

ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2005 İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ 6-8. SINIFLAR ÖĞRETİM
PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Metin BUDAK

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ MATEMATİK EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

ERZİNCAN

2011

Her Hakkı Saklıdır

Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR danışmanlığında, Metin BUDAK tarafından hazırlanan bu çalışma 16.06.2011 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hüseyin Hüsnü BAHAR İmza: 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk ÇETİN İmza: 

Üye : Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR İmza: 

Yukarıdaki sonucu onaylarım.


Doç. Dr. Recep POLAT

Enstitü Müdürü

16.06.2011

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

2005 İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ 6-8. SINIFLAR ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Metin BUDAK

Erzincan Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Bölümü Matematik Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR

Araştırmanın amacı, 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Matematik Öğretim Programının uygulanması hakkında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerini belirlemek, bu görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmektir. Öğretmen görüşleri kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme alt boyutlarında ele alınmıştır. Bu görüşlerin cinsiyet, kıdem ve ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüş ve önerileri araştırılmıştır.

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formunun yanı sıra kazanımlarla ilgili 6, içerikle ilgili 8, öğretim süreciyle ilgili 11 ve değerlendirmeye ilgili 7 olmak üzere toplam 32 maddeden oluşan “İlköğretim Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği” (İMAPDÖ) ölçeği geliştirilmiştir. Hazırlanan ölçek 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılında il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 52 ilköğretim matematik öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen nicel verilerin analizinde betimleyici istatistiklerin yanı sıra ANOVA testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Sonuçlar; öğretmenlerin programın geneline ilişkin olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen alt boyutlarının tamamında öngörülen süreyi yetersiz ve öğretim sürecinde etkinlikleri fazla sayıda bulduklarını, görüşlerinin cinsiyet ve ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşmazken mesleki kıdeme göre farklılaştığını ve kıdemli öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermiştir. Öğretmenler programın en güçlü yönü olarak öğrenci merkezli olmasını, en zayıf yönü olarak öngörülen sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunların yanında öğretmenler çalışma kitaplarında yer alan soruların merkezi sınavlardaki soru düzeyleriyle eşdeğer ve değerlendirmenin standart olmadığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim matematik, Program değerlendirme, Öğretmen görüşleri

ABSTRACT

Master Thesis

**TEACHER OPINIONS REGARDING THE 2005 6TH-8TH GRADES
MATH TEACHING PROGRAM**

Metin BUDAK

Erzincan University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Mathematics Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Muzaffer Okur

The aim of the research is to determine elementary school math teachers' opinions on the Elementary School Math Teaching Program that started to be implemented in 2005 and to assess the program accordingly. Teachers' opinions were evaluated under the sub-dimensions of acquisition, content, process and evaluation. It was tested whether these opinions differ according to the variables of gender, length of service and average classroom size. In addition, teachers' opinions and suggestions regarding the entire program were investigated.

As the data collection tool, personal information form was used along with the "Elementary School Math Program Evaluation Scale" (İMAPDÖ) consisting of 32 items, six of which are related to acquisitions, eight are related to content, eleven are related to the teaching process and seven are related to evaluation. The scale was administered to a total of 52 elementary school math teachers who were employed in the elementary schools within the city centre in the 2009-2010 Academic Year. Descriptive statistics and ANOVA test were used in the analysis of the quantitative data collected. On the other hand, Descriptive analysis method was used for the analysis of the qualitative data.

Findings suggest that the teachers have positive opinions regarding the entire program. However, they also suggest that teachers find the projected time to be inadequate in all sub-dimensions, that they find the number of activities in the teaching process to be too high, that their opinions do not differ with respect to gender and average class size whereas they differ with respect to length of service, and that senior teachers' opinions about the program are more positive. The teachers pointed to the student-oriented character of the program and the inadequate amount of the given time as its strongest and weakest aspects, respectively. Besides, the teachers underlined that the questions in workbooks are not equivalent to the questions in central exams, and that there is not a standardized assessment.

Keywords: Elementary school mathematics, Program evaluation, teacher opinions

TEŞEKKÜR

Bu araştırmamı gerçekleştirmemde bana büyük sabır ve özveri ile yol gösteren, tezin her aşamasında destek olan tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR'a,

Yüksek Lisans eēitimim boyunca her türlü konuda yardımlarını esirgemeyen, bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşarak bana yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. H.Hsn BAHAR ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet BEKDEMİR'e, Sayın Yrd. Doç. Dr. Ömer Faruk ÇETİN'e

Veri toplama sürecinde yardımlarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Ayfer BUDAK, Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim BUDAK ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZBAŐ'a teŐekkürlerimi sunarım.

Son olarak araştırmanın her aşamasında bana manevi destek olup tezdaki yazım ve imla hatalarının giderilmesinde de katkıda bulunan eŐime ve moral kaynaēım ocuklarım Yavuz Selim ile Mansur Sami'ye teşekkür ederim.

Metin BUDAK

Haziran, 2011

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	<i>i</i>
ABSTRACT.....	<i>ii</i>
TEŞEKKÜR.....	<i>iii</i>
İÇİNDEKİLER.....	<i>iv</i>
SİMGELER ve KISALTMALAR LİSTESİ.....	<i>vi</i>
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	<i>vii</i>
TABLolar LİSTESİ.....	<i>viii</i>
1.GİRİŞ.....	1
2.KAYNAK ÖZETLERİ.....	18
3.MATERYAL ve YÖNTEM.....	29
3.1. Araştırmanın Modeli.....	29
3.2. Çalışma Grubu.....	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	29
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Verilerin Analizi.....	32
4.BULGULAR.....	35
4.1. Demografik Bilgiler.....	35
4.2.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	37
4.2.1. Kazanımlar Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	37
4.2.2. İçerik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	38
4.2.3. Öğretim Süreci Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	39

4.2.4. Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Bulgular.....	40
4.2.5. Programın Geneline İlişkin Bulgular.....	40
4.3.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	41
4.4.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.4.1. Programın Zayıf Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri.....	46
4.4.2. Programın Güçlü Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri.....	54
4.4.3. Programa İlişkin Öğretmen Önerileri.....	57
5.Sonuç ve Tartışma.....	61
5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	61
5.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	66
5.4. Öneriler.....	70
KAYNAKLAR.....	72
EKLER.....	79
Ek-1. İlköğretim Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği.....	79
Ek-2.Erzincan İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Onayı.....	82
Ek-3. Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarının Listesi.....	83
ÖZGEÇMİŞ.....	84

SİMGELER VE KISALTMALAR

Simgeler

X	Ortalama
%	Yüzde
α	Güvenirlilik Katsayısı
S	Standart Sapma
N	Birey Sayısı
Sd	Serbestlik Derecesi
p	Anlamlılık Değeri
F	Frekans

Kısaltmalar

SBS	Seviye Belirleme Sınavı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
YÖK	Yüksek Öğretim Kurumu
CIPP	Context, Input, Process, Product (Çevre, Girdi, Süreç, Ürün)
DGKS	Ders Geçme ve Kredili Sistem

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1.1. Öğretim Programı ve Alt Boyutları	6
Şekil 4.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	43
Şekil 4.2. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı	43
Şekil 4.3. Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	44
Şekil 4.4. Öğretim Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı.....	46
Şekil 4.5. Programın Zayıf Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri.....	55
Şekil 4.6. Programın Güçlü Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri.....	56
Şekil 4.7. Programa İlişkin Öğretmen Önerileri.....	61

TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları.....	30
Tablo 3.2. Programın Tamamı ile Alt Boyutlarının Değerlendirilmesine İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları (N 50)	31
Tablo 3.3. Aritmetik Ortalamalar İçin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Kategorileri.....	33
Tablo 3.4. Levene Testi Sonuçları.....	35
Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	36
Tablo 4.2. Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	36
Tablo 4.3. Mesleki Kıdeme Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	37
Tablo 4.4. Ders Verilen Sınıflara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	37
Tablo 4.5. Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri.....	38
Tablo 4.6. Kazanımlara İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları	38
Tablo 4.7. İçeriğe İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları	39
Tablo 4.8. Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları.....	40
Tablo 4.9. Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları.....	41
Tablo 4.10. Programın Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları.....	41
Tablo 4.11. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	42
Tablo 4.12. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları... ..	44

Tablo 4.13. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları....	45
Tablo 4.14. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Öğretim Süreci Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4.15. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları.....	46
Tablo 4.16. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri	47
Tablo 4.17 Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri	56
Tablo 4.18. Öğretmen Önerilerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri.....	59

1. GİRİŞ

Dünyada fiziksel gücün yerini bilgi gücü almakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da gelişmekte, teknoloji ilerlemekte, toplumdaki her bireyin ihtiyaçları değişmekte, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir (MEB, 2005).

