. Çünkü aynı denetmen ilköğretim 1. kademe öğretmenlerine daha farklı yorumlar yapabiliyor, ve öneriler getirebiliyor.

Matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından denetimlerin etkililik düzeyini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, yine branş farklılığından kaynaklandığı söylenen sebeplerle sistemin getirileri ve beklentileri, ayrıca şartlar gereği yapılan rehberliğin uygulamaya konmasının mümkün olmadığını düşünüldüğünü söylemek mümkündür. Denetimin asıl amacının öğretimi geliştirmek olduğu düşünüldüğünde, yapılan denetimlerin bu açıdan işlevsel olmadığı, öğretim sürecinin tüm boyutlarıyla incelenmemesi sebebiyle yapılan rehberliğin yüzeysel kaldığı, sorunların temeline inilmediği için uygulamaya konulmadığı söylenebilir. Bu bulgu Seçen’in (2010-b) “*mevcut ders denetimlerinin öğretmenlerin ders verimliliğini artırmadığı*” bulgusuyla örtüşmektedir.

4.3.1.3. *İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?*

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersinin denetiminde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri “genel denetim süreci açısından”, “matematik dersinin denetimi açısından”, “denetmen niteliği açısından” alt soruları altında incelenmiştir.

Tablo 31.

“Genel Denetim Süreci Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

<i>Öğretmen Görüşleri</i>	<i>Kaynak</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Sınıf seçimi tesadüfe bırakılıyor	E8 K2 K6 K8 K7	5	25
Konu ve zaman seçimi tesadüfe bırakılıyor.	E3 K2 K3 K7	4	20
Denetim süresi kısa	E2 K1 K8	3	15
İmkan ve şartlar dikkate alınmıyor	E4 K5 K8	3	15
Başarılar takdir edilmiyor	E4 K8	2	10
Öğretmen tek bir sınıftaki gözleme göre değerlendiriliyor	K4 K11	2	10
Denetmen öğretmenle sağlıklı iletişim kuramıyor	E1 K7	2	10
Eleştiriden kaçınılmıyor ve eleştiriler yapıcı değil, negatif yönde	K5 K10	2	10
Değerlendirme kriterleri öğretmenle paylaşılmıyor	K2 K7	2	10
Sorduğum sorulara tatmin edici yanıt alamıyorum	K7	1	5
Denetmenler uygulama sahasını yeterince tanımadıklarından öğretimsel açıdan eksikler	E1	1	5
Denetmenler sadece mevzuat yönüyle faydalı olabilirler ona da çok önem veriyorlar	E1	1	5
Öğretmeni takdir veya tenkit denetmenin kişilik özelliklerine bağlı	K2	1	5
Öğretmende müfettiş eksiği bulandır önyargısı var	K10	1	5
Öğretmenin, öğrenci öğretmenin meslektaşları ve idare gözündeki imaj yadsınıyor	K10	1	5
Denetim raporlarında daha çok tenkit edilen öğretmenlerden bahsediliyor, takdir edilen yönler ise okul geneline yansıtılıyor	K4	1	5
Denetimler öğretmenin etkililiğini tam anlamıyla yansıtmıyor	E8	1	5
Her konuyu kılavuz kitaptaki gibi uygulamanın imkanlar sebebiyle mümkün olmadığının farkında olmuyorlar	E5	1	5
İmkanlar kısıtlı ve ders saati süresi sınırlı olduğu için müfettişlerin tüm istediklerini gerçekleştirmek zor	E9	1	5
Denetmen öğrenciyle ilgili bilgi almıyor, ön bilgiye sahip olmadan süreci değerlendiriyor	K2	1	5
Aynı zümredeki öğretmenlerin birindeki olumsuzluk diğerlerine genelleniyor	K4	1	5
Öğretmende ‘denetmen ne kadar yeterli’ sorusu var	K5	1	5
Teftiş ezbere bir mantıkla rutin bir biçimde gerçekleşiyor	K5	1	5
Matematik dersinden beklenen başarı yüksek ama her öğrencide matematiksel zeka yok	K11	1	5
‘Kolay sor bol not ver’ önerisi gereksiz	K11	1	5

Tablo 31’de elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel denetim süreci açısından karşılaştıkları sorunları genel olarak, *sınıf ve konu seçiminin tesadüfe*

bırakılması, denetim süresinin kısalığı, imkan ve şartların dikkate alınmaması, takdir etmekten kaçınılması ve eleştiriye çokça yer verilmesi, değerlendirme kriterlerinden öğretmenin haberdar olmaması, denetmenin öğrencilerle ilgili önbilgiye sahip olmaması şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E1-Denetim sürecinde, denetmenlerin öğretmenlerle sağlıklı bir iletişim kuramadığını düşünüyorum. Öğrencilerin karşısında olmasa da bireysel görüşmede tavırları ve iletişim tarzlarını yanlış buluyorum. Ayrıca öğretimsel yöntem ve teknikleri uygulamada işin başında bulunmadıklarından, gerekli tecrübeyi edinemediklerinden ve öğrencilerin ihtiyacını ve kapasitesini ayrıca öğrencilerin öğrenme şekillerini kısacası öğrencilerin dilinden kendi öğretmenlerinin anlayacağından öğretimsel açıdan denetmenleri eksik buluyorum. Denetmenler sadece mevzuat yönetmelik konusunda faydalı olabilirler. O konuda da gerektiğinden çok fazla önem veriliyor.

E8- Matematik dersi öğretmenin performansının anlık ölçülebildiği bir derstir. Bir konunun istenen düzeye ulaşmadan geçildiği hemen anlaşılabilir. Bu özellik kimi zaman dönüt anlamında avantaj sağlarken kimi zaman da denetimlerde öğretmen açısından dezavantaj olabilmektedir. Sınıf seviyesi de biraz öğretmenin şansına kalmıştır. Çok çalışkan ve zeki öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta denetim geçirmek matematikle arası çok iyi olmayan bir sınıfta denetim geçirmekten mutlaka çok daha faydalıdır. Bu anlamda denetimler öğretmenin etkililiğini tam anlamıyla yansıtmamaktadır.

K7-“.. Müfettişler bizi hangi sınıfta hangi konuda olduğumuza bakmadan denetiyorlar belki okulun en iyi sınıfındayım her şey çok iyi gidiyor ben harika bir öğretmenim ya da okulun en zayıf sınıfındayım ben kötü bilgisiz öğretmen oluyorum..”

K10-Öğretmenin ne hissettiği, neyi nasıl algıladığı ikinci planda, öğretmenin öğrenci gözündeki imajının olumlu/olumsuz etkilenmesi ihtimali yadsınıyor. Öğretmenin, meslektaşları ve idare gözündeki imajı yadsınıyor. Eleştiri negatif boyutta düşünülüyor, yapıcı olanlar önemsenmiyor. “Müfettiş eksikliği bulandır, fazlayı takdir eden değil” anlayışı öğretileninde de önyargı oluşturuyor.

Genel denetim süreci açısından denetimlerde karşılaşılan sorunları ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, özellikle sınıf ve konu seçiminin tesadüfe bırakılması, öğretmenin değerlendirme kriterlerinden habersiz olması, denetim süresinin kısalığı, imkan ve şartların dikkate alınmayarak takdirin göz ardı edilip eleştiriye sıklıkla yer verilmesi gibi durumların matematik öğretmenleri açısından sorun teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Burada dile getirilen

sorunların temelinde, denetim süresinin kısa olması sebebiyle denetimlerde uygulama şartlarının dikkate alınmadan denetimlerin yüzeysel biçimde gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir.

Tablo 32.

“*Matematik Dersinin Denetimi Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?*” alt sorusuna ilişkin bulgular

<i>Öğretmen Görüşleri</i>	<i>Kaynak</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Denetim süresi kısa	K8K10 K11	3	15
Denetmen alanda yetersiz	K3 K4	2	10
Gerek çevre gerek ailelerin şartları bazı etkinlikler için uygun değil	E1	1	5
Her etkinliğin raporunun istenmesi, proje performans raporları çok uzun zaman istiyor	E5	1	5
Sınıf mevcudu fazla etkinlikleri değerlendirmek zorlaşıyor	K1	1	5
Etkinlikler güzel ama pratikte uygulama zor	K10	1	5
Etkinliğin içeriği değil yapılmış olması önemli	K8	1	5
Etkinliklerin birçoğu sadece zaman kaybı	K7	1	5
Etkinlikler ders saati düşünülmeden konmuş hem öğretmene hem öğrenciye işkence denetimde ise mutlaka yapılması isteniyor	K11	1	5
Sınıflar kalabalık teknolojik imkan yok	E6	1	5
Özellikle 6.sınıfta hazırbulunuşluk yetersiz olduğundan konu tekrarları ile vakit kaybediyor geri kalıyoruz denetimde sorun çıkıyor	K7	1	5
Öğrenciler gergin oluyor derste verileni denetim esnasında yansıtamıyor	E9	1	5
Sözel derslerden farklı olarak farklı tipte bir soru gelse konuyu bildiği halde öğrenci yapamayabiliyor	E8	1	5
Ders kitaplarından yararlanamıyoruz, yardımcı kaynak yasak	K7	1	5
Evrak denetimi ön planda	K8	1	5
Denetmen en iyi öğretim yöntemi benimki düşüncesinde	K10	1	5
Denetmen programın uygulanabilirliği konusunda eksik asıl uygulayıcı öğretmenler	K5	1	5
Denetmenler matematikte uzman olmadıkları için değerlendirme kriterleri de farklı oluyor	E4	1	5
Her okulu aynı kriterle değerlendirmek haksızlık	K5	1	5
Öğrencilerle fazla iletişim kurmuyor, süreç ve yöntemle ilgili değerlendirme yapmıyorlar	K6	1	5

Tablo 32’de elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin matematik dersinin denetimi açısından karşılaştıkları sorunları genel olarak, *denetim süresinin kısa olması, her etkinliğin raporlaştırılması istemi, ders saati süresi gereği her etkinliğe yer verilememesi, öğrencinin denetim süresince gergin olması sebebiyle verileni yansıtamaması* şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E5- Aslında denetim açısından en sıkıntılı nokta yapılan her etkinliğin detaylı bir raporu olmadıkça yapılmamış hükmünde olmasıdır ki rapor hazırlanması veya etkinlik

performans, proje gibi değerlendirme etkinliklerinin raporlarını hazırlamanın çok uzun zaman alması negatif bir durum.

E8- Sözel bir ders için; konu anlaşılırsa o konu ile ilgili öğrenciler kendince yorum yapabilirken matematik dersi için konuya hakim olsa da bir öğrenci zor diye nitelenebilecek soruyla karşılaşınca konuya hakimiyetini ifade edemeyebiliyor. Bu da matematik dersinin denetim aşamasındaki en büyük olumsuz yönüdür.

K4- Yenilenen matematik öğretim programı vs ile bilgisi olmayan denetmenler bu açığı kapatmak için evrak incelemeden öğrenci başarısı üzerinden değerlendirme yapmaya çalışıyor.

K5-Mevcut program 8 senelik bir program olsa bile programın asıl uygulayıcıları öğretmenlerdir. Şu an bulunan müfettişlerin programın uygulanabilirliği konusunda eksik kaldıklarını düşünmekteyim. Bu açıdan bakıldığında her okulun aynı kriterler altında değerlendirilmesinin öğretmene karşı yapılan bir haksızlık olarak görmekteyim

K10- Etkinlikler, teorik çok iyimser. Oysa teoriyle pratiği örtüştürmek o kadar kolay değil. Etkinlik denetimi de teorik ve afaki yapılıyor. Öğretim yöntemlerinde, denetçi en iyi yöntemin kendine ait olduğu algısında. Öğretim süreci, 2 ders saatinde denetlenip/değerlendirilecek kadar kısa bir süreç değil.

K11-Bir saatte bütün öğretim yöntemlerini gözlemleyemezsiniz. Etkinlikler düşünülmeden ders saati ve müfredatı hesap edilmeden konulmuştur. Bu yüzden öğrenci ve öğretmene işkencedir. Denetim de etkinliklerin mutlaka yapılması istenmektedir

Matematik dersinin denetimi açısından denetimlerde karşılaşılan sorunları ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, denetim süresinin kısalığı ve öğrencinin denetim süresince gergin olup öğrendiklerini beklenen düzeyde yansıtamamasının dışında, genelde öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadıkları sorunların denetime yansımalarını dile getirdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin etkinlikler için yeterli ders süresinin olmaması, her etkinliği uygulamanın mümkün olmaması ve etkinliklerin değerlendirilmesi ve raporlaştırılmasının fazla zaman gerektirmesi gibi programla ilgili sorunlarının olduğunu ve bu sorunların denetime yansıdığını söylemek mümkündür. Ayrıca yaşanan sorunlardan öğrencilerin süreçte kaygılı ve gergin olması nedeniyle derste verileni tam olarak yansıtamamasının temelinde olumsuz denetmen tutumlarının etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 33.

“Denetmen Niteliği Açısından Karşılaşılan Sorunlar Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetmenler branş farklılığından dolayı matematik alanına hakimiyette yetersizler	E2 E4 E5 E6 E9 K1 K2 K3 K5 K6 K7 K8 K10 K11	14	70
Bazıları olumlu davranışlar sergilerken bazıları rencide ediyor	E2 E3 E5 K8	4	20
Denetmenlerin insan ilişkileri ve iletişimi oldukça yetersiz	K7	1	5
Denetmenler öz eleştiriden yoksunlar	K10	1	5
Denetmenler öğrenciyle insani ilişkiye vurgu yaparken, öğretmenle insani ilişkileri unutuyorlar	K10	1	5
Denetmenler rehberlik yapmaktan ziyade yargılıyorlar	K5	1	5

Tablo 33’te elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin denetmen niteliği açısından karşılaştıkları sorunları genel olarak, denetmenlerin branş farklılığından dolayı alana hakimiyette yetersiz olması, iletişim konusunda yaşanan sorunlar, özeleştirenden yoksun olmaları şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E5- Tabi gelen denetmenlere göre değişmekle beraber bazılarının iletişimi güçlü bazıları ise matematik branşı olmadığı için mesleki uzmanlık olamayabiliyor. Zaten sadece denetim esnasında bunları tam bir netlikle cevaplayabilmek mümkün değil.

K10-Birçok müfettiş teftiş ettiği alana hakim değil(branş dışı) İletişim becerilerinde, ast-üst kavramı vurgulanıyor. Mesleki uzmanlıkta özeleştirenden yoksun müfettişler. İnsani ilişkilerde, öğrenciyle insani ilişkiye vurgu yapıyor, kendileri öğretmenle insani ilişkiyi unutuyorlar.

K11-Şimdiye kadar 10 yılda 5-6 teftiş geçirdim. Hiçbiri matematikçi değildi. Fen ve teknoloji idilerdi. Bence denetmen matematikçi olmalı, kendini yetiştirmiş iletişimi iyi olmalı. Empati yapabilmeli. Gerçekleri göz ardı etmemeli

Denetmen niteliği açısından denetimlerde karşılaşılan sorunları ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, denetmenlerin özellikle branş farklılığından dolayı matematik alanına hakimiyette yeterli olmamaları sebebiyle sorun yaşandığını, bunun yanında insani ilişkiler ve iletişim anlamında daha yeterli olmalarının beklendiğini söylemek mümkündür. Bu bulgu Gül’ün (2010) “*branşlı Türkçe olmayan müfettişler tarafından denetim yapıldığı*” bulgusuyla örtüşmektedir.

4.3.1.4.. İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik dersinin denetimine ilişkin beklenti ve çözüm önerileri nelerdir?

Bu bölümde öğretmenlerin matematik dersinin denetimine ilişkin beklenti ve çözüm önerileri “genel denetim süreci açısından”, “matematik dersinin denetimi açısından”, “denetmen niteliği açısından” alt soruları altında incelenmiştir.

Tablo 34.

“Genel Denetim Süreci Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetim süresi iki ders saatiyle sınırlı kalmamalı	E1 E5 E6 K2 K4 K5 K8 K10	8	40
Denetimde imkan ve şartlar dikkate alınmalı	E4 E9 K1 K3	4	20
Denetim bir yıl boyunca tekrarlı yapılmalı	E2 K7 K8	3	15
Evrak öncelik olmaktan çıkarılmalı	E1 E5 K5	3	15
Denetmen öğrencilerle daha fazla iletişim kurmalı	E4 K6 K7	3	15
Denetim zamanına öğretmen ve denetmen birlikte karar vermeli	K3 K7	2	10
Denetim her sınıf düzeyinde yapılmalı	K4 K6	2	10
Her branşın denetmeni ayrı olmalı	E9 K10	2	10
Aynı denetmen birkaç kez denetlemeli	E2	1	5
Sistem olarak denetimin şeklinin nasıl olması gerektiğine yeniden karar verilmeli	E5	1	5
Denetimde mevzuat ve yönetmelik değişiklikleri hakkında rehberlik yapılması yeterli	E1	1	5
Denetmenler kendilerini yenilemeliler	E3	1	5
Denetimin amacı sadece eksik bulmak olmamalı	E3	1	5
Okul yöneticileri, okul başarısı, aile eğitimi, çevre özellikleri dikkate alınmalı	K1	1	5
Denetmen yerine her öğretmenin yıl içinde sürekli irtibat kurabileceği rehberi olsun	K5	1	5
Denetmenler yeni yöntemler önerebilmeliler	K6	1	5
Öğretmenlere danışmanlık yapılmalı	K6	1	5
Değerlendirme kriterleri geniş zaman dilimini değerlendirecek ölçütler olmalı	E8	1	5
Denetmenler ilerleme sağlayamayan öğrenciler hakkında çözüm önerisi sunmalılar	K6	1	5
Denetmen olumlu yönden bakabilmeli	E3	1	5
Öğretmenin ders dışı etkinliklere katılımı incelenmeli	K4	1	5
Öğretmenin yönetsel görevleri incelenmeli	K4	1	5
Denetim süresince denetmen öğretmene dönütler vermeli	K6	1	5
Ders dışı etkinlikler proje-performans üzerinde çok durulmamalı	K7	1	5
Değerlendirmede öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, ders anlatımı, idare ile ilişkisi dikkate alınmalı	K7	1	5
Öğretmen ders dışında da insan ilişkileri açısından incelenmeli	K8	1	5
Öğretmen rencide edilmemeli	K10	1	5
Öğretmen kendini savunmak durumunda bırakılmamalı	K10	1	5
Öğretmenin derse hakimiyetine, öğrencinin ilgi ve katkısına dikkat edilmeli	K11	1	5
Öğrencilerin zeka seviyeleri dikkate alınmalı	K11	1	5
Denetmen sınıfa o günkü konuyu anlatıp o konuyla ilgili sorular sorabilir	K11	1	5
Öğretmenle görüşme sınıfta yapılmamalı	K11	1	5
Öğretmenin çalışma performansı idare ile görüşülmeli	K11	1	5

Tablo 34'te elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin genel denetim süreci açısından beklenti ve çözüm önerilerini genel olarak, *denetim süresinin iki ders saatiyle sınırlı kalmaması, denetimlerin bir yıla yayılması, evrakların öncelik olmaktan çıkarılması, imkan ve şartların dikkate alınması, her branşın denetmeninin ayrı olması, danışmanlık rolünün daha etkin biçimde yerine getirilmesi, şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:*

E5- Benim düşüncem sistem olarak denetimin bu şekilde olup olmayacağını kararının verilmesi daha önemli bu denetim sistemi içerisinde ben de denetmen olsam acaba onlardan farklı olur muyum bilemiyorum. Öğretmen denetimi için evrak öncelik olmaktan çıkarılmalı. Denetmen benim dersime girerek nasıl bir karar verebilir? Belki ben denetmenin dersime girdiğim vakit çok iyi bir ders anlatmış olabilirim bu benim iyi bir öğretmen olduğumu göstermez ya da tam tersi o ders sınıfta başka birisi var diye motive olamayan ve iyi ders anlatamayan birisi iyi öğretmen değil midir? Derse girme konusu gereksiz bir durum bence.

E6-Ben öğretmenin sadece bir iki derslik değil genel performansını bakılarak denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum.

E9-Branşa uygun birinin derse gelmesi ve şartlar dahilinde gözetim ve denetim yapılması

K4- Her sınıf düzeyinde denetleme yapılması, denetimin süresinin artırılması, öğretmenin ders dışı etkinliklere katılımının incelenmesi, yönetsel görevlerin ayrıntılı incelenerek çalışanla çalışmayanın ayrılması değerlendirme açısından faydalı olacaktır.

K5- “.. Denetimci yerine her öğretmenin rehberi olsa ve bu rehberle yıl içinde sürekli irtibat içinde olursa eğitimin kalitesi açısından daha olumlu olacağını düşünmekteyim

Genel denetim süreci açısından denetimlere ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, denetim süresinin uzatılması ve öğretim yılı içerisinde denetimlerin periyodik olarak tekrarlanması, her sınıf düzeyi için denetim yapılması, danışmanlık görevinin daha etkin bir biçimde yerine getirilmesi, her branşın denetmeninin ayrı olması yönündeki beklentileri sıralamak mümkündür. Bu beklentiler ve çözüm önerilerinin, yapılan denetimlerin en başta biçimsel olarak iyileştirilmesi ve öğretmene yardım rolünü daha etkin biçimde yerine getirmesi ihtiyacından doğduğu söylenebilir.

Tablo 35.

“Matematik Dersinin Denetimi Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

Öğretmen Görüşleri	Kaynak	f	%
Denetmenler matematik alanında uzman olmalı	E2 E4 K1 K2 K3 K5 K6 K8 K11	9	45
Konulara hakim olmalı ve hangi yöntemin hangi konuda etkili olacağı konusunda öneriler getirebilmeli	E5 K7 K8	3	15
Denetmen yeterli bir süre öğretmenlik yapmış olmalı	K2 K3 K7	3	15
Değerlendirme kriterleri öğretmene bildirilmeli	E2 K2	2	10
Öğrenci bireysel farklılıkları ve hazırbulunuşluğu dikkate alınmalı	E8 K10	2	10
Ders verimliliğini artıracak öğretimsel öneriler getirilmeli	E5 E9	2	10
Öğretmen ve denetmen işbirliği içinde olmalı ve değerlendirme birlikte yapılmalı	E5 K5	2	10
Denetmen yeni öğretim yöntemleri mevzuat ve yönetmelik hakkında rehberlik yapabilmeli	E1	1	5
Etkinlikleri yapınca soru çözmeye zaman kalmıyor konular azaltılıp sınavlar ona göre düzenlenmeli	E2	1	5
Denetimi okuldaki idareciler yapmalı	E6	1	5
Okulun sosyo-ekonomik durumu ve başarı durumu dikkate alınmalı	E8	1	5
Denetim resmi evrak kontrolünden ibaret olmamalı	E9	1	5
Öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve kişisel sorunlarına göre yöntem ve etkinliklerin değişebileceği dikkate alınmalı	K2	1	5
Değerlendirme yalnızca o günkü konuyla değil, genel yapılmalı	K4	1	5
Denetmen yenilikleri takip etmeli	K7	1	5
4.sınıftan itibaren branş öğretmeni girmeli	K7	1	5
Denetmen denetim konusunda eğitim almalı	E2	1	5
Denetmen saha araştırmaları yaparak önlemler almalı ve öğretmenle paylaşmalı	K5	1	5
Denetmenler öğretmenin zorlandığı yerde seminerler vermeli	K7	1	5
Matematiğin çok boyutluluğu, zorluk derecesi, sevilme oranı dikkate alınmalı	K10	1	5
Denetmenler daha olumlu değerlendirme yapabilmeliler	K11	1	5

Tablo 35’te elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin matematik dersinin denetimi açısından beklenti ve çözüm önerilerini genel olarak, *alanda uzman bir denetmen tarafından gerçekleştirilmesi, değerlendirme kriterlerinden öğretmenin haberdar edilmesi, ders verimliliğini artıracak eğitimsel öneriler getirilmesi, konuların genel olarak ele alınması* şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E2-Matematik branşında denetmenler alınmasını, bu kişilerin önce neyi nasıl denetleyeceği konusunda eğitilmesini ve kriterlerin öğretmenlere duyurulmasını istiyoruz. Matematik dersinde çocuk gençliğe hitabeyi neden okuyamıyor hocam sorusuyla muhatap olmak istemiyoruz.