Eğitim değişime açık ve uygulamalı bir bilim dalı olduğundan bilgi çağı dediğimiz bu yüzyılda, toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesine en büyük katkıyı eğitim sistemleri ve bu sistemlerdeki gelişmeler sağlamaktadır.

Bireyin bulunduğu her alanda olduğu gibi eğitim alanında da problemler ortaya çıkmakta olup bu eğitim problemlerinin çözümlerini masa başında ve kâğıt üzerinde değil problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde aramak gerekmektedir (Demirel, 2000). Etkili bir eğitim, ancak güçlü bir planlama, iyi bir eğitim süreci ve değerlendirme ile mümkündür. Bu nedenle, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin daha etkili hale getirilmesi için eğitim programlarını geliştirmek üzere birçok çalışmalar yapılmaktadır (Öztürk ve Tuncel, 2006).

Şüphesiz eğitim sistemi içinde ilköğretim kurumları, öğrencilerin gerek toplumsal rollerini benimsemeleri gerek daha sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları gerekse de eğitime bakışlarının yerleşmesi açısından temel teşkil etmektedir. Her düzeydeki eğitim kurumlarında olduğu gibi ilköğretim kurumlarında da eğitim uygulamalarının niteliğini en çok etkileyen etmenlerin başında, eğitim programları gelmektedir (Belet, 1999).

Günlük yaşamda, özellikle bilgisayarların hayatımızda daha çok yer almasıyla matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmakta ve sürekli artmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede seçenek sayılarını daha fazla artırmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. (MEB, 2005)

Yurt Dışında Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

18. yy da Amerika’da özellikle Colombia, Harvard ve Princeton gibi üniversitelerin açılması ile klasik eğitim anlayışı zayıflamış, eğitim programları genişleyerek özgür araştırmalara yer verilmiştir. 1918 yılında Bobbit’in yayınladığı “Eğitim Programı” adlı eser, eğitimde program geliştirme çalışmalarının tüm aşamalarını ele alan ilk kitap olmuştur. 1949’da Ralph Tyler’in yayınladığı “Eğitim Programı ve Öğretimin Temel İlkeleri” adlı kitap alanın başyapıtlarından biridir. Taba ve Tyler program geliştirmede akılcı, mantıklı ve sistematik bir yaklaşım sunarlar. Aynı dönemlerde Avrupa’da eğitim programları üzerindeki çalışmalar devam etmekte ve İsviçreli Pestalozzi modern ilköğretimlerin temelini oluşturmuş ve ilköğretimdeki uygulama ve programların yenilenmesine yardımcı olmuştur. İngiliz sosyal bilimci Herbert Spencer, geleneksel okulları yetersiz bulmuştur. Herbert’e göre eğitimin temel amacı tüm yaşam için hazırlıktır, dolayısıyla eğitim programları da buna göre düzenlenmelidir (Demirel, 1997).

Türkiye’de Program Geliştirmenin Tarihsel Gelişimi

Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında 1924’te Türkiye’ye davet edilen John Dewey’nin hazırladığı rapor doğrultusunda ilköğretim programlarının geliştirilmesine ağırlık verilmiş ve K. V. Wofford’un 1952 yılında ülkemizdeki köy okullarında incelemeler yaparak hazırlamış olduğu raporla da program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 1997).

1953–1954 yıllarında ise ortaöğretim programının geliştirilmesi ağırlık kazanmıştır. İstanbul Atatürk Kız Meslek Lisesi’nde deneme okulu program komisyonu tarafından geliştirilen deneme okulu programı da ortaöğretimdeki program geliştirme çalışmalarının öncüsü niteliğini taşımaktadır (Demirel, 1997).

1960’lı yıllara gelindiğinde Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının tekrar ilköğretim programları üzerinde yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir. Ancak günümüz ilköğretim programlarının temeli 1968 de atılmıştır. 1968 programı, ünite

ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemli olmasına rağmen, uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip, yeniden düzenlenmesi ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır. Yine aynı dönemlerde orta öğretim programlarının geliştirilmesi için İstanbul Atatürk Kız Lisesi ve Ankara Bahçelievler Deneme Lisesi'nde başlatılan çalışmalardan olumlu sonuçlar alınamamıştır (MEB, 1997).

1970'li yıllarda ilk defa 8 yıllık ilköğretim okulu denemesi ve program çalışmaları gündeme gelmiş fakat deneme aşamasında kalmıştır. 1980'li yıllarda program geliştirme çalışmalarında yeni bir anlayış başlamış ve Milli Eğitim Bakanlığı 1982 yılında program geliştirme konusunda bir model oluşturmak ve bundan sonra hazırlanacak programların buna göre hazırlanmasını sağlamak amacıyla bir dizi toplantılar düzenlemiştir. Ayrıca bu tarihte (1982) toplanan XI. Millî Eğitim Şurası'nda öğretmen yetiştirme üzerinde durulmuştur. Öğretmen yetiştiren kurumlarda birliğe gidilmesi, içerik kategorilerinin ağırlığı ve düzeni, eğitim süresi, ders geçme ve kredili sistemin benimsenmesi için çalışmalar yapılmıştır (Küçükahmet, 1987).

1988 tarihinde toplanan XII. Millî Eğitim Şurası'nda; öğretim 1984 yılı başında ise bu programların hazırlanmasında dikkate alınması gereken ilkeler yeniden belirlenerek 14.12.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla yayımlanmıştır. Bu, model amaç-davranış-işleyiş-değerlendirme boyutları içinde programların derslere göre hazırlanması esasını getirmektedir. 1990'lı yıllara gelindiğinde Milli Eğitim Sistemimizi yeniden düzenleme çalışmaları içinde Program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirmeye ayrı bir önem verilmiş olup Türkçe, Matematik, Güzel Sanatlar, Sanat Tarihi, Psikoloji, Fen Bilgisi, Tarih, Felsefe Grubu, Sosyal Bilgiler, Almanca, Fransızca ve İngilizce alanında olmak üzere 12 program geliştirme ihtisas komisyonu oluşturulmuştur. Daha sonra çalışmalara başlanıp 1983 yılında kabul edilen program modeline göre hazırlanması istenmişse de itirazlar sonucu komisyonlar çalışmalarında serbest bırakılmıştır. Dolayısıyla bu yıllarda program geliştirmede ortak noktalarda hala buluşulmadığı ve bunun sonucu olarak

da Milli Eğitim Sistemi için uygulanabilir nitelikte bir program modeli arayışının devam ettiği görülmektedir (Demirel, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı, 1991-1992 öğretim yılından itibaren 2 Ağustos 1991 tarih ve 20979 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı Ortaöğretim Kurumlarında Ders Geçme ve Kredi Yönetmeliği”ni yürürlüğe (DGKS) koymuştur. Sistem; öğrencinin kendi ilgi, istek ve yeteneğine göre yönlendirilmesine, belirli alanlarda yetiştirilmesine ve başarısızlığının değil başarısının değerlendirilmesine olanak sağlaması amacıyla kabul edilmiştir. Genel liselerde 20 adet ortak ders yanında öğrencilerin tercihlerine göre belirlenecek 57 çeşit seçmeli ders yer almıştır. Meslekî ve Teknik Ortaöğretim Kurumları ile özel yönetmeliği olan okullarda okuyan öğrencilerin, birinci dönem almak zorunda oldukları ortak derslerin yanı sıra DGKS programında belirtilen ortak dersleri de almaları kararı alınmıştır. Ortak dersleri başaramayan öğrencinin bu dersi bir defa daha tekrarlaması, yine başarısız olursa bu dersi bırakması şartı getirilmiştir. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı dersinin mutlaka başarılması zorunluluğu ile seçmeli bir desten başarısız olan bir öğrenciye bu dersi istiyorsa tekrar seçme olanağı verilmiştir (Izgar, 1994).