E5- Matematik özelinde bakacak olursak hangi konu nasıl anlatılırsa veya hangi teknik uygulanırsa daha iyi sonuçlar alınmış detaylı bir şekilde bunun paylaşılması

daha verimli olur düşüncesindeyim. Bunun da aktif bir şekilde birebir değil öğretmenlerle genel bir değerlendirme ile daha uygun olabileceğini düşünüyorum.

K2- Denetim içeriği öğretmene bildirilmeli, matematik dersi için gelen denetmenin bu alanda öğretmenlik yapmış ve mesleki hakimiyeti kanıtlanmış kişilerden seçilmesi gerekir.

K6- İlköğretim matematik alanında uzman bir denetmen olması gerektiğini düşünüyorum. Farklı branşlardan olan denetmenler genellikle içerik hakkında yeterince bilgi sahibi olmuyorlar. Konuya hakim olmayınca yöntemin ve sürecin değerlendirmesi de yüzeysel oluyor diye düşünüyorum.

K7-Matematik dersini denetleyecek kişi kesinlikle matematik öğretmenliği geçirmiş kişiler olmalıdır. Ayrıca matematikte gerçekleşen en son yenilikleri çok iyi takip etmelidir. Ayrıca matematik konularına çok iyi hakim olmalı ve öğretmenlerin zorlandıkları konularda seminerler vermeli öğretmenlere konular hakkında yardımcı olmalıdırlar.

Matematik dersinin denetimi açısından denetimlere ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, özellikle denetmenin matematik alanından geliyor olmasını, konulara hakim olmasını ve hangi konuya hangi yöntemin daha uygun olacağını bilerek öneride bulunabilmesini, yeterli süre matematik öğretmenliği yapmış olmasını, öğretimin verimliliğini artıracak öneriler getirebilmesini söylemek mümkündür. Buradaki beklenti ve çözüm önerilerinin temelinde, öğretimin kalitesini artırabilecek ve öğretmenin öğretim becerilerini destekleyebilecek bir denetim beklentisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 36.

“Denetmen Niteliği Açısından Beklenti ve Çözüm Önerileri Nelerdir?” alt sorusuna ilişkin bulgular

<i>Öğretmen Görüşleri</i>	<i>Kaynak</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Denetmenin öğretmen ve öğrenci ile iletişimi iyi olmalı	E4 E5 K1 K2 K4 K5 K6 K8 K11	9	45
Denetmen matematik branşından olmalı	E3 E4 E8 K2 K4 K5 K6	7	35
Denetmen insan ilişkileri konusunda iyi olmalı	K2 K5 K6 K8 K10	5	25
Denetmen alanda ve meslekteki gelişmeleri takip etmeli	K5 K6 K10 K11	4	20
Denetimde amaç eğitim öğretimde kaliteyi artırmak olmalı	K6 K10 K11	3	15
Denetmen hangi konu hangi yöntemle daha iyi öğretilir, bilmeli	E5 K6	2	10
Denetmenler, misyon ve vizyon sahibi, ufku geniş, kendini geliştirmiş bunu çalışmalarıyla ispatlamış genç eğitimcilerden olmalı	E6 K11	2	10
Denetmen öğretmenin amiri gibi değil meslektaşı gibi davranmalı	E1 K10	2	10
Denetmen empati kurabilmeli	E1	1	5
Çevre şartları değerlendirilmeli	E1	1	5
Denetmen sorulara ve farklı fikirlere açık olmalı	K6	1	5
Denetmen yeterli bir süre öğretmenlik yapmış olmalı	K2	1	5
Aynı konuyu dersi dinledikten sonra denetimde anlatmalı öğretmenle görüşerek eksikler belirlenmeli	K3	1	5
Denetmen öğretmenle karşılıklı değerlendirme yapabilmeli	K6	1	5
Denetmen iyi bir danışman olmalı	K6	1	5
Denetmenler iletişim becerileri sınavına tabi tutulmalı	K7	1	5
Denetmenler liyakatla göreve getirilmeli	K7	1	5
Denetmen matematik alanında denetleme yapabilmek için ALES’ten en az 90 almalı	K7	1	5
Denetmenler çocuk psikolojisi hakkında eğitim almalı ve bu konuda yaşanabilecek sorunları bilmeliler	K7	1	5
Denetmen yönetim alanında en az yüksek lisanslı olmalı	K8	1	5
Denetmen yönetime özgü kuram ve uygulamaları çok iyi bilmeli	K8	1	5
Sadece kanun ve yönetmelik bildiği için denetmen olunmamalı	K8	1	5
Denetmenler belirli bir süre öğretmenlik yaptıktan sonra denetmen olmalı	K3	1	5
Denetmen empati yapabilmeli	K11	1	5

Tablo 36’da elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin denetmen niteliği açısından beklenti ve çözüm önerilerini genel olarak, *iletişim becerileri kuvvetli, matematik branşından olan, alana özgü yenilikleri takip eden, öğretim yöntem ve teknikleri ile hangi konuya hangi yöntemin uygun olacağını bilen denetmenler olmalı*, şeklinde sıralamak mümkündür. Bu konuyla ilgili bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

E6-Denetimcilerin misyon ve vizyon sahibi ufku geniş kendini geliştirmiş ve bunu gerek çalıştığı kurumlarda gerek yaptığı çalışmalarla ispatlamış daha genç eğitimcilerden olmalı diye düşünüyorum. Çünkü denetlediği kişilere ancak bu tarz insanlar bir şeyler katabilir .

K2- .. mesleki uzmanlığı kanıtlanmış, hatta yeterli bir süre öğretmenlik yapmış, süreci şartları bilen, insani ilişkileri yeterli, iletişim becerisi kuvvetli kişilerin müfettiş olarak seçilmesi gerekir.

K5-iletişim becerisinin bir denetimci için çok önemli olduğunu düşünmekteyim. İnsani ilişkilerinin iyi olması denetlenen kişinin denetlenmesi açısından stres ve baskı ortamını kaldırır yerine daha rahat ve sağlıklı bir denetim geçirir. Mesleki uzmanlığının olması yerinde ve gerçekçi bir denetimde öğretmene fayda sağlar. Bu yüzden denetimcilerde sürekli kendilerini ve alan ve meslekteki gelişmeleri takip etmeleri gerekir

K6-Denetmenlerin iletişim becerilerinin iyi düzeyde olması gerektiğini düşünüyorum. Açık fikirli ve iletişime açık olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenlerle karşılıklı değerlendirmelerde bulunabilmeli, denetim yaptığı alanda uzman olmalı, en azından konuya hakim olmalı. Yeni yöntem ve tekniklerden, matematik alanına yönelik gelişmelerden haberdar olmalı. İyi bir danışman olmalı, sorulara ve farklı fikirlere açık olmalı. Öğretmene olumlu ya da olumsuz olan eleştirisini kibarlıkla ifade etmeli. Öğrencileri değerlendirmeden önce onlarla tanışıp sınıfta rahat bir ortam yaratmalı. Yani öğretmen de öğrenci de denetim sürecinde gerginlik yaşamamalı. Amaç eğitim öğretimde kaliteyi artırmak olmalı diye düşünüyorum.

K7- Her müfettiş iletişim becerileri sınava tabi tutulmalıdır.Torpil geçerli olmamalıdır hak eden kazanmalıdır ayrıca ALES sınavına girmeliler ve matematik alanında denetmenlik yapacak kişilerden en az 90 puan istenilmelidir ki sorularımıza çok rahat cevap versinler ve konularda yardımcı olsunlar ayrıca çocuk psikolojisi hakkında da eğitim almalıdırlar. Örneğin ilköğretim ikinci kademedeki çocukların ergen olmaya başladıkları için öğretmenin yaşadığı sorunları çok iyi bilmelidirler.

K8-Tüm denetmenler yönetim alanında yüksek lisans(en az) mezunu olmalılar. Yönetim bilimlerine özgü kuram ve uygulamaları çok iyi bilmeliler. Zaten çağdaş kuramlarda her zaman insan ilişkileri öne çıkar. Bunun farkına vararak öğretmenlerle iletişimlerini güçlü tutmaları gerekir. Sadece kanun ve yönetmelik bildikleri için denetmen olmamalı insanlar. En önemli kriter yüksek lisans şartı olmalı.

K10-insanlara saygı duyan, karşısındakini kırmadan incitmeden konuşabilen, öğretmenlik dersi veren değil, müfettişlik yapan yani öğretmenliğe katkı sunmaya çalışan, kendini geliştirmiş, alandaki değişikliklere hakim, amir sıfatıyla davranmayan, yetkisinin sınırlarını iyi bilen nitelikte denetmen beklentisindeyim.

Denetmen niteliği açısından denetimlere ilişkin beklenti ve çözüm önerilerini ifade eden öğretmen görüşlerinin analizi sonucu, öğretmen ve öğrenci ile iletişiminin iyi olmasını, matematik alanında uzman olmasını, yenilikler ve gelişmeleri yakından takip etmesini söylemek mümkündür. Buradaki beklenti ve

özüm önerilerinin temelinde, denetmenin denetlediği alana her yönüyle hakim olması ve öğretmenlere danışmanlık rolünü etkili bir biçimde yerine getirebilmesi beklentisi olduğu söylenebilir.

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen görüşleri doğrultusunda ‘Genel Denetim Süreci’ için, denetim aşamalarından ‘evrak inceleme’ye verilen önemin ‘gözlem öncesi, gözlem esnası, gözlem sonrası’ aşamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

‘Matematik Dersi Denetimi’nde ders içeriğine ilişkin yapılan denetimlerde ‘Matematik öğrenmeye motivasyonun sağlanması’, ‘Programın genel hedeflerinin gerçekleştirilmesi’, ‘Öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verilmesi’ ve ‘Öğretmenden beklenen rollerin gerçekleştirilmesi’ kriterlerinin genellikle arandığı görülmüştür.

“Cinsiyet” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, kadınların erkeklere göre “gözlem esnası”nda işleyen sürece daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür.

“Mezun olunan fakülte” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, eğitim fakültesi mezunları ile fen edebiyat ve diğer fakülte mezunlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Çalışılan bölge” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, köy-belde, ilçe ve merkezde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Kıdem” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-10 yıl ve 11 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

“Geçirilen denetim sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-10 kez ve 11 ve daha fazla denetim geçirmiş öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir

“Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin genel denetim sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-15 ve 16 üstü öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmen görüşleri arasında, 16 ve üstü öğretmenli okullarda çalışan öğretmenlerin 1-15 öğretmenli okullarda çalışanlara göre “gözlem esnası”nda işleyen sürece daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür.

“Cinsiyet” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, kadınların erkeklere göre ders gözlemlerinde, beklenen öğretmen rolünün gerçekleştirilmesine daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür.

“Mezun olunan fakülte” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, eğitim fakültesi mezunları ile fen edebiyat ve diğer fakülte mezunlarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir

“Çalışılan bölge” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, köy-belde, ilçe ve merkezde görev yapan öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir

“Kıdem” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-10 yıl ve 11 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasında 11 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ‘motivasyon’un sağlanması aşamasına daha fazla önem verildiğini düşündükleri görülmüştür.

“Geçirilen denetim sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-10 kez ve 11 ve daha

fazla denetim geçirmiş öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir

“Çalışılan okuldaki öğretmen sayısı” değişkenine göre, matematik öğretmenlerinin matematik dersi denetimine ilişkin görüşlerine bakıldığında, 1-15 ve 16 üstü öğretmenin görev yaptığı okullarda çalışan öğretmen görüşleri arasında, anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

5.1.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Öğretmen görüşleri, denetim sürecinin genel olarak tanışma, evrak kontrolü, bir ders saati boyunca gözlem, öğrencilere soru sorma, izlenimleri öğretmenle paylaşma, eksiklikler ve yapılması gerekenleri ifade etme, öğretmene rehberlik yapma şeklinde gerçekleştiğini, evrak kontrolü, gözlem, öğrencilere soru sorma ve eksikliklerle yapılması gerekenleri ifade etme aşamalarına sıklıkla yer verildiğini, denetim süresinin bir ders saati gözlem olmak üzere, iki ders saati olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersi denetiminin öğrencilere soru sorma, öğretmenlerin yöntem ve tekniklerini inceleyerek değerlendirme, izlenimleri paylaşarak gerekli konularda öğretmeni bilgilendirme ve dönüt sağlama aşamalarında yoğunlaştığını, bunun yanında az da olsa programın hedeflerinin hatırlatılarak öğretim etkinliklerinin bu yönde gerçekleştirilmesi yönündeki beklentilerin de dile getirildiğini, fakat matematik alanına özgü iletişimin yeterli olmadığını göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersi denetiminin öğretmene rehberlik açısından verimli geçmediğini, öğretmene yapılan rehberliğin matematik alanında değil genel eğitim-öğretim konularında faydalı olduğunu, ayrıca şartların dikkate alınmadığını, eksiklik ve sorunların nasıl çözülebileceğine yönelik bir çözüm getirmediğini göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersi denetiminin yeni öğretimsel bilgi ve yöntem edinebilme açısından verimli geçmediğini, bunun sebebinin denetmenlerin

matematik alanından olmaması ve uygulama alanını bilmemesinin olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersi denetiminin matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından verimli olmadığını, yine branş farklılığından kaynaklandığı söylenen sebeplerle sistemin getirileri ve beklentileri, ayrıca şartlar gereği yapılan rehberliğin uygulamaya konmasının mümkün olmadığını göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, genel denetim süreci açısından karşılaştıkları sorunların, sınıf ve konu seçiminin tesadüfe bırakılması, öğretmenin değerlendirme kriterlerinden habersiz olması, denetim süresinin kısalığı, imkan ve şartların dikkate alınmayarak takdirin göz ardı edilip eleştiriye sıklıkla yer verilmesi gibi durumların olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersinin denetimi açısından denetimlerde karşılaşılan sorunların, denetim süresinin kısalığı ve öğrencinin denetim süresince gergin olup öğrendiklerini beklenen düzeyde yansıtamaması, ayrıca öğretmenlerin öğretim esnasında yaşadıkları sorunların denetime yansımaları gibi durumların olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, denetmen niteliği açısından karşılaşılan sorunların, denetmenlerin branş farklılığından dolayı alana hakimiyette yetersiz olması, denetmenlerin öz eleştiriden yoksun olmaları ve denetmenle iletişim konusunda yaşanan sorunlar gibi durumların olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, genel denetim süreci açısından beklenti ve çözüm önerilerinin, denetim süresinin uzatılması ve öğretim yılı içerisinde denetimlerin periyodik olarak tekrarlanması, her sınıf düzeyi için denetim yapılması, danışmanlık görevinin daha etkin bir biçimde yerine getirilmesi, her branşın denetmeninin ayrı olması, olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, matematik dersinin denetimi açısından beklenti ve çözüm önerilerinin, alanda uzman bir denetmen tarafından gerçekleştirilmesi, değerlendirme kriterlerinden öğretmenin haberdar edilmesi, denetmenin konulara

hakim olması ve hangi konuya hangi yöntemin daha uygun olacağını bilerek öneride bulunabilmesi, denetmenin yeterli süre matematik öğretmenliği yapmış olması, ders verimliliğini artıracak eğitimsel öneriler getirilmesi, denetimlerde tek bir konunun değil konuların genel olarak ele alınması olduğunu göstermiştir.

Öğretmen görüşleri, denetmen niteliği açısından beklenti ve çözüm önerilerinin, iletişim becerileri kuvvetli, matematik branşından olan, alana özgü yenilikleri takip eden, öğretim yöntem ve teknikleri ile hangi konuya hangi yöntemin uygun olacağını bilen denetmenlerin olması, olduğunu göstermiştir.

5.2. Öneriler

İlköğretimde matematik eğitimi denetimini betimlemek üzere alınan öğretmen görüşlerinin analiziyle ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak, alan yazına uygun biçimde bir ilköğretimde matematik eğitimi denetimi modeli geliştirmek mümkün olabilir.

Model geliştirme çalışmasına başlamadan önce, özel olarak ‘matematiğin denetimi’ şeklinde bir uygulama olup olmadığını araştırmak adına yurtdışı kaynaklar taranmış ve bu konudaki uygulama örnekleri incelenmiştir. Yurtdışında matematiğin denetimi adı altında bazı üniversitelerin matematik bölümlerinin denetimi (örn. Supervision In Mathematics, Erişim: 12.02.2012; PhD / MPhil Supervision Record, Erişim: 12.02.2012 vb.) bazı üniversitelerde lisansüstü eğitim programı olarak matematik eğitiminin denetimi (örn. Supervision of Mathematics Education, Kean University, Erişim: 20.04.2012), bazı okulların (ilkokul üstü) matematik denetimi raporları (örn. Subject Inspection of Mathematics Report, Our Lady of Mercy College Beaumont, 2010) şeklindeki uygulamalara rastlamak mümkün olmuştur. Bu örnekler arasında, İrlanda’da okul denetimleri sonuç raporları içerisinde, matematik denetim raporlarına ulaşmak mümkün olmuş ve bu araştırmanın amacına en yakın uygulama örnekleri olan bu raporlar arasından Dublin 9’da ‘Our Lady of Mercy College Beaumont’ isimli okulun 16 Eylül 2010 tarihli ‘*Matematik Denetim Raporu*’ detaylı olarak incelenerek, geliştirilecek model önerisinde temel alınmıştır. Denetimlerin nasıl gerçekleştirildiğinin anlaşılabilmesi adına raporda yer alan ifadeleri özetle ele almakta fayda vardır.

Matematikte öğrenme ve öğretimin kalitesi hakkındaki raporun, iki günü aşkın bir süre boyunca, denetmenin, sınıfı ziyareti ile öğrenme ve öğretimi gözlemlemesi, öğretmen ve öğrencilerle etkileşimde bulunması, öğrenci çalışmalarını incelemesi, okul ve öğretmen planlarını incelemesi, öğretmenle birlikte değerlendirmelerde bulunması ve değerlendirme sonrası sözlü geri bildirim sunmasıyla gerçekleşen denetimi takiben düzenlendiği ifade edilmektedir.

Raporun ilk bölümünde okuldaki matematik eğitiminin yapısı üzerine yapılan gözlem sonuçları sunulmuştur. Matematik dersi seviye grupları, karma yetenek grupları, gruplar arası geçiş yılı, matematik öğretmeni sayısı, öğretmenlerin uzmanlıklarına göre görev dağılımları, matematiksel araç-gereç yeterliği, öğrencilere ek öğrenme desteği sunumu ve matematikle ilgili okulda yapılan diğer etkinlikler incelenmiş ve bunlarla ilgili bilgiler sunulmuştur.

‘Planlama ve hazırlık’ bölümünde, matematiğe ilişkin planlama süreci üzerinde durulmuştur. Buna göre matematik dersi planlarının okul planlama sürecinin bir parçası olarak yılda bir sağlandığı, matematik öğretmenlerinin her yıl resmi olarak toplandığı resmi görüşmeler yanında informal matematik tartışmaları yapma imkanı buldukları ifade edilmiştir.

‘Öğretme ve öğrenme’ bölümünde, grupların tamamında başarının yüksek olduğu, öğretmenlerin tüm durumlarda net açıklama ve yönergelere sahip olduğu, öğretmenlerin önceki bilgiler ve gerçek yaşama uygun çalışmalar yaptıkları, soruşturma ve keşfetme çalışmalarlarıyla dersin birleştirildiği, aktivitelerde matematik öğretime çok uygun olan günlük objeler ve somut materyaller kullanıldığı, çeşitli sorgulama stratejilerinin kullanıldığı, disiplinler arası ve konular arası ilişkilerin sağlandığı, öğrenmenin farklılaştırılması konusunda stratejiler geliştirildiği, öğrencilere bireysel yardımda bulunulduğu, akran öğrenmeden faydalandığı, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almak için teşvik edildiği, çok sıcak bir sınıf atmosferinin olduğu, öğretmenlerle öğrenciler arası ilişkinin destekleyici ve motive edici düzeyde olduğu, öğrencilerin denetmenlerle etkileşiminde matematik dilini rahat kullandıkları ve matematiksel fikirleri tartışmada kendinden emin tavırlar içerisinde oldukları ifade edilmiştir.

‘Değerlendirme’ bölümünde, her yıl noelde ve ekim ayında tüm grupların değerlendirildiği, 1., 2. ve 3. yıl öğrencilerinin mayıs ayında sınav oldukları, sertifika sınavına hazırlanan öğrenciler için baharda hazırlık amaçlı sahte sınav düzenlendiği, her gruba kendi içinde ortak sınav kağıtlarının olduğu, raporların eve gönderildiği, yıllık veli-öğretmen görüşmeleri düzenlendiği, her konu sonunda sınıf testi uygulandığı, öğretmenlerin sözel sorular ve gözlemle ilerlemeyi değerlendirdiği, ekiple öğrenme derslerinde ikinci bir öğretmen tarafından değerlendirme yapıldığı ifade edilmiştir.

Raporun son bölümü olan ‘temel bulguların özeti ve tavsiyeler’ bölümünde, gözlem sonuçları özetle ifade edildikten sonra, yüksek seviyede matematik öğretimi grupları için öğretmen sayısının artırılması, matematik bölümü üyelerinin kendi öğrenme ve öğretme planlarını oluşturmalarını sağlamak amacıyla matematik projeleri geliştirme takımı tarafından matematik öğretmenleri için öğretme ve öğrenme planı sağlanmalı, öğretmenler matematik derslerinde öğrenme ve öğretme stratejilerine daha geniş yer vermeli gibi tavsiyelere yer verildiği görülmektedir. Ayrıca değerlendirme sonrası matematik öğretmenleri, müdür ve müdür vekili ile değerlendirilmenin sonuçlarını görüşmek üzere toplanıldığı, bulgular ve değerlendirme tavsiyelerinin sunulduğu ifade edilmektedir.

İrlanda’da iki günü aşkın bir süreyle yapılan denetimlerden bir okulun matematik denetimine ait bu rapor, denetimlerde dikkate alınan noktaları göstermesi açısından önemli bir örnektir. Raporda dikkat çeken nokta, okulun yapısı ve imkanları, eğitim-öğretimin planlanması ve işleyişi, eğitim-öğretimi değerlendirme çalışmaları gibi okulda matematik eğitiminin kalitesini etkileyebilecek tüm durumların detaylı bir biçimde gözlemlenerek, yorumsuz bir biçimde betimlenmesi ve ardından önerilerin ayrı bir başlık altında dile getirilmesidir. Gerek ulaşılan bu örnek uygulama, gerekse araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda, mevcut durumla karşılaştırmalar yaparak bir model önerisi geliştirmek mümkün olabilir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre, mevcut matematik dersi denetimlerinde en çok yaşanan sıkıntıların, denetimlerin yeri ve zamanı, süresi,

içeriği, denetmenlerin alan ve meslek bilgileri açısından nitelikleri gibi konularda yaşandığı görülmektedir. Bu sorunlardan yola çıkılarak, düşünülen ilköğretimde matematik eğitimi denetimi modelinin, “denetmenin matematik alan bilgisi ve meslek bilgisi boyutuna göre nasıl gerçekleşmeli, denetim için ayrılan zaman ne kadar olmalı, denetim hangi aşamalarda gerçekleşmeli ve denetimlerde aranan kriterler neler olmalı” sorularına yanıt oluşturacak biçimde düzenlenmesi, yaşanan sorunlara çözüm getirebilmesi açısından önemli görülmektedir.

5.2.1. Uygulayıcılar İçin: İlköğretimde Matematik Eğitimi Denetimi Model Önerisi

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; belli bir süre ilköğretim matematik öğretmenliği yapmış denetmenler tarafından gerçekleştirilmelidir.