Öğrenciyi merkeze alan Ders Geçme ve Kredi Sistemi, yeterince pilot uygulamalar yapılmadan yaygın bir şekilde uygulanmaya konulması, alt yapı yetersizlikleri, eğitimciler ve veliler tarafından yeteri kadar anlaşılabilmesi vb. nedenlerle başarılı bulunmayıp uygulamadan kaldırılmış ve 1995-1996 öğretim yılından itibaren de kademeli olarak “Sınıf Geçme” sistemi yeniden uygulamaya geçirilmiştir.

Bundan yaklaşık 10 yıl sonra Türkiye’de son olarak 2004 yılında pilot olarak seçilen Ankara, Bolu, Diyarbakır, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Hatay, Samsun ve Van olmak üzere 9 ilde 120 okulda yenilenen matematik programı uygulanmaya başlanmıştır. Bir yıllık pilot uygulama sonrasında 2005–2006 eğitim-öğretim yılında ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında İlköğretim Öğretim Programı uygulanmaya başlamıştır (Orbeyi, 2007).

İyi Bir Eğitim Programının Özellikleri

1) İşlevsel olmalıdır: Programda yer verilen konular ve etkinliklerin hayatta geçerli olması ve işe yaramasının yanında bireyin ihtiyaçlarına cevap vermesi, toplumun problemlerine çözüm getirmesi gerekmektedir.

2) Esnek olmalıdır: Uygulayıcıların bulunduğu şartları göz önüne alarak programın esas amacından sapmayacak şekilde değişiklik yapma önceliği dikkate alınmalıdır. İyi bir programın esnek olmasını gerektiren nedenler şunlardır.

a) Bir ülkedeki okulların buldukları yerlerin çevre ve iklim bakımından farklı olması.

b) Öğrenciler arasında bireysel farkların olması.

c) Bilimsel, teknolojik ve toplumsal alanlarda hızlı gelişimlerin meydana gelmesi.

3) Devletin ve toplumun görüş ve isteklerine uygun olmalıdır: Eğitim kurumları toplumu meydana getiren bireylere, toplumun ekserisince kabul gören milli değerleri ve yüksek idealleri kazandırması gerekmektedir.

4) Uygulayıcılara yardımcı olmalıdır: Öğretmenlere programları başarıyla uygulayabilmelerini sağlamada rehberlik etmelidir (Büyükkaragöz, 1997).

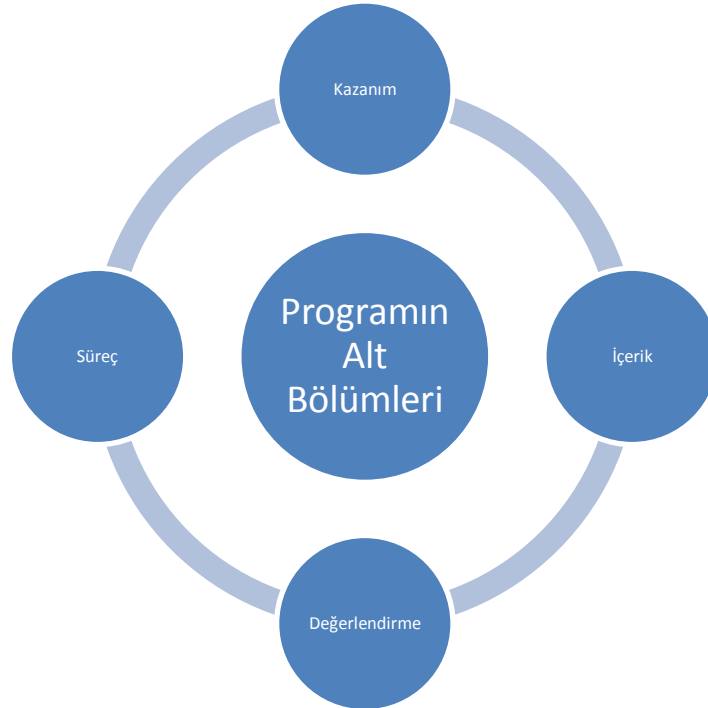
Program Değerlendirme ve Program Geliştirme İlişkisi

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için gerekli görülmektedir. Çünkü program değerlendirme çalışmaları program geliştirme için geri bildirim sağlamaktadır. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi için bu kararların dayanağının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme, faaliyet ve işlemlerin anlamını ve değerini tespit eden sistematik bir süreçtir (Phillips, 1997). Değerlendirme süreci; değerlendirmenin planlanması, veri toplama aletlerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ile sonuçların yorumlanması ve değerlendirme raporlarının oluşturulmasını içermektedir (Basarab ve Root, 2001).

Değerlendirme aşaması olmadan kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini, gerçekleştiyse ne dereceye kadar gerçekleştiğini bilmek güçtür. Değerlendirme, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi gelecekteki etkinlikler için de karar verilerek bir sonuca varılmasına yardım etmektedir (Kısakürek, 1983).

Öğretim programı birbiri ile dinamik ilişkileri olan hedefler, içerik, öğretim süreçleri ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır (Demirel, 2004; Küçükahmet, 1998; Tertemiz, 1997). Birbiri ile ilişkili bu dört alt boyuttan oluşan öğretim programı, planlı çalışma sürecindeki öğretmene önemli kolaylık sağlamaktadır. Hazırlanan programın başarısı için programın hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme gibi tüm öğelerin bir bütün olarak ele alınarak geliştirilmesini gerektirmektedir (Aykaç, 2007).

Öğretmenlerin öğretim programını ve bu programın amaçlar, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme ile ilgili öğelerini iyi tanıması, programın bütününe ilişkin olumlu yönelimlere sahip olmaları beklenmektedir (Bahar, Özkaya ve Birol 2008).



Şekil 1.1. Öğretim Programı ve Alt Boyutları

Program Değerlendirme Modelleri

Değerlendirme, kullanılan kıyaslama esaslarına ve hedeflenen amaca göre yapılabilir (Ertürk, 1975). Buna göre kıyaslamaya göre yapılan sınıflandırma ikiye ayrılmaktadır.

A) Norma dayalı değerlendirme

Norma dayalı değerlendirmede bireyleri birbirleriyle karşılaştırma ve seçme söz konusu olduğundan program değerlendirmelerde hedefe dayalı değerlendirmeler daha isabetli olmaktadır.

B) Hedefe dayalı değerlendirme

Değerlendirme hedeflenen amaca göre yapıldığında bu da kendi içinde öğe ayrılmaktadır (Demirel, 1997).

1. Programa girişte yapılan değerlendirme, tanılayıcı değerlendirme

Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini belirlemek üzere yapılan değerlendirmedir.

2. Program sürecinde yapılan değerlendirme, biğimlendirici değerlendirme

Bu değerlendirmede öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu süreç içinde öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya ęıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir.

3. Program ęıkışında yapılan değerlendirme, düzey belirleyici değerlendirme

Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölmeye yarayan değerlendirme türüdür (Demirel, 1997).

Program Değerlendirmeye İlişkin Yaklaşımlar

Değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır (Demirel, 1997).

Program değerlendirmedeki bu farklı yaklaşımların yanı sıra son yıllarda ortaya atılan farklı değerlendirme modelleri de bulunmaktadır. Bu modellerden belli başlı olanları şunlardır.

Hedefe dayalı program değerlendirme modeli (Tyler modeli)

R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliliğini korumaktadır. Bu model daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur. Tyler'a göre bir programın hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi vardır.

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır ve önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılamadığını belirlemek için hedef ve öğretme yaşantıları incelenir.

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir.

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefi kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri davranış cinsinden ifade etme
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma (Demirel, 1997).

Metfessel-michael değerlendirme modeli

1960'ların sonlarında Metfessel ve Michael değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır (Ornstein, 1988; Akt. Demirel, 1997). Değerlendirme uzmanları:

a) Eğitim dünyasındaki öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve sıradan vatandaşların dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamalı.

- b) Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli.
- c) İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçimde dönüştürmeli.
- d) Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmeli.
- e) Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı.
- f) Toplanan bilgileri analiz etmeli
- g) Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalıdır.
- h) Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur.