Araştırma süresince görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin birçoğunun, yaşadıkları sorunları denetmenin branşının matematik olmamasına bağladıkları görülmüştür. Gerçekte de etkili bir denetim gerçekleştirilebilmesi, gerektiğinde öğretmene öğretimsel destek verilebilmesi, yöntem-teknik, araç-gereç seçimi gibi konularda danışmanlık yapabilmesi için, denetmenin denetlediği dersin uzmanı olması gereklidir. Bu konuda, öğretimin niteliğini artıracak bir denetim için, gerekli yasal düzenlemelere gidilerek ilköğretim matematik öğretmenliği branşından gelen denetmen sayısı artırılmalıdır.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; yönetim ve denetim kuramsal bilgilerine sahip, mümkünse bu alanda yüksek lisans eğitimi almış denetmenler tarafından gerçekleştirilmelidir.

Araştırma süresince görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin birçoğu, denetmenlerin öneri ve isteklerinin birbirini tutmadığı konusundan yakınmaktadır. Etkili bir denetim için, denetmenin gözlem esnasında hangi kriterleri baz aldığını, hangi bilimsel kaynaklara dayanarak önerilerde bulunduğunu çok iyi bilmesi ve öğretmenin de bunu hissetmesi gereklidir. Bu konuda, etkili bir denetim için, denetmen seçimi ve yetiştirilmesi konularında gerekli yasal düzenlemelere gidilerek, denetmenlerin yönetim ve denetim alanında da uzman olmaları sağlanmalıdır.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi için ayrılan süre, öğretmenin sorumluluğunda olan her bir sınıf düzeyinde ayrı ayrı gözlemler yapılacak biçimde, en az bir tam gün sürdürülmelidir.

Araştırma süresince görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin birçoğu, denetim süresinin kısıllığından, rastgele yapılan sınıf seçimlerinden, tek bir sınıfta yapılan gözlemin genellenmesinden yakınmaktadır. Esasen, matematik eğitiminin niteliğini ölçebilmek adına öğretmenin sorumlu olduğu her sınıf seviyesinden en az bir şubenin gözlenmesi gereklidir. Bunun için denetimin en azından bir tam gün öğretim faaliyetlerini gözlemlemesi gereklidir. Bu konuda gerekli yasal düzenlemelere gidilerek denetim süresi uzatılmalı, dolayısıyla denetmen sayısı da artırılmalıdır.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; aynı denetmen tarafından öğretim yılı içerisinde en az iki kez gerçekleştirilmeli, denetim zamanı ise önceden öğretmene bildirilmelidir.

Araştırma süresince görüşüne başvurulmuş öğretmenlerin birçoğu, denetimlerin periyodik olarak tekrarlanmasını istemektedirler. Bunun yanında her denetimde farklı denetmenle karşılaşılması, istek ve önerilerin değişkenlik göstermesi konularında yakınmalar vardır. Denetim sonrası matematik eğitiminin niteliğindeki artışın gözlemlenebilmesi için denetimlerin aynı denetmen tarafından öğretim yılı içerisinde en az iki kez gerçekleştirilmesi gereklidir. Bunun yanında öğretmenler denetim zamanını önceden bilmemelerinden yakınmaktadır. Denetimlerin öğretmenler açısından kaygı verici rolünden kurtarılıp, eğitim-öğretimin niteliğini artırma adına bir işbirliği süreci olarak görülmesi açısından, denetim zamanının öğretmene önceden bildirilmesi, hatta denetim zamanına öğretmenle birlikte karar verilmesi makul bir beklentidir. Nitekim, araştırmada temel aldığımız İrlanda'daki denetim uygulamaları öncesinde, denetimi gerçekleştirecek kişinin denetim öncesinde denetlenecek okula onaylanmak üzere bir "denetim istek formu" (Inspection Review Request Form, Erişim: 12.02.2012) gönderiyor olması örneğine bakıldığında bu talebin oldukça yerinde olduğu görülmektedir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; denetim öncesinde, okul ve dersliklerin fiziki imkanları, matematiksel araç-gereç yeterliliği, matematik öğretmeni sayısı, öğretmenlerin sınıflara dağılımı ve ders yükleri, sınıflardaki öğrenci sayıları, öğrencilerin ulusal sınavlardaki başarı düzeyleri gibi konularda gerekli bilgiler edinilerek başlamalıdır.

Araştırma süresince görüşüne başvuru alan öğretmenlerin birçoğu, imkan ve şartların dikkate alınmamasından yakınmaktadır. Etkili bir denetim uygulaması öncesinde, okulda matematik öğretiminin niteliğini etkileyebilecek tüm detayların gözden geçirilmesi gereklidir. Denetmen, öğretimde sorun oluşturabilecek sınırlılıkların farkında olarak ve bu sınırlılıklar karşısında nasıl bir yol izlenebileceği konusunda öğretmenle işbirliği yapma düşüncesiyle denetime başlamalıdır.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; denetmenin öğretmenle tanışmasının ardından, denetim sürecinin (hangi sınıf düzeyine ne zaman denetim yapılacağı) birlikte planlanması ve denetim içeriği ve kriterler hakkında öğretmenin bilgilendirilmesi ile devam etmelidir.

Araştırma süresince görüşüne başvuru alan öğretmenlerin birçoğu, rastgele yapılan sınıf ve konu seçiminden, öğrenme seviyesi düşük bir sınıf veya öğretimi güç bir konuya denk gelebilmesi gerekçesiyle, yakınmaktadır. Denetim öncesinde bu tür bir problemlerin yaşanmaması için denetmen ve öğretmen sınıf ve konu seçimini birlikte yapmalı, mümkünse düşük-orta ve yüksek seviyeli farklı sınıflarda gözlemler gerçekleştirilmelidir. Ayrıca öğretmenlerin birçoğu, değerlendirildikleri kriterlerden haberdar olmaktan yakınmaktadır. Yine bu konuda da öğretmenin bilgilendirilmesi, denetimin gergin bir ortamdan kurtarılıp, güven ve işbirliği içerisinde sürdürülebilmesi açısından önemlidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; gözlem öncesinde, öğretmenin öğretim planları, zümre öğretmenleriyle birlikte alınan kararlar, ve diğer hazırlık evrakları incelenerek başlamalıdır.

Araştırma süresince görüşüne başvuru alan öğretmenlerin birçoğu, denetimlerde çoğu zamanın evrak incelemeye ayrıldığından yakınmaktadır.

Denetmen öğretim planları ve diğer hazırlık evraklarını, tıpkı öğretmenin de öğretim öncesinde hazırladığı gibi, denetim öncesinde, gözlem sürecinden ayrı tutarak, incelemelidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetiminin gözlem aşamasında, öğretmenin öğrencilerle iletişimi, öğretimsel dili etkin bir biçimde kullanması, matematik öğrenmeye karşı motivasyonu sağlaması ve genel olarak sınıf atmosferi gözlemlenmelidir.

Araştırma verilerinde, denetimlerde öğretmenin sınıf içindeki rollerinin, oluşturduğu sınıf atmosferinin pek fazla dikkate alınmadığı görülmektedir. Oysa ki, öğretmenin sınıf içindeki tutumu, öğrencilerle etkili bir iletişim kurması ve matematiğe yönelik motivasyonu sağlaması, matematik öğretimini etkileyen unsurlardır. Bu sebeple, denetim sürecinde yapılan gözlemlerde, öğretmenin matematik öğretimine hazır bir sınıf ortamı sağlama becerisi de göz ardı edilmemelidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetiminin gözlem aşamasında, öğretimin programın hedeflerine uygun gerçekleştirilmesi, öğretim planının etkin bir biçimde kullanılması, kullanılan öğretim yöntem-tekniklerinin konuya uygunluğu, konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi, uygun araç-gereç kullanımı, öğrencilerin süreçte etkin rol alması, öğrencilere öğrenme sorumluluğunun kazandırılması, öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenlenmesi gibi konular gözlemlenmelidir.

Araştırma verilerinde, denetimlerde esas olan gözlem aşamasına ayrılan sürenin kısıtlı olması sebebiyle, öğretmenin öğretim becerilerinin yeterince gözlenemediği görülmektedir. Matematik öğretiminin niteliğini artırma kaygısı taşınan bir denetimde, öğretimin programa ve programa uygun yapılan öğretim planına uygun biçimde yürütülmesi, öğretmenin konuya hakimiyeti, yöntem-teknik ve araç-gereç seçimi konusundaki başarısı, öğrencilere öğretimde etkin roller vermesi gibi hususların dikkatle gözlenmesi gereklidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetiminin gözlem aşaması, öğretimin değerlendirilmesinde kullanılan yöntemler, uygulanan sınavlar, ek öğrenme desteğine ihtiyacı olan öğrenciler için yapılan çalışmalar incelenerek sonlandırılmalıdır.

Araştırma verilerinde, denetimlerde en fazla önemi planlama çalışmaları alırken, ardından uygulama basamağının geldiği, fakat değerlendirme çalışmalarına pek fazla yer verilmediği görülmektedir. Matematik öğretiminin niteliğindeki değişimi gösterecek değerlendirme çalışmalarının da, yapılan gözlemlerde en az planlama ve uygulama basamakları kadar dikkate alınması gereklidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitimi denetimi; denetim sonrasında öğretmenle birlikte gözlem sonuçları değerlendirilip, öğretimin niteliğini artıracak gerekli tavsiyelerde bulunularak, öğretimde yaşanan sorunlar için gerekli rehberlik ve danışmanlık rolü gerçekleştirilerek sonlandırılmalıdır.

Araştırma süresince görüşüne başvuru alan öğretmenlerin birçoğu, gözlem sonrası görüşmelere pek yer verilmediğinden yakınmaktadırlar. Öğretimin niteliğini artırması beklenen bir denetim uygulamasının ardından, denetmen öğretmenle birlikte yaşanan süreci analiz etmeli, gerekli gördüğü tavsiyeleri bizzat dile getirmeli, gereken konularda rehberlik rolünü yerine getirmelidir.

✓ İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi için kullanılacak “Öğretmen Denetim Formu” yeniden düzenlenmelidir. “Öğretim Denetim Formu” olarak, Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan ve MEB’nin 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konan “Matematik Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri” (MEB, 2008) de dikkate alınarak hazırlanan ve EK 5’te önerilen forma benzer bir form kullanılabilir.

5.2.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Araştırmacılar farklı örneklemeler üzerinde, araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin öğretmen görüşlerindeki farklılaşmaları ve nedenlerini daha detaylı biçimde inceleyebilirler.

Araştırmacılar benzer şekilde uygulamada yaşanan problemlerden yola çıkarak farklı branşlar için denetim modelleri geliştirebilirler.

Araştırmacılar ğretmen ve denetmen görüşlerine başvurup yaşanan sorunları karşılaştırarak çözüm önerisi geliştirme yoluna gidebilirler.

KAYNAKÇA

- Ada, S., Baysal, N. Z. (2009). Türk Eğitim Sistemi. (Editörler: Sefer ADA, Z. Nurdan BAYSAL). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. s: 37-95. Ankara: Pegem Akademi.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimde Teftiş, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 8, <<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/19928RASİM%20ALTINTAŞ.pdf>> [Erişim Tarihi: 6 Şubat 2012]
- Altun, M. (2008). *İlköğretim II. Kademe Matematik Öğretimi (6.Baskı)*. Bursa: Aktüel.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim (2.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi (5.baskı)*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi (9. Baskı)*. Ankara: Hatiboğlu.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi (16. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, E. İ. (1996). *Eğitim Yönetimi (5. Basım)*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8.Sınıflar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Buluç, B. (1997). Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*. Ekim, Kasım, Aralık. s.27-30. Ankara <<http://w3.gazi.edu.tr/~buluc/TEFMAK.DOC>> [Erişim Tarihi: 2 Şubat 2012]
- Bursalıoğlu, Z. (1985). Eğitim Yönetiminde Denetleme ve Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 18, 1 <<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/519/6517.pdf>> [Erişim Tarihi: 6 Şubat 2012]

- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış (15. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (12.baskı.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetimi ve Sorunları. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı:161*. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/can.htm>> [Erişim Tarihi: 4 Şubat 2012]
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu,G., Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik, SPSS ve LISREL Uygulamaları. (2.baskı.)* Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ellis, M & Carol, E & Meece, J & Sylvester, P (2007). Convergence of observer ratings and student perceptions of reform practices in sixth-grade mathematics classrooms, *Learning Environ Res (2007) 10:1–15 DOI 10.1007/s10984-007-9022-3*, <<http://faculty.fullerton.edu/mellis/Convergence%20Paper%20for%20LER%20-%20final%20draft.pdf>> [Erişim Tarihi: 18 Mart 2011]
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 10.sayı, s.73-78*, <<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199410FEYYAT%20G%C3%96K%C3%87E.pdf>> [Erişim Tarihi: 2 Şubat 2012]
- Göktaş, A. (2008). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin ve İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimine İlişkin Yeterliklerinin Sınıf Öğretmenlerince Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güçlüol, K. (1985). *Eğitim yönetiminde Karar ve Örnek Olaylar*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Gül, P. (2010). *Türkçe Öğretmenleri ile İlköğretim Müfettişlerinin Birbirlerini Değerlendirme Yaklaşımları: Bir Kavram Haritası Çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

İnan, C. (2006). Matematik Öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulanması Örnekleri, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 6, 40-50 (2006), <http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/6pdf/06_05_Ina_n.pdf> [Erişim Tarihi: 27 Mart 2012]

Inspection Review Request Form
<http://www.education.ie/servlet/blobServlet/des_insp_rpt_sch_request_review_form.pdf> [Erişim Tarihi: 12 Şubat 2012]

Karaarslan, B. (2008). *İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (9.baskı)*. Ankara: Nobel.

Kavas, E. (2005). *İlköğretim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*, 12 Ocak 1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete, <<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/10705.pdf>> [Erişim Tarihi: 20 Ocak 2012]

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, 24 Haziran 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete,

<<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>

>[Erişim Tarihi: 20 Ocak 2012]

MEB. (1991). *İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*, 28 Ekim 1991 tarih ve 2346 sayılı Tebliğler Dergisi, <<http://www.bekirhoca.com/ogretmen/icerik/a0333.htm>> [Erişim Tarihi: 21 Ocak 2012]

MEB. (1993-a). *Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/108.html>> [Erişim Tarihi: 21 Ocak 2012]

MEB. (1993-b). *Teftiş Kurulu Tüzüğü*. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/72.html>> [Erişim Tarihi: 21 Ocak 2012]

MEB. (1999). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/55.html>> [Erişim Tarihi: 21 Ocak 2012]

MEB. (2001). *İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*. <<http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html>> [Erişim Tarihi: 22 Ocak 2012]

MEB. (2003). *PISA 2003 Ulusal Nihai Raporu*. <http://egitek.meb.gov.tr/dosyalar/pisa/PISA_2003_Ulusal_Nihai.pdf> [Erişim Tarihi: 10 Mart 2011]

MEB. (2005). *İlköğretim 6-7-8 Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara:Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB. (2008). *Matematik Öğretmenleri Özel Alan Yeterlikleri* < <http://otmg.meb.gov.tr/alanmatematik.html> > [Erişim Tarihi: 12 Şubat 2012]

MEB. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. <<http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=33>> [Erişim Tarihi: 10 Mart 2011]

- MEB. (2010). 5984 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 13 Haziran 2010 tarih ve 27610 sayılı Resmi Gazete. <<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100613.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/06/20100613.htm>> [Erişim Tarihi: 22 Ocak 2012]
- MEB. (2011-a). Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. 24 Haziran 2011 tarih ve 27974 sayılı Resmi Gazete, <<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/06/20110624-1.htm>> [Erişim Tarihi: 22 Ocak 2012]
- MEB. (2011-b). 652 sayılı KHK, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevlerine Dair Kanun Hükmünde Kararname. 14 Eylül 2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete. <<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914.htm>> [Erişim Tarihi: 22 Ocak 2012]
- Minnear-Peplinski, Rebecca Margaret. (2009). "Principals' and teachers' perceptions of teacher supervision". UNLV Theses/ Dissertations/ Professional Papers/ Capstones. Paper 69. <<http://digitalscholarship.unlv.edu/thesedissertations/69>> [Erişim Tarihi: 22 Nisan 2012]
- Morkoyunlu, Z. (2011). Matematik Eğitiminde Yapılandırmacılık. <http://www.mufettisler.net/yazarlar/54-zekiye-morkoyunlu/438-matematik-egtmnde-yapilandirmacilik.html> [Erişim Tarihi: 27 Mart 2012]
- Nelson. B. S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Education Administration Quarterly*, 36(4). 553-583. <<http://eaq.sagepub.com/content/36/4/553.abstract>> [Erişim Tarihi: 22 Nisan 2012]

- Okday, F. (1998). *Denetim Alt Sistemleri Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma (Türk, Fransız ve İngiliz Eğitim Denetim Sistemleri)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Olkun, S. Uçar, Z. T. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi (3.Baskı)* Ankara: Anı.
- Öz, F. M. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Y, Yayın No: 88.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi*. Eskişehir: Kaan.
- Özer, A. (2006). *Branş Değişkeni Açısından İlköğretim Denetçi Yeterliklerine İlişkin Denetçi ve Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- PhD / MPhil Supervision Record, School of Mathematical Sciences, Nottingham University, <http://www.maths.nottingham.ac.uk/current_postgraduates/forms_for_research_students/Supervision%20Meet%20Record%20Form%20Blank.pdf> [Erişim Tarihi: 12 Şubat 2012]
- Seçen, A. (2010-a). *İlköğretim Okullarında Fen ve Teknoloji Dersi Denetimi Konusunda Fen ve Teknoloji Denetçileri ve Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçen, A. (2010-b). *İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi, <http://www.mku.edu.tr/image/egitimfak/file/kitaplar/kitap%2014.pdf> [Erişim Tarihi: 21 Mart 2012]
- Sönmez, V. (2004). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı (11.baskı)*. Ankara: Anı.

Su, K. (1974). *Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Subject Inspection of Mathematics Report. (2010). Our Lady of Mercy College Beaumont, Dublin 9, Roll number: 60870T, Date of inspection: 16 September 2010, Department of Education and Skills, <http://www.education.ie/servlet/blobervlet/report3_60870T.pdf?language=EN> [Erişim Tarihi: 12 Şubat 2012]

Supervision In Mathematics. (2011). University of Cambridge Faculty of Mathematics, September 16, 2011, <<http://www.maths.cam.ac.uk/facultyoffice/supervisorsguide/text.pdf>> [Erişim Tarihi: 12 Şubat 2012]

Supervision of Mathematics Education, Nathan Weiss Graduate College, Graduate Programs of Study, Kean University, <<http://www.kean.edu/KU/Supervision-of-Mathematics-Education>> [Erişim Tarihi: 20 Nisan 2012]

Şahin, A. (2008). *Yabancı Dil Öğretmenlerinin Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, T. (2005). *İlköğretim Düzeyinde Ders Denetimleri ile İlgili Yeterlilikler Hakkında Denetmen ve Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şimşek, S. (2007). Eğitim ile İlgili Temel Kavramlar (s: 1-18). (Editör: Nevin Saylan) *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı.

Taymaz, H. (2009). *Okul Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Thompson, J. D. (1976). *Örgütler Çalışırken (Yönetim Teorisinin Toplumbilimsel Temeli)*. (Çev: Ural Sözen, Tengiz İçok). Ankara: Kalite Matbaası.

- Toprakçı, E. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. (2010). Türk Eğitim Sisteminin Amaçları, Temel İlkeleri ve Genel Yapısı (s: 2-16). (Editör: Vehbi Çelik). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Uras, M. (2008). Eğitimin Toplumsal Temelleri (s: 216-272). (Editör: Erdal Toprakçı) *Eğitbilimine Giriş*, Ankara: Ütopya.
- Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÜNAL, S. , SİĞİRCİ, M. (2000). Öğretmenlerin Denetmenleri Değerlendirmesi ve Onlardan Beklentileri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı:12.
<http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv/pdf/2000_12_281_237.pdf> [Erişim Tarihi: 6 Şubat 2012]
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretimsel Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yücel, H. (2009). *Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Denetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EKLER

EK-1: ÖĞRETMEN TEFTİŞ FORMU

EK-6

ÖĞRETMEN TEFTİŞ FORMU

1. İli/İlçesi
2. Okulu
3. Adı ve Soyadı
4. Mebis No
5. Meslekî Kıdem ve Kadrosu
6. Branşı/ Ek Branşı
7. Okuttuğu Sınıf/ Ders
8. Teftiş Edilen Sınıf/ Ders
9. Teftiş Tarihi

GÖZLENEN DAVRANIŞLAR

A. DERSLİĞİN EĞİTİM-ÖĞRETİME HAZIRLIK DURUMU

- Dersliğin düzenlenmesi, bakımı ve temizliği,
- Derslikte gerekli olan etkinlik ve ilgi köşelerini oluşturma,
- Derslikte seviyeye uygun ders/oyun, araç, gereç ve materyalleri bulundurma,
- Sınıf kitaplığı/ kitap köşesi oluşturma ve gerekli kayıtları tutma,

B. EĞİTİM ÖĞRETİM DURUMU

- Yıllık, ünite, günlük ve diğer öğretim plânlarını hazırlama ve uygulama,
- Öğrenme ilkelerini gözetme, dersin/etkinliğin araç ve konusuna uygun strateji. Yöntem, teknik ve araçları seçme, etkili kullanma ve kullandırma. Derslikteki etkinlik ve ilgi köşelerini etkili kullanma ve kullandırma, Gezi, gözlem, inceleme ve araştırma ile deneylere yer verme,
- Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam ve süreçleri hazırlama. öğrencilerle etkili iletişim kurma ve sürdürme,
- Öğrenci seviyesine ve mevzuatına uygun ödev verme, araştırma yaptırma, bilgiye ulaşma yollarını öğretme, öğrenmeyi öğrenen bireyler yetiştirme,
- Öğrencilerde ulusal bilinci ve ulusal değerlere saygı ve sevgiyi geliştirme, seviyelerine uygun olarak istiklâl Marşı, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi. Öğrenci Andı, Atatürk İlke ve inkılaplarını öğretme. Öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma, Türkçe'yi etkili ve doğru kullanma ve kullandırma.
- Öğrencilere ders programlarının öngördüğü hedef ve hedef davranışları kazandırma, sorumluluk ve güven duygusu kazandırma,
- Sınıflarda özel eğitimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri yürütme,
- Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme,
- Öğretmenin sınıf içi çevredeki eğitimsel liderliği becerisi,

C. YÖNETİM-ÇEVRE İLİŞKİLERİ VE MESLEKİ GELİŞİMİ

- Yönetici, öğretmen ve diğer personel ile iş birliği içinde verilen görevleri yapma,
- Okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma,
- Törenlere, meslekî toplantı, eğitici kol etkinlikleri, öğretmenler kurulu, şube öğretmenleri kurulu ve zümre öğretmenleri toplantılarına katılma. kararlar alma ve uygulama,
- Çevreyi tanıtmaya ve koruma, velilerle uyumlu ilişkiler kurma, eğitim öğretim etkinliklerinde çevreden yararlanma.
- Öğrencileri. okulunu ve öğretmenlik mesleğini sevmeye, benimsemeye ve örnek olma,
- Mesleğin ve görevinin gerektirdiği ilke ve kurallara uyma,
- Kendini yetiştirme, eğitimle ilgili eserleri okuma mevzuatı ve çağdaş öğretim stratejilerini izleme, öğrenme ve uygulama,

D. HİZMETİÇİ EĞİTİM GEREKSİNİMİ	E. DEĞERLENDİRME				
	BÖLÜM	A	B	C	TOPLAM
Puan Değeri	10	70	20	100	
Başarı Puanı					
Başarı Derecesi					

İlköğretim Müfettişi

İlköğretim Müfettişi

UYGUNDUR
.../.../200
Grup Başkanı
Resmî Mühür ve İmza

EK-2: ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.58.20.02-605.01-

Konu : Araştırma İzni.
(Yük.Lis.Öğrc. Sümeyye MERMER)

32110 26.12.2011

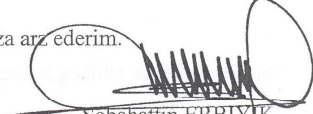
VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 14/12/2011 Tarihli ve B.30.2.CUM.0.41.00-2521 Sayılı Yazısı.
c) Valilik Makamının 26/08/2011 Tarihli ve B.08.4.MEM.0.58.20.02-605-20690 Sayılı Onayı.