Provus'un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır (Ornstein, 1988; Akt. Demirel, 1997). Bu dört bileşen:

- a. Program standartlarını belirleme.
- b. Program edimini (performans) belirleme.
- c. Edim ile standartları karşılaştırma.
- d. Edim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Farklarla elde edilecek bilgiler her evrede karar vermek zorunda olanlara açıklanır.

Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri:

- 1. Bir sonraki evreye gitmek.
- 2. Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek.
- 3. Programı yeniden başlatmak.
- 4. Edim ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek.

Provus'un modelindeki beş evre ise:

1. Tasarım: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir.
2. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir.
3. Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirilerek uyumsuzluk durumunda rapor edilir.
4. Ürün-Sonuç: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır.
5. Program çıktıları benzer program çıktıları ile karşılaştırılır.

Stake'nin uygunluk-olasılık modeli

Değerlendirme tartışmasında Robert Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırır. Stake'e göre eğitimciler değerlendirme yaparken sezgisel normları ve görelî yargıyı dışta tutarak düzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmalıdır. Çünkü düzenli değerlendirme süreçleri eğitimcileri nesnel sonuçlara götürür.

Stake değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir.

Girdi: Girdiler (öğrenme-öğretme süreci öncesi var olanlar) çıktıyı etkiler.

Süreç: Etkileşim söz konusudur (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi). Bu boyut öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılabilir.

Çıktı: Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur.

Bu modele göre programı, bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmesi gerekir.

Stufflebeam'ın bağlam, girdi-süreç ürün modeli (CIPP modeli)

Bu model oldukça kapsamlı ve çok yönlüdür. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir.

Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir (Ornstein, 1988; Akt. Demirel, 1997).

- a) Planlama ilgili kararlar
- b) Yapılandırma ile ilgili kararlar
- c) Uygulama ile ilgili kararlar
- d) Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konudur. Bunlar bağlam, girdi, süreç ve üründür.

Bağlamın Değerlendirilmesi: Bu aşamada program ile ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığı üzerinde durulur.

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşamada, programın hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilginin sağlandığı, bağlam değerlendirmenin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi, hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı, öğretim stratejileri hedeflere uygun mu; kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı, gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır.

Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşama ise programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreçte, program uygulanırken gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır.

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da nasıl bir değişikliğe uğratılması gerektiği hakkında bilgi verilir.

Stufflebeam'a göre değerlendirme, sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olur.

Stufflebeam toplam değerlendirme modeli

Bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini getirir. Dört tür karar vermeyi gösterir; planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm.

- a. Planlama Kararları; çevre değerlendirmesinden sonra yapılır.
- b. Yapılandırma Kararları; girdi değerlendirmesinden sonra yapılır.
- c. Uygulama Kararları; süreç değerlendirmesini izler.
- d. Geri Dönüşüm Kararları; ürün değerlendirmesinden sonra yapılır ve program sonuçlarını belirtir.

Stufflebeam ve arkadaşları karar vermenin dört şeklini belirtir.

- 1.Çok bilgi ile küçük değişiklik.
- 2.Az bilgi ile küçük değişiklik.
- 3.Çok bilgi büyük değişiklik.
- 4.Az bilgi ile büyük değişiklik (Demirel, 1997).

Eisner'in eğitsel eleştiri değerlendirme modeli

Eisner, bu modelde değerlendirmede veriler ve sonuçlardan daha fazlasını üretmesi gereken eğitsel eleştiri ya da uzmanlık adı verilen bir süreç önermektedir. Bu uzman değerlendiricilerin okulda neler olduğuna ilişkin elde ettikleri bilgilerin veli, toplum, ve kamu kuruluşlarına iletilmesine izin verilmesi gerektiğini söyler (Ornstein, Hunkins 1988; Akt. Demirel, 1997).

Görüldüğü gibi bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekir.

Stake'nin ihtiyaca cevap verici program değerlendirme modeli

Robert Stake tarafından ortaya konulan bu modelde değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinliklerini ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Değerlendirme uzmanı,

1. Programın öyküsünü anlatır,
2. Özelliklerini anlatır,
3. Müşterilerini ve personelini tanımlar,
4. Önemli konularını ve sorunlarını belirtir,
5. Başarılarını rapor eder.

Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir.

Tüm program değerlendirme modellerinde öğretmen görüşlerinin veya öğretmenden elde edilecek geri bildirimlerin programın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için önemli olduğu görülmektedir (Demirel, 1997).

2005 İlköğretim Matematik Programı

2005 yılından önce uygulanan matematik programında amaçlar olarak ifade edilen bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri, 2005 matematik programında kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Fakat kazanımların önceki programdan farkı kısa ve açık olarak ifade edilmesidir (Akkaya, 2008). Kazanım; planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerin kazanması kararlaştırılan davranış ve tutumlar olup sayı, geometri, ölçme, cebir ve veri olmak üzere beş öğrenme alanına ilişkin amaçlardır. İlköğretim Matematik dersi öğretim programında kazanımların yanında, diğer derslerin programlarında belirtilen ortak becerilerle birlikte problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme gibi temel matematik becerileri üzerinde önemle durulmuştur (MEB, 2005).

2006' dan beri kullanılan ilköğretim matematik dersi öğretim programında içerik yönünden birçok yeniliklerin olduğu göze çarpmaktadır. Öğrencilerin problem çözme, işbirliği yapma, akıl yürütme, bilgileri ilişkilendirme, araştırma yapma,

teknoloji kullanma, yorum yapma ve özyönetim becerilerini geliştirmeleri; matematiği sevmeye, matematiği hayatın her alanında görme ve matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Akkaya, 2008).

İlköğretim Matematik dersi etkinliklerinde ise kazanım ve içerikte esas alındığı gibi öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır. Etkinliklerin belirlenmesi işi ise öğretmene bırakılmıştır. Tüm kazanımlar araç-gereç kullanılarak görerek öğrenme veya somut modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikleri içerdiğinden, öğrencinin kendisinin keşfederek, görerek ve anlayarak öğrenmesi esas alınmıştır. Öğrenci çevresinde kolayca bulabileceği ya da ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin yanı sıra bu araç ve gerecin kolayca kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir. Ayrıca, geometri öğrenme alanında kullanılan geometri tahtası, tangram, simetri aynası gibi gelişmiş ülkelerde sıklıkla kullanılan araçların öğretimde etkin olarak kullanımına olanak sağlayan etkinliklere de yer verilmiştir.

2005 ilköğretim Matematik dersi öğretim programında, süreç değerlendirmenin yanında, ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödevlere ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır. Kontrol listeleri ve gözlem formlarının da yardımıyla öğrencilerin başarıları, tutumları ve kendilerine güvenlerinin ölçülebileceği belirtilmiştir. Bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerinin de değerlendirilmesine yönelik tutum ölçeklerinin kullanılabilmesi söylenmektedir. Hazırlanan programda değerlendirme yaparken, öğrencilerin matematiği günlük yaşamda ne kadar uygulayabildiği, problem çözme yeteneklerinin ne kadar geliştiği, akıl yürütme becerilerinin devam edip etmediği, matematiğe yönelik tutumlarının nasıl olduğu, matematikte ne kadar özgüvene sahip olduğu, öz düzenleme becerilerinin ne kadar geliştiği, sosyal becerilerin ne kadar geliştiği, estetik görüşlerin ne kadar geliştiği, matematikle hangi düzeyde iletişim kurabildikleri ve matematiksel ilişkilendirme yapıp yapmadıklarının göz önünde bulundurulmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen bilim ve teknolojiyi yakalayabilmek ve bu gelişmenin hızını artırabilmek için okullarımızda da eskiden beri süre gelen eğitim anlayışının değişmesi gerekmiştir. Bu yeni anlayışta öğrenciler eğitim ve öğretim içerisinde, her türlü materyali, araç-gereci kullanarak öğrenmeyi öğrenme de diyebileceğimiz bir rol üstlenmektedir. Bu sayede öğrenci bilgiyi pasif bir şekilde dinleyerek ezberlemektense kendi çalışmaları ile edinecek, günlük yaşantısında daha çabuk ve etkili kullanabilecektir.