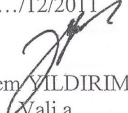
Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Sümeyye MERMER, "İlköğretimde Matematik Eğitiminin Denetimi ve Bir Model Önerisi" konulu tez çalışması kapsamında, ilimiz Merkez ve İlçelerde bulunan ilköğretim okulu matematik öğretmenlerine yönelik anket uygulaması yapmak istemektedir.

İlgi (b) yazı ekindeki anket formu, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup anketin, ilimiz Merkez ve İlçelerde bulunan ilköğretim okulu matematik öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Sebahattin ERBIYİK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../12/2011


Adem YILDIRIM
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü



Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 58020 SIVAS
Telefon : 0346 228 48 00 / 165
Belgegeçer : 0346 227 06 39
İnternet : <http://sivas.meb.gov.tr>
E-Posta : arge58@meb.gov.tr ; istatistik58@meb.gov.tr
Ayrıntılı Bilgi İçin : Oktay TAŞDELEN / AR-GE / ASKE / Öğretmen



EK-3: ARAŞTIRMA ÖLÇEKLERİ

Sayın Meslektaşım,

Bu çalışmada, ilköğretimde matematik eğitiminde yapılan denetimin nasıl gerçekleştiğine dair görüşlerinize ihtiyaç vardır. Elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacak ve kişisel bilgiler gizli tutulacaktır. Sorulara içtenlikle yanıt vermeniz eksiklik ve sorunların tespit edilmesi için oldukça önemlidir.

İlginiz ve değerli katkılarınız için teşekkür ederim.

Cumhuriyet Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Araştırmacı
Sümeyye MERMER

IBÖLÜM

Adınız Soyadınız: (*)	Görevli Olduğunuz Okul: (*)		
Cinsiyetiniz :	<input type="checkbox"/> Bayan	<input type="checkbox"/> Erkek	
Mezun olduğunuz fakülte	<input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi	<input type="checkbox"/> Fen-Edebiyat Fakültesi	<input type="checkbox"/> Diğer
Çalıştığınız bölge	<input type="checkbox"/> Köy-Belde	<input type="checkbox"/> İlçe	<input type="checkbox"/> Merkez
Kıdeminiz	<input type="checkbox"/> 1-10 yıl	<input type="checkbox"/> 11-20 yıl	<input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
Kaç kez denetim geçirdiniz?	<input type="checkbox"/> 1-10 kez	<input type="checkbox"/> 11-20 kez	<input type="checkbox"/> 21 ve daha fazla
Okulumuzdaki öğretmen sayısı	<input type="checkbox"/> 1-5	<input type="checkbox"/> 6-15	<input type="checkbox"/> 16 ve üstü

(*) Bu ölçme aracı Sivas il ve ilçelerinde görevli tüm ilköğretim matematik öğretmenlerine uygulanmaktadır.

Bu sebeple bu bilgiler yalnızca veri toplama kolaylığı sağlamak için istenmektedir. Lütfen belirtiniz.

II. BÖLÜM

Genel Denetim Süreci Ölçeği

Bu bölümde genel denetim süreci boyutuna ilişkin verilen ilkeleri geçirdiğiniz denetimleri göz önüne alarak sıklık derecelerine göre işaretlemeniz beklenmektedir.

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Denetmen,						
Gözlem Öncesi Görüşmede	denetlenecek öğretmenle tanışır.					
	öğretmenle bilgilendirme amaçlı bir görüşme yapar					
	denetimin amacını ve nelerin gözleneceğini açıklar.					
	kullanılacak gözlem yöntemi ve gözlem formu hakkında bilgi verir.					
	denetimi yapılacak dersin planını öğretmenle birlikte gözden geçirir.					
	öğretmenle karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir iletişim kurar.					

		Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Gözlem sırasında	Denetmen,					
	sınıfın bir üyesi gibi davranır fakat derse müdahale etmez					
	öğretimin amaç ve konusuna uygun fiziksel ortamın sağlanmasını kontrol eder					
	öğretimin amaç ve konusuna uygun araç-gerecin kullanımını kontrol eder					
	öğretimin amaç ve konusuna uygun yöntem seçimini kontrol eder					
	konunun uygun bir sıra ile doğru öğretilmesini kontrol eder					
	etkinliklerin öğrenmede bütünlük sağlayıcı biçimde yürütülmesini denetler					
	derste işlenen konunun önceki konularla ilişkilendirilmesini kontrol eder					
	öğrencilerin istenilen nitelikte güdülenmesini kontrol eder					
	öğrencilerin ilgi ve katkılarının sağlanma düzeyini kontrol eder					
	öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunulmasına dikkat eder.					
	bireysel farklılıkların dikkate alınmasını kontrol eder					
	üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerinin kullanılmasına dikkat eder					
	öğrenciyle göz teması kurulmasına, ses tonu, jest ve mimiklerin kullanılmasına dikkat eder					
	zamanın etkin kullanılmasına dikkat eder					
	konunun özetlenmesini ve amaca ulaşılmasını kontrol eder					
	yıllık planları inceler					
	zümre, şube vb tutanaklarını inceler					
	performans ve proje ödevi evraklarını inceler					
	sınav belgelerini inceler					
ders dışı etkinliklerin kontrolünü yapar						
Gözlem Sonrası Görüşmede	gözlem sonuçlarını öğretmenle paylaşır.					
	öğretmenin gözleme ilişkin yorumlarını dile getirmesine olanak tanır.					
	öğretmenin teknik ve mesleki yeterliliği konusunda gözlemlerini dile getirir.					
	öğretmenin gelecekteki çalışmalarında hangi uygulamaları sürdürmesi, hangilerini gözden geçirmesi, ya da değiştirmesi gerektiğine karar vermesi için fırsat yaratır.					
	öğretmenin öz denetim konusunda geliştirilmesini sağlar.					
	öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini geliştirmesini sağlar.					
	öğretmene rehberlik eder, mesleki yardımda bulunur					
	öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirler					
	zümre öğretmenleri ile toplantı düzenleyerek genel değerlendirme yapar.					

III. BÖLÜM

Matematik Dersi Denetim Ölçeği

Bu bölümde matematik dersi denetiminin içerik boyutuna ilişkin verilen ilkeleri geçirdiğiniz denetimleri göz önüne alarak sıklık derecelerine göre işaretlemeniz beklenmektedir.

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Denetmen,					
öğretmenin öğrencileri "Her çocuk matematiği öğrenebilir" düşüncesine inandırmasını önemser					
öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanmasını bekler					
öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geliştirilmesini bekler					
öğrencilere ileri bir eğitim alabilmeleri için gerekli matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılmasını bekler					
öğrenmenin sorumluluğunun öğrenciye verilmesini önemser.					
öğrencilerin "Öğrenmeyi Öğrenme" becerilerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilerin problem çözerken yanıtı bulmak için yeni yollar düşünmelerinin sağlanmasını önemser.					
öğrencilerin matematik öğrenirken genelleme ve çıkarımlar yapabilmesini önemser.					
öğrencilerin hızlı akıl yürütme becerilerinin gelişiminin desteklenmesini önemser.					
öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilerin bağımsız düşünebilme özelliklerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilerin bağımsız karar verme özelliklerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilerin mantıksal karar verme becerilerinin geliştirilmesini önemser.					
öğrencilere matematiksel işlemlerin altında yatan anlamı keşfetmelerinin sağlanmasını önemser					
öğrencilerin somut deneyimlerinden matematiksel anlam oluşturabilmesini bekler.					
öğrencilerin matematikle gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını bekler					
öğrencilerin matematikle diğer dersler arasında ilişki kurmalarının sağlanmasını bekler					
öğrencilerin matematiksel kavramlar arası ilişki kurabilmelerinin sağlanmasını bekler					
öğrencilerin matematiğin sembol ve terimlerini etkili ve doğru kullanmalarının sağlanmasını bekler					
öğrencilerin ön bilgilerini tanımak için, bildiklerini açığa çıkarabilecek ortam sağlanmasını önemser.					
öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri yeni durumlar için kullanmalarının sağlanmasını bekler					
öğrencilerin matematikle ilgili yeni kavramları önceden öğrendikleriyle ilişkilendirerek anlamalarının sağlanmasını bekler					

	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Genellikle	Her zaman
Denetmen,					
öğrencilerin bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine(model,çizim,grafik) dönüştürebilmelerini önemser.					
öğrencilerin bildiklerini yeniden gözden geçirme, toplama ve yapılandırma imkanı sunulmasını bekler					
matematik öğretiminde somut modeller kullanılmasını önemser.					
farklı zeka türlerine yönelik etkinlikler hazırlanmasını bekler					
öğrencilerin etkinlik yaparken matematikle uğraştıklarının farkında olmalarının sağlanmasını bekler.					
öğrencilerin öğrenme sürecine fiziksel ve zihinsel olarak aktif katılımının sağlanmasını önemser.					
öğrencilere çözüm ve yaklaşımlarını tartışabilecekleri ortam sağlanmasını bekler					
öğrencilerin kendilerine özgün problem çözme stratejileri geliştirmelerini önemser.					
öğretmenin öğrenci çalışmalarını, bir rehber kişi olarak destekleme ve geliştirme çalışmalarını önemser.					
öğrencileri öz değerlendirme yapmaya özendirme çalışmalarını önemser.					
öğrencileri değerlendirmek için farklı ölçme teknikleri kullanılmasını bekler					
ürün dosyası, performans görevi, proje gibi etkinliklerin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılmasını önemser.					
performans değerlendirme kapsamında ürün dosyası, performans görevi, proje gibi etkinliklere yer verilmesini önemser.					

EK-4: GÖRÜŞME FORMU

Giriş:

Merhaba, ismim Sümeyye MERMER. Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi Planlaması ve Ekonomisi bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretimde Matematik Eğitimi Denetimi ve bir model önerisi” konulu yüksek lisans tezim kapsamında, ilköğretim matematik öğretmenlerinin, matematik dersi denetimine ilişkin algılarını ortaya çıkarmak amacıyla bir çalışma yapmaktayım. Bu konuda görüşlerinizi almak istiyorum. Bu araştırmada ortaya çıkacak sonuçların, bundan sonraki süreçlerde matematik dersi denetiminin niteliğinin artırılmasına katkıda bulunacağını düşünüyorum.

Görüşme verileri yazılı olarak alınacaktır. Bu görüşmeden elde edilen veriler yalnızca araştırma için kullanılacaktır.

Sorularıma içtenlikle yanıt verdiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Görüşme Soruları:

---Matematik dersinin denetimi *nasıl gerçekleşmektedir?*

- a. Genel denetim süreci açısından
- b. Matematik dersinin denetimi açısından

---Matematik dersi denetimlerini *etkili buluyor musunuz?*

- c. Öğretmene rehberlik açısından
- d. Yeni öğretimsel bilgi veya yöntemler edinebilmeniz açısından
- e. Matematik öğretiminin niteliğini artırma açısından

---Matematik dersinin denetiminde *karşılaştığınız sorunlara* ilişkin görüşleriniz nelerdir?

- f. Genel denetim sürecine ilişkin sorunlar
- g. Matematik dersinin denetimine ilişkin sorunlar
- h. Denetmen niteliği açısından sorunlar

--- Matematik dersinin denetimine ilişkin *beklentileriniz ve çözüm önerileriniz* nelerdir?

- i. Genel denetim sürecine ilişkin beklentileriniz/çözüm önerileriniz
- j. Matematik dersinin denetimine ilişkin beklentileriniz/çözüm önerileriniz
- k. Denetmen niteliği açısından beklentileriniz/çözüm önerileriniz

EK-5: ÖĞRETMEN DENETİM FORMU ÖNERİSİ

KİMLİK VE GÖREV BİLGİLERİ		
Adı Soyadı	:	
Branşı	:	
Görev Yaptığı Okul	:	
Kıdemi	:	
Öğrenim Durumu	:	
Akademik Çalışmaları (varsa)	:	
Haftalık Ders Yüğü	:	
Sorumlu Olduğı Sınıflar	:	
DENETİM BİLGİLERİ		
Denetim Tarihi	:	
Denetlenen Sınıflar	:	
	:	
	:	
	:	
	:	
Denetlenen Konular	:	
	:	
	:	
	:	
	:	
GÖZLEM SONUÇLARI		
	yeterli	yetersiz
Öğrencilerin "Her çocuk matematiğı öğrenebilir" düşüncesine inandırılması		
Öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerinin sağlanması		
Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarının geliştirilmesi		
Öğrencilere ileri bir eğitim alabilmeleri için gerekli matematiksel bilgi ve becerilerin kazandırılması		
Öğrenmenin sorumluluğunun öğrenciye verilmesi		
Öğrencilerin "Öğrenmeyi Öğrenme" becerilerinin geliştirilmesi		
Öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi		
Öğrencilerin problem çözerken yanıtı bulmak için yeni yollar düşünmelerinin sağlanması		
Öğrencilerin matematik öğrenirken genelleme ve çıkarımlar yapabilmelerinin sağlanması		
Öğrencilerin hızlı akıl yürütme becerilerinin gelişiminin desteklenmesi		
Öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerinin geliştirilmesi		
Öğrencilerin bağımsız düşünme özelliklerinin geliştirilmesi		
Öğrencilerin bağımsız karar verme özelliklerinin geliştirilmesi		
Öğrencilerin mantıksal karar verme becerilerinin geliştirilmesi		
Öğrencilere matematiksel işlemlerin altında yatan anlamı keşfetmelerinin sağlanması		

Öğrencilerin somut deneyimlerinden matematiksel anlam oluşturabilmelerinin sağlanması		
Öğrencilerin matematikle gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarının sağlanması		
Öğrencilerin matematikle diğer dersler arasında ilişki kurmalarının sağlanması		
Öğrencilerin matematiksel kavramlar arası ilişki kurabilmelerinin sağlanması		
Öğrencilerin matematiğin sembol ve terimlerini etkili ve doğru kullanmalarının sağlanması		
Öğrencilerin ön bilgilerini tanımak için, bildiklerini açığa çıkarabilecek ortam sağlanması		
Öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri yeni durumlar için kullanmalarının sağlanması		
Öğrencilerin matematikle ilgili yeni kavramları önceden öğrendikleriyle ilişkilendirerek anlamalarının sağlanması		
Öğrencilerin bilgiyi çeşitli temsil biçimlerine(model,çizim,grafik) dönüştürebilmelerinin sağlanması		
Öğrencilere bildiklerini yeniden gözden geçirme, toplama ve yapılandırma imkanı sunulması		
Matematik öğretiminde somut modeller kullanılması		
Farklı zeka türlerine yönelik etkinlikler hazırlanması		
Öğrencilerin etkinlik yaparken matematikle uğraştıklarının farkında olmalarının sağlanması		
Öğrencilerin öğrenme sürecine fiziksel ve zihinsel olarak aktif katılımının sağlanması		
Öğrencilere çözüm ve yaklaşımlarını tartışabilecekleri ortam sağlanması		
Öğrencilerin kendilerine özgün problem çözme stratejileri geliştirmelerinin sağlanması		
Öğrenci çalışmalarını, bir rehber kişi olarak destekleme ve geliştirme çalışmaları		
Öğrencileri öz değerlendirme yapmaya özendirme çalışmaları		
Öğrencileri değerlendirmek için farklı ölçme teknikleri kullanılması		
Ürün dosyası, performans görevi, proje gibi etkinliklerin değerlendirilmesinde dereceli puanlama anahtarının kullanılması		
Performans değerlendirme kapsamında ürün dosyası, performans görevi, proje gibi etkinliklere yer verilmesi		
DEĞERLENDİRME SONUÇLARI		
	Açıklama	Puan
Öğretimi planlama	:	
Alan bilgisi/meslek bilgisi	:	
Öğretim Becerisi	:	
Yöntem-teknik kullanımı	:	
Araç-gereç kullanımı	:	
İnsani ilişkiler/öğrenciyle iletişim	:	
Değerlendirme çalışmaları	:	
Sosyal etkinlik çalışmaları	:	
Rehberlik Çalışmaları	:	
Ek görev ve sorumluluklar	:	

EK-6: ARAŞTIRMA İÇİN ULAŞILAN OKULLAR

MERKEZ		
OKUL ADI	GÖREVLİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ	DÖNÜT SAĞLANABİLEN ÖĞRETMEN SAYISI
<i>Fatih İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Recep Handan İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>İstiklal İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Kızılırmak İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Mevlana İlköğretim Okulu</i>	3	3
<i>Ziya Gökalp İlköğretim Okulu</i>	3	3
<i>Fevzi Paşa İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Ülkü İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Başöğretmen Atatürk İlköğretim Okulu</i>	3	3
<i>Rauf Orbay İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kız YİBO</i>	3	3
<i>Vali M.Lütfullah İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Dört Eylül İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Kadı Burhaneddin İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Cebecioğlu İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gazipaşa İlköğretim Okulu</i>	3	3
<i>Muzaffer Sarısözen İlköğretim Okulu</i>	3	3
<i>Şehit Cüneyt Erkan İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Vali Aydın Güçlü İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Mimar Sinan İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>80.yıl İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Celal Bayar İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Mehmetçik İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Süleyman Demirel İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Vali Reşit Paşa İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Behrampaşa İlköğretim Okulu</i>	4	2
<i>Selçuk İlköğretim Okulu</i>	4	3
<i>Şh. Üst.Nizamettin Sungur YİBO</i>	5	3
<i>Kazım Karabekir İlköğretim Okulu</i>	2	1
<i>İnönü İlköğretim Okulu</i>	2	1
<i>Danişment İlköğretim Okulu</i>	3	2
<i>Kanuni İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Mehmet Akif İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>27 Haziran İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Vali Bekir Aksoy İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gazi Osmanpaşa İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Milli Mücadele İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Lütfi Fikret İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Halil Rifat Paşa İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Özel idare İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kılavuz İmkb İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Lütfü Abay İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>75.yıl İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Kılıçarslan İlköğretim Okulu</i>	1	1

<i>Süleyman Sami Kepenek İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Reşit Akif Paşa İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Demirçelik İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Alparslan İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Şht Hamit Kandur İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kazancılar İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Necdet Şükriye Selen İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yunus Emre İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Vali Muammer İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Atatürk İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Ahmet Türkseven İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Elçibey İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gazi Mustafa Kemal İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>100.yıl İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Aşıkveysel İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Reşat Şemseddin İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Cumhuriyet Üniversitesi İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Abdulvahabigazi İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kongre İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yahya Kemal İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Karşıyaka İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yavuz Selim İlköğretim Okulu</i>	3	2
<i>Seyrantepo İmkb İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Öğretmenler İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Toki Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu</i>	2	-
<i>Namık Kemal İlköğretim Okulu</i>	2	-
<i>Hasan Vardar İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>60.yıl İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Vakıfbank İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Toki Bahattin Erturhan İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Çayboyu İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Uzuntepe İlköğretim Okulu</i>	1	1
MERKEZ KÖY		
<i>Alahacı İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Ayli İlköğretim Okulu</i>	2	2
<i>Başsöğüt İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Beypınar İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Çallı İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Çeltek İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Durdulu İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gazibey İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gaziköy İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Güney İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Güneykaya İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Gümüşdere İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Hanlı İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kayadibi İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kızılca İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kurtlapa İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Kuzören İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Olukman İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Ovacık İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Özmuş İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yıldız İlköğretim Okulu</i>	1	1

İLÇELER		
ALTINYAYLA		
<i>Kale Vali Aydın Güçlü İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Doğupınar Osman Keskin İlköğretim Okulu</i>	1	1
DİVRİĞİ		
<i>Danacı Sadık Özgür İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>İstiklal İlköğretim Okulu</i>	2	1
<i>Mustafa Necati İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Atatürk İlköğretim Okulu</i>	1	-
GEMEREK		
<i>Eskiyurt İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Eğerci İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Özel İdare İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yeniçubuk Atatürk İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Yurter Özcan YİBO</i>	2	-
GÖLOVA		
<i>Hasan Şakar YİBO</i>	1	1
GÜRÜN		
<i>Kurultay İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Tepecik İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Çamlıca İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Kemal Özalper İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Suçatı İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Atatürk İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>80.yıl YİBO</i>	3	3
HAFİK		
<i>Atatürk İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Adem Yavuz YİBO</i>	2	2
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	1
İMRANLI		
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	1	1
KANGAL		
<i>Ayhan Erkan İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Cumhuriyet İlköğretim İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>Kuşkayası İlköğretim Okulu</i>	2	-
<i>Kongre İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>Havuz İlköğretim Okulu</i>	1	1
<i>75. Yıl İlköğretim Okulu</i>	1	-
<i>YİBO</i>	1	1

KOYULHİSAR		
Atatürk İlköğretim Okulu	1	1
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	1
Münire-Mustafa Aydoğdu YİBO	1	
SUŞEHİRİ		
Karşıyaka İlköğretim Okulu	1	1
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	2
Atatürk İlköğretim Okulu	2	1
Kemalpaşa İlköğretim Okulu	2	2
Aşağı Sarıca İlköğretim Okulu	1	-
Toki Köseadağ İlköğretim Okulu	1	-
Hürriyet İlköğretim Okulu	2	1
Suşehri YİBO	2	1
ŞARKIŞLA		
Gürçayır İlköğretim Okulu	1	1
Akçakışla İlköğretim Okulu	1	1
Samankaya Şh. Süleyman Solak İlköğretim Okulu	1	1
Şehit Tuncer Çeliker YİBO	2	2
Anafartalar İlköğretim Okulu	1	1
Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	1	-
Cemel İlköğretim Okulu	1	-
Kızılcaışla Fatih İlköğretim Okulu	1	-
Gümüštepe Muhtar Yalın İlköğretim Okulu	1	-
Atatürk İlköğretim Okulu	1	-
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	1	-
Kahraman Köseoğlu İlköğretim Okulu	1	-
Hürriyet İlköğretim Okulu	1	1
Aşık Veysel İlköğretim Okulu	1	1
Doç.Dr.Abdülatif Şener İlköğretim Okulu	1	1
ULAŞ		
Eskikarahisar İlköğretim Okulu	1	1
Cumhuriyet YİBO	2	2
Vali Lütfi Tuncel İlköğretim Okulu	1	1
Ulaş İlköğretim Okulu	1	-
YILDIZELİ		
Yolkaya İlköğretim Okulu	1	1
Kavak Şehit Nadir Bekar İlköğretim Okulu	1	1
Karacaören İlköğretim Okulu	1	1
Çöte İlköğretim Okulu	1	1
Kalın Köyü İlköğretim Okulu	1	1
Karkın İlköğretim Okulu	1	-
Menteşe İlköğretim Okulu	1	-
Belcik İlköğretim Okulu	1	-
Yusufoğlu İlköğretim Okulu	1	-
Kümbet İlköğretim Okulu	1	1
Atatürk İlköğretim Okulu	2	2
Yacacık Çavuşlu İlköğretim Okulu	1	1

<i>Çağlayan İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Toki Karşıyaka İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Cumhuriyet İMKB İlköğretim Okulu</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
<i>Pamukpınar YİBO İlköğretim Okulu</i>	<i>3</i>	<i>2</i>
<i>Direkli İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Demircilik İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Bedel İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
ZARA		
<i>Gazi İlköğretim Okulu</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Mehmet Akif İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Hamit Kurşun İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Cumhuriyet İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Reşit Akif Paşa İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Yapak Vakfi Özköyler İlköğretim Okulu</i>	<i>1</i>	<i>1</i>
<i>Şht Hacı Bayram Elmas YİBO</i>	<i>2</i>	<i>3</i>