Bu anlayışla beraber ülkemizde ilköğretim okullarında uygulanan programının değiştirilmesine karar verilmiş ve pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından yapılandırmacı yaklaşımı temelli 2005 programı tüm yurttan uygulanmaya başlanmıştır. Tüm derslerde olduğu gibi bu program matematik dersinin de içeriğinde ve işlenişinde köklü yenilikler getirmiştir.

Dersler, eskiden olduğundan daha fazla materyal kullanımını gerektiren etkinlik temelli uygulamalar haline dönüştürülmüştür. Programın içeriğinde önemli ölçüde sadeleşme görülürken ders planlarının yerini öğretmen kılavuz kitabı, ders kitaplarının yerini ise öğrenci ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabı almıştır.

Fakat değerlendirmenin olmadığı bir eğitim sisteminde uygulanan programın etkinliği, verimliliği ve ürün kalitesinin istenen kıvamda olup olmadığı hakkında bir bilgiye sahip olunması oldukça güçtür. Bu nedenle program düzenlenirken, bir taraftan uygulamadan gelen problemler dikkate alınmalı, diğer taraftan geliştirme sağlayacak araştırma sonuçlarından yararlanılmalıdır (Varış 1997).

Bu amaçla 2004-2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinin; programın mevcut durumunu ile uygulamadaki aksaklıklarının belirlenmesine, niteliğinin gelişmesine yönelik önerilerin oluşturulmasına ve gelecekteki program değerlendirme çalışmalarına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretim süreci değerlendirme alt boyutları ile programın geneline ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcudu durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırmanın Tanımları

İlköğretim: Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin, okumayı yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran ilk basamağıdır (Parlatır, Zülfikar ve Gözaydın 1994).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir (Varış, 1997).

Öğretim Programı: Öğretim programı, bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır (Özçelik, 1992). Program ne, niçin, nasıl ve ne ile sorularının meydana getirdiği temellere dayanır (Büyükkaragöz, 1997; Koçak, 1996). Varış (1997) ise belli bilgi kategorilerinden oluşan, bir kısım okullarda beceriye ve

uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi-becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program olarak tanımlamıştır.

Matematik Dersi Öğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının; Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 193, 194, 195, 196 ve 197 sayılı Kurul kararlarıyla kabul ettiği programdır.

Program Geliştirme: Okul içi ve dışında milli eğitim ile okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek üzere düzenlenen faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç-gereç, zamanlama süreçleri ve araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmesine yönelik sürekli, kapsamlı ve koordineli çalışmaların tümüdür (Varış, 1997).

Program Değerlendirme: Uygulanmakta olan bir programın etki derecesini ortaya koymak amacıyla, programdaki aksaklıkların hangi öğelerden kaynaklandığını belirleme ve program geliştirme ile ilgili çalışmaları değerlendirme sürecidir.

2. KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde program değerlendirmeyle ilgili yurtdışında ve ülkemizde yapılan araştırmalardan bazılarına yer verilmektedir.

Broks ve arkadaşları (1984), program değerlendirme çalışması ile ilgili olarak Eylül 1982’de uygulanmaya başlayan fen programlarının yeterli olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmada, üç yarıyıda uygulanan programın etkili olup olmadığını belirleyebilmek için öğrenci beklentileri ve programın amaçlarını gerçekleştirebilme derecesi incelenmiştir. Programa katılan 73 öğrenciye anket uygulanmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin okul kayıtlarından alınan başarı ve gelişimlerini izlemek amacıyla tutulan kayıtlar incelenmiştir. Ayrıca eğitimle ilgili personel ve yöneticiler ile görüşmeler yapılmış ve onlara anketler uygulanmıştır. Değerlendirme araştırması, bir komisyon tarafından yürütülmüş ve değerlendirmeye yöneticiler ve öğretimle ilgili personel de yardımcı olmuştur. Sonuçta uygulanan fen bilgisi programının yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“APS Matematik Eğitim Müfredatını Geliştirme Programı” isimli araştırmalarında Johnson ve Howden (1987), New Mexico’ da bulunan Devlet Okullarındaki Matematik Programını geliştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için öğretmen, yönetici, uzman, öğrenci ve velilerin program hakkındaki görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak; amaçlar, içerik, metot ve teknikler ve araç-gereçlerin geliştirilmesi hedeflenen bu araştırmada; temel matematik bilgisi, düşünme, öğrencileri sonraki eğitim ve meslek hayatı için hazırlama, günlük hayatta matematiği kullanma, problem çözme; araştırmaya katılan tüm gruplarca çok önemli bulunmuştur. Veliler ve okul personeli programı, amaçları yönünden çok etkili bulmuş olup öğrenciler olumlu ve kendine güvenen bir tutum sergilemişlerdir. İlkokul öğrencileri en olumlu, yüksek okul öğrencileri ise en az olumlu bulunmuştur. Araştırmada sorular kavrama ve uygulama düzeyinde sorulmasına rağmen, öğrencilerin aynı başarıyı göstermesi dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmenlere uygulanan ankette; öğretmenlerin matematik programındaki amaç ve davranışların çokluğundan, araç ve gereçlerin yetersizliğinden, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından şikâyetçi oldukları tespit edilmiştir (Akt. Yılmaz, 2006).

“İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Karagülle (1988), 1968 Hayat Bilgisi Programının, amaçlar, ilkeler ve içerik yönünden değerlendirilmesi, derste öğrencilerin gösterdiği başarının yeterliliğinin belirlenmesi, yönetici ve öğretmenlerin derse verdikleri önemin belirlenmesi konularını ele almıştır. Araştırmada programın hedefler, içerik ve ilkeler yönünden değerlendirilmesi için öğretmen ve yöneticilere anket ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine ise ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Hayat Bilgisi dersi programının hedef, içerik ve ilkeler yönünden yetersiz olduğu, okul yönetici ve öğretmenlerin dersin gerekliliği konusundaki görüşlerinin kıdeme göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyet’ten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri” isimli araştırmasında Taşpolatoğlu (1993), Cumhuriyet’ten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde program geliştirme çalışmalarındaki değişme ve gelişmelerin ortaya konması, önerilebilecek bir eğitim programının özelliklerinin belirlenmesi konularını ele almıştır. Araştırma sonucunda ise hedeflerin saptanmasında birey, toplum ve konu alanının gereksinimlerinin göz ardı edildiği saptanmıştır. İçeriğin Türk Milli Eğitimi’nin belirlenen hedeflerine ulaştıracak biçimde belirlenmediği ve uygulanabilir olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğretmene büyük roller yüklendiği, eğitim durumlarının yeterince ele alınmadığı; değerlendirmede ise eğitimin hedefleri dikkate alınmadan tamamen öğrenci başarısını ölçmek üzere yapılmış değerlendirme tekniklerine programda yer verildiği, programların işlevsel olmadığı bulguları elde edilmiştir.

“İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Pirinçdane (1997), İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Ders Programının; amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç ve gereçleri ve değerlendirme öğeleri açısından mevcut durumunu, uygulamada karşılaşılan sorunları ve kaynaklarını, amaçlara ulaşmada alınabilecek önlemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 4. ve 5. sınıfların dersine giren toplam 110 sınıf öğretmenin görüşü anket kullanılarak alınmış olup araştırma sonucunda; programın ihtiyaçlara yeterince uygunluk göstermediği, yeni anlayış ve yaklaşımlara uygun

olarak, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

“İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmada Gözütok ve diğerleri (2005), 2004–2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin programın diğer boyutlarına göre ölçme değerlendirme konusunda kendilerini daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenlere verilen iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı ve öğretmenlerin 2005 programıyla ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi” isimli araştırmasında Kutlu (2005), 2005 öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutu ele alınarak öğretmen ve öğrenci donanımının yeni ölçme ve değerlendirme anlayışının gerektirdiği becerilere sahip olma durumunun incelenmesini amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; 2005 ilköğretim programlarında ölçme değerlendirme etkinliklerinin daha zenginleştirilmiş şekilde verildiği, ancak Matematik dersi öğretim programının yeni ölçme ve değerlendirme yollarını tanıtmaya bakımından eksiklikler taşıdığı ifade edilmiştir. Ayrıca okullardaki araç-gereç eksikliğinin tamamlanması gerektiği belirlenmiştir.

“Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmada Yaşar ve diğerleri (2005); öğretmenler, gerekli öğretim teknolojileri ve araç-gereçlerin kullanılmadığını, ders için ayrılan sürenin yeterli olmadığını, velilerden yeterli desteğin alınamadığını ve okul yöneticilerinin programa karşı ilgisiz davrandıklarını ifade etmişlerdir.

“Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” isimli çalışmaları ile Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005), matematik dersi öğretim programını; amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme boyutlarının uygunluğu, birbiriyle tutarlılığı ve

yaşanabilecek olası sorunlar yönünden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Öğretmen görüşlerine başvuru yapılan araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada 2005 ilköğretim programlarıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden 20 gönüllü öğretmen seçilmiştir. Görüşme tekniğiyle elde edilen veriler betimsel çözümlene tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri, 2005 matematik dersi öğretim programını genelde olumlu bulurken programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, veli ve eğitim ortamıyla ilgili karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir.

“Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi” konulu araştırmasında Pesen (2005), yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, önce matematik öğrenme-öğretme sürecinin nasıl olması gerektiğini betimlemiş, daha sonra da 2005 programının öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmiştir. Araştırmada, işbirliğine dayalı öğrenme, buluş yoluyla öğrenme ve probleme dayalı öğrenme modellerine yönelik olarak programlarda açıklayıcı bilgilerin olmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Bunlarla beraber programın; temel öğeler ve yaklaşım kısmını içeren bilgilerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

“İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları” isimli araştırmasında Temiz (2005), ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programının; amaçları, felsefesi, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme geliştirme süreçlerini analiz ederek, 2005 programının bir önceki Matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretiminde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, yeni program geliştirme girişimi olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Programın öğrenci merkezli olması, ailenin eğitim sürecine amaçlı bir şekilde katılması ve programın öğretmen, öğrenci ve aileler üzerinde olumlu yansıma oluşturması programın güçlü yanları olarak belirlenmiştir. Programın tanıtımının yeterince yapılmaması, uygulayıcıların programda belirtilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada sorunlar yaşanması ve program geliştirme sürecinin planlı ve etkili olarak yürütülmemesi programın zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir.

“Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)” isimli araştırmasında Yılmaz (2006), 2005–2006 eğitim öğretim yılında yenilenen matematik programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için Sakarya ilinde 5. sınıflarda görev yapan 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili bağımsız değişkenler bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem durumu açısından sorunları farklı ele almadıkları, hepsinin bu konuda hem fikir oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler; programın uygulanmasında kaynak bakımından sıkıntı çektiklerini, araç-gereçlerin yetersizliğini ve ek kaynak kitapların yasaklanmasının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler programdaki projeler konusunda sıkıntı yaşadıklarını, bunun sebebinin ise projelerin öğrenci seviyesi üzerinde olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Programda etkinliklere yeterli yer verildiğini düşünen öğretmenler, programdaki haftalık ders saatinin bu etkinlikleri uygulamada yetersiz kaldığını ve bu durumun sorun yarattığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olduğu durumlarda ise öğretmenlerin sınıfta disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını ve değerlendirme konusunda kendilerine verilen değerlendirme formlarının da uygulamada sorunlar yarattığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin programı uygulamada karşılaştıkları diğer sorunlar; öğretmen kılavuz kitaplarındaki konuların karmaşık olması, değerlendirme basamaklarının çok olmasının değerlendirmeyi olumsuz etkilemesi, performans ödevlerinin maddi sıkıntılara sebep vermesinden dolayı yapılamaması olarak belirlenmiştir. Bunların dışında; öğretmenler 2005 programının amaçladığı şekilde toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler program için genel olarak; öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme aşamasında kullanabilecekleri, yaratıcı ve eleştireci düşünme yeteneğini geliştirebilecekleri ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilecekleri nitelikte düzenlendiğini belirtmiştir.

“Program Geliştirme Modelleri ve Türkiye’deki İlköğretim Matematik Programındaki Reform” isimli çalışmalarında Babadoğan ve Olkun (2005), Türk

Milli Eğitim Bakanlığının 2005–2006 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmasını kararlaştırdığı okul programlarından yola çıkarak program geliştirme modellerini açıklamayı ve yapılan eğitim reformunu tartışmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, matematik programının konu merkezli den öğrenen merkezliye ve davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama değiştii belirtilmiştir. Matematik programının işleyişinin, Amerika, İngiltere, Singapur, İrlanda, Hollanda gibi ülkelerin programları ile aynı çizgide olduğu ifade edilmiştir. Bu değişim ile beraber 2005 matematik programını uygulayan öğretmenlerin, eğitim durumunda ve değerlendirmede yeni teknikler kullanmaları gerektiği belirtilmiştir.

“Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Korkmaz (2006), 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5 sınıflarda uygulanacak olan yeni ilköğretim programının tanıtım seminerine katılan öğretmenlerin, 2005 programına ilişkin görüşlerini belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 313 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak geliştirilen dokuz açık uçlu soruyu içeren form, program tanıtım semineri bitiminde öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin 2005 programının tanıtımı konusunda ciddi ve sistematik hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada; sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin yönetici ve veli desteğini alamamaları, öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme kısmında zorlanmaları, okulların alt yapı yetersizliği, araç-gereç ve materyal eksikliği gibi faktörlerin programın uygulanmasını engelleyebileceği belirtilmiştir.

Pretz (2006), Amerika’daki ilköğretim matematik dersi öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak hazırlanan öğretim programlarına ilişkin düşüncelerini içeren bir araştırma yapmıştır. Öğretmenlere göre, bu yaklaşım kavramların daha kalıcı ve bağlantılı olarak öğrenilmesini sağlamakta, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmekte, konuların değişik etkinliklerle somutlaştırılması ile öğrencilerin matematiği öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve programın uygulanması sırasında öğretmene daha rahat değişiklik yapma fırsatı vermektedir.

“2005 Matematik Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri” isimli araştırmasında Kalender (2006), elde ettiği bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşmıştır: (1) Matematik programının yenilenmesi öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. (2) Matematik Programıyla birlikte uygulamaya konulan öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitapları henüz etkin bir şekilde kullanılmaya başlanamamıştır. (3) Sınıf öğretmenleri yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde matematik derslerinde en çok beyin fırtınası ve buluş yoluyla öğrenme yöntemlerine yer vermişlerdir. (4) Öğrencilerin değerlendirilmesinde en çok kullanılan değerlendirme araçları, ödevler ve öğrenci ürün dosyaları olmuştur. Eski programdan gelen alışkanlıkları yansıtan yazılı sınavlar ve testler bu sıralamayı takip etmektedir. (5) Sınıf öğretmenlerinin 2005 programının uygulanması sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileri, matematik ders saatlerinin artırılması ve içeriğinin yeniden düzenlenmesi, öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitaplarının daha sade ve anlaşılır olması, materyal temini konusunda yaşanan sıkıntıların giderilmesi ve sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi yönünde olmuştur.

“İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirmesi” isimli çalışmasında Selvi (2006), verilerini Eskişehir ilinde 140 sınıf öğretmeni ile görüşmeler yaparak toplamıştır. Araştırmada programın en olumlu yanının öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye yöneltmesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın en olumsuz yanlarının ise etkinliklerin gerçekleştirilmesi için öngörülen sürenin yetersiz olduğu ve değerlendirme araçlarının çok fazla ve karmaşık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın uygulanabilirliğine ilişkin en temel problemlerin sınıfların çok kalabalık olması ve öğretmenlerin programla ilgili olarak yapılmak istenilenleri tam olarak kavrayamaması olduğu görülmektedir.

“Türkiye’de Etkili Matematik Öğretimi İçin 1968-2005 Yılları Arasında Geliştirilen İlköğretim (1-5) Matematik Programlarının İncelenmesi” isimli çalışmada Özen (2006), öğretmenlerin 2005 ilköğretim matematik programı hakkında verdikleri cevaplara göre şu sonuçları elde etmiştir: (1) Program sınıf seviyelerine uygun olup, matematik dersini cazip hale getirmekte ve öğrencilerin başarısını arttırmaktadır. (2) Programa eklenen konular ve programda yer alan etkinlikler matematik dersini

öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. (3) Kalabalık sınıflarda programı uygulamak güçleşmektedir. (4) Programın içeriği yoğun olmamakla birlikte programdaki etkinliklerin uygulanabilmesi için daha çok süreye ihtiyaç duyulmaktadır.

“İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında Orbeyi (2007), sınıf öğretmenlerinin programın uygulanması hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerinde görev yapan 459 sınıf öğretmeniyle anket çalışması gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin programın uygulanmasına ilişkin olarak hizmet içi eğitim kurslarına gereksinim duydukları, eski programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları, araç-gereç ve donanımla ilgili eksikliklerin tamamlanması gerektiği, ders ile ilgili sorunların çözümünde yöneticilerin öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiği ve öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenler, program uygulamalarına rehberlik edecek açıklamaların programda daha fazla bulunması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

“Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Aközbek (2008) 2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1. sınıf Matematik dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel araştırma kapsamında yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul’da görev yapan 120 matematik öğretmeni ile lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

“6. Sınıf Matematik Ders Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli çalışmada Akkaya (2008), 6. Sınıf öğrencilerinin öngörülen hedeflere ulaştırılmasını, bu hedeflere ulaşmak için uygulanan yöntemlerin ve verilen sürenin yeterlilikleri ile programda belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığını araştırmıştır. Bu amaçla Eskişehir il merkezinde görev yapan 10 ilköğretim

matematik öğretmeniyle görüşme yöntemiyle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusundaki genel görüşlerinde programın çok eksiği olduğu ısrarla vurgulanmış ve kıdemce yüksek olan öğretmenlerin eski alışkanlıklarını terk edemediklerinden 2005 programına tam uyum sağlayamadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ders süresinin yetersizliğinden programın uygulanabilirliğinin olumsuz etkilendiğini vurgulayarak bir ders saati uygulama dersi konulmasının öğrenmeye kalıcı etkisinin olacağını savunmuşlardır. Programı uygulamada okul yönetimi ve velilerin durumu konusunda öğretmenlerin, okul yönetiminden gerekli desteği aldığı fakat velilerden aynı desteği göremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

“Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmada Bahar ve diğerleri (2008), yeni Sosyal Bilgiler Programına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin 2005 programını olumlu karşıladıkları uygulanabilir buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine bu araştırmada öğretmene yardımcı olması amacıyla hazırlanan kılavuz kitapların, öğretmenlerin uygulama sürecinde işlerini kolaylaştırdığı üzerinde durulmuştur.

“Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” isimli araştırmada Taşpınar (2009) altıncı sınıf öğrencilerinin 2005 yılı 6. sınıf matematik öğretim programında yer alan ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik görüşleri incelemiştir. Ayrıca, görüş değerlendirilmesinde cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin etkisi de araştırılmıştır. Araştırma Afyonkarahisar ilinde 382 altıncı sınıf öğrencisinin katılımıyla 2007–2008 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Yeni 6. sınıf matematik programında yer alan performans ödevlerinin, proje ve portfolyoya göre daha fazla uygulandığı, öz değerlendirmenin akran değerlendirme ve matematik günlüklerine göre daha fazla uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca 2005 programının değerlendirilmesinde cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin Klasik Ölçme araçlarının uygulanmasında öğrenci görüşleri üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

“Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar” isimli araştırmada Duru (2010), ilköğretimde görev yapan matematik ve sınıf öğretmenlerinin 2005 matematik programı hakkındaki görüşlerini incelemek ve programın uygulanmasında karşılaşılan zorlukları araştırmayı amaçlamıştır. Çalışmaya 35’i matematik öğretmeni olmak üzere toplam 265 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu ancak bazı değişkenlere göre görüşlerde farklılık olduğu ve programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı, uygulamada araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama, sınıfların kalabalık olması, gibi zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür.

“4-5.Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği” isimli araştırmasında Birgin (2010), sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik dersi öğretim programında (İMÖP) öngörülen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını uygulama biçimlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu uygulamalarını etkileyen faktörleri tespit etmeyi amaçlamıştır. Hazırlanan ölçek Türkiye’nin 7 coğrafi bölge, 15 il ve 258 ilköğretim okulundan seçilen toplam 975 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenine posta ve online olarak uygulanmıştır. Geri dönen ve değerlendirmeye alınan anket sayısı 512 olup Trabzon ilinden de seçilen 8 öğretmenle anket, mülakat, sınıf içi gözlem ve doküman incelemesi metotları kullanılarak özel durum çalışması yürütülmüştür. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin daha çok değer biçmeye yönelik ölçme-değerlendirme yaptıkları, düşük zihinsel becerilerin ölçülmesine odaklandıkları, yargılayıcı geri dönüt verdikleri, öğrenme sürecini ve ürününü değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin geleneksel ve performans ölçme araçlarını sık kullanmalarına karşın alternatif ve performans ölçme araçlarını etkili bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamalarında daha çok alternatif değerlendirme araçları konusunda bilgi eksikliği, yeterli hizmet içi eğitim ve uzman desteğinin sağlanmaması, değerlendirme formlarının fazla ve zaman alıcı olması, merkezi sınav baskısı, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların alt yapı ve araç-gereç eksikliği gibi sorunlarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ölçme-

değerlendirme uygulama biçimlerinin, matematik öğrenme-öğretme inancına, mesleki deneyime, mezun olunan öğretim programına, sınıf mevcuduna, okulun bulunduğu yerleşim yerine ve karşılaştıkları sorunlara göre şekillendiği saptanmıştır. Bu araştırma 2005 öğretim programında öngörülen çağdaş ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının beklenen düzeyde uygulamaya geçirilemediğini, geleneksel ölçme-değerlendirme anlayışını yansıtan uygulamaların devam ettiğini ortaya koymaktadır.

3. MATERYAL ve YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ile verilerin toplanması ve analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada betimleme-survey yöntemi kullanılmıştır. Bu model, araştırmaya konu olan olay, birey, grup veya nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır.

3.2.Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Doğu Anadolu bölgesindeki bir il merkezinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Veriler 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 52 ilköğretim matematik öğretmeninden elde edilmiştir.

3.3.Verİ Toplama Aracı

Ölçeğin hazırlanmasında, öncelikle program değerlendirme ile ilgili literatür taranarak ilköğretim matematik programının kazanım, içerik, öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi ile ilgili maddeler yazılmış ve bu maddelerden de 34 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır.

Geliştirilen taslak ölçeğin kapsam geçerliliğine yönelik olarak 2 uzman ve 3 ilköğretim matematik öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri yeniden düzenlenmiştir. Doğrudan ve kolay şekilde görüşleri belirlemeye imkân tanınması bakımından ölçeğin Likert tipinde ve 5 seçenekli olmasına karar verilmiştir. Ölçekteki her bir madde “hiç katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)” ve “tamamen katılıyorum (5)” şeklinde derecelendirilmiştir.

Öğretim programının hedef, içerik öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirmeden oluşan dört temel öğelerinden hareketle, yeni oluşturulan ilköğretim matematik dersi

öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini tespit etmek üzere hazırlanan ölçüğe “İlköğretim Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği” (İMAPDÖ) ismi verilmiştir.

Ölçekteki her bir madde için madde toplam korelasyonu hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.1. de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Ölçekteki Maddelere İlişkin Madde Toplam Korelasyonları

Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde	Madde Toplam Korelasyonu
1	0,555	18	0,469
2	0,574	19	0,466
3	0,683	20	0,556
4	0,537	21	0,542
5	0,566	22	0,803
6	0,659	23	0,851
7	0,613	24	0,426
8	0,783	25	0,641
9	0,765	26	0,468
10	0,754	27	0,536
11	0,621	28	0,654
12	0,466	29	0,650
13	0,544	30	0,472
14*	0,148	31	0,447
15*	-0,022	32	0,718
16	0,462	33	0,498
17	0,349	34	0,539

*: Taslak ölçekten çıkarılan maddeler

Madde toplam korelasyonu ve faktör yük değerleri için Büyüköztürk (2007), madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi ayırt ettiğini belirtmiştir. 14 ve 15. maddelere ilişkin madde toplam korelasyonları .30 dan küçük olduğundan bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte 2 madde çıkarıldıktan sonra kalan maddelerin programın bir özelliğini ve toplamda tamamını değerlendirmeye yönelik olduğu gerçeğinden hareketle, ölçüğün ve alt boyutlarının güvenilirliğini belirlemek üzere iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.2 de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ölçeğin Alt Boyutlarına ve Tamamına İlişkin İç Tutarlılık Katsayıları
(N 52)

Boyut	Madde Sayısı	İç Tutarlılık Katsayısı
Kazanımlar	6	.80
İçerik	8	.90
Öğretim Süreçleri	11	.87
Değerlendirme	7	.87
Ölçeğin Tamamı	32	.95

Ölçeğin tamamına ilişkin iç tutarlılık katsayısı .95 bulunmuştur. Programın alt boyutlarının Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ise kazanımlar için .80, içerik için .90, öğretim süreci için .87 ve değerlendirme için .87 olarak hesaplanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin geneline ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ile madde-toplam korelasyonları açısından değerlendirildiğinde güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür.

Geçerliği ve güvenilirliği sağlanan ve 32 maddeden oluşan ölçeğe demografik bilgiler ve 1 açık uçlu soru eklenerek son şekli verilmiştir (Ek-1).

Görünüş geçerliğini sağlamak için ölçeğin başlangıcına kodlamanın nasıl yapılacağına ilişkin bir yönerge ve cevaplama seçenekleri açık bir şekilde yazılmıştır. Ayrıca maddeler uygun ve estetik bir şekilde sıralanmış, katılımcının adı-soyadı gizli tutulup cinsiyet, eğitim durumu, kıdem, ortalama sınıf mevcudu ve hangi sınıfların dersine girdikleri şeklinde demografik bilgilerini içeren ifadeler eklenmiştir.

Ölçek üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm; demografik bilgilerle ilgili olup bu bölümde 5 soru bulunmaktadır.

İkinci bölüm ilköğretim matematik öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşlerini tespit etmeye yönelik olup 4 alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde 6 soru olup programın kazanımlar boyutuna ilişkindir. Programın içerik alt boyutu ile ilgili olan ikinci alt bölümünde ise 8 soru bulunmaktadır. Üçüncü alt bölümde 11 soru olup programın öğretim süreçleri

boyutuna ilişkindir. Dördüncü alt bölümde ise 7 soru olup programın değerlendirme boyutuna ilişkindir.

Ölçeğin üçüncü bölümü ise uygulanan programın güçlü ve zayıf yönlerinin tespiti ile programla ilgili önerilerini belirlemek amacıyla öğretmenlere yöneltilen açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır.

3.4.Verilerin Toplanması

Veriler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınarak (Ek-2), 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde il merkezinde bulunan 35 ilköğretim okulunda (Ek-3) görev yapan 52 ilköğretim matematik öğretmeninden elde edilmiştir.

3.5.Verilerin Analizi

“Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretim süreci değerlendirme alt boyutları ile programın geneline ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindeki birinci alt probleme ilişkin verileri analiz etmek betimleyici istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamalarından yararlanılmıştır.

Öncelikle ölçekte yer alan her bir maddeye ait seçenek aralıklarının eşit olduğu varsayımına dayanılarak, aritmetik ortalamaları değerlendirmek için olası en yüksek ve en düşük puan arasındaki fark (5-1) seçenek sayısına (5'e) bölünerek tespit edilmiş ve 0,80 bulunmuştur. Hesaplanan bu değer, en düşük değer olan 1 e sürekli eklenerek 1,00-1,80, 1,81-2,60, 2,61-3,40, 3,41-4,20 ve 4,21-5,00 puan aralıkları belirlenmiştir. Bu puan aralıklarına karşılık gelen değerlendirme kategorileri ise aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur.

Tablo 3.3. Aritmetik Ortalamalar İçin Puan Aralıkları ve Değerlendirme Kategorileri

Puan aralığı	Tercih	Değerlendirme
1,00-1,80	Kesinlikle katılmıyorum	Pek zayıf
1,81-2,60	Katılmıyorum	Zayıf
2,61-3,40	Kısmen katılıyorum	Orta
3,41-4,20	Katılıyorum	İyi
4,21-5,00	Kesinlikle katılıyorum	Çok iyi

Tablo 3.3 deki kategorilere göre ölçeğin her bir bölümünden ve tamamından alınacak olan yüksek puan maddede belirtilen hususla ilgili programın yeterliliğine işaret ederken, alınacak olan düşük puanlar maddede belirtilen husus bakımından programın yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

İkinci alt probleme yönelik veriler üzerinde istatistikî işlemlerin yapılabilmesi için veriler yeniden gruplandırılmıştır. Ölçekte, öğretmenlere “hangi sınıfların dersine giriyorsunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. 6-7. sınıfların 3, 7-8. sınıfların 1 ve tüm sınıfların dersine giriyorum cevabını veren 48 öğretmen olduğundan iki gruptaki veri sayısının 10’un altında olması nedeniyle öğretmenlerin ders verdikleri sınıflar değerlendirmeye alınmamıştır.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumunu belirlemek amacıyla öğretmenlere “eğitim durumunuz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Lisans mezunu cevabı veren 4 ve yüksek lisans mezunu cevabı veren 48 öğretmen olduğundan bir gruptaki veri sayısı 10’un altında olması nedeniyle mezuniyet durumu da değerlendirmeye alınmamıştır.

Bunlardan ayrı olarak öğretmenlere, “meslekteki kıdeminiz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu madde hazırlanırken seçeneklerin belirlenmesinde; 0-1 yıl seçeneğiyle stajyer olanların, 1-5 yıl seçeneğiyle yenilenmiş programın eğitimini alarak öğretmenliğe başlayanların, 5-10 yıl seçeneğiyle 2005 programının eğitimini almadan öğretmenliğe başlayanların ve son olarak 10 yıldan çok seçeneğiyle tecrübeli öğretmenlerin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Fakat çalışmada meslekteki kıdem 4 gruba ayrılmışken 0-1 yıl arası çalışan 1, 10 yıldan fazla çalışan 9 öğretmen olduğu için bu iki gruptaki veri sayısının 10'un altında olması nedeniyle veriler iki grupta toplanmıştır. Gruplar, programının uygulanmaya başlandığı yıl olan 2005 tarihi temel alınarak 5 yıldan çok ve 5 yıldan az olacak şekilde düzenlenmiştir.

Yine bu çalışmada sınıf mevcudunun 2005 programının uygulanmasındaki etkisini belirlemek için öğretmenlere “girdiğiniz sınıfların ortalama mevcudu kaçtır?” sorusu yöneltilmiştir. Bu maddedeki seçenek sayısı 6 olarak belirlenmesine rağmen 41 üstü cevabını veren hiç kimse olmamıştır. Ayrıca sınıf mevcudu 36-40 olan 5, 20 ve altı olan 7 öğretmen olduğundan veriler üç gruptaki veri sayısının 10'un altında olması nedeniyle veriler 25 ve altı, 26-30 ve 31 ve üstü olmak üzere üç grupta toplanmıştır.

Daha sonra verilerin parametrik test varsayımlarını sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Parametrik test varsayımlarından varyansların eşitliği varsayımı hariç diğer tüm koşullar genellikle test edilemez; aksine onların varlığı kabul edilir (Baştürk, 2010) görüşünden hareketle bu çalışmada diğer varsayımların varlığı kabul edilerek sadece varyansların eşitliği varsayımı incelenmiş ve Levene Testi sonuçları Tablo 3.4 de verilmiştir.

Tablo 3.4. Levene Testi Sonuçları

F	sd1	sd2	p
1,038	10	41	0,430

($p > 0,05$)

Bu sonuçlara göre anlamlılık değeri $p > .05$ olup gruplar arası varyansların eşit olduğu görülmüştür. Varyanslar eşit olduğundan ikinci alt probleme ait verilerin analizinde iki yönlü ANOVA testi kullanılmıştır.

Son olarak üçüncü alt probleme ait verilerin analizine yönelik olarak nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu analizde veriler belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmış; daha sonra öğretmen görüşlerini daha çarpıcı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla alıntılara yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın örneklemine ait demografik bilgiler ile alt problemlerine ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgiler

Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem ile ders verdikleri sınıf ve sınıf mevcutlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları sırasıyla aşağıdaki tablolarla verilmiştir

Tablo 4.1. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Erkek	31	60
Kadın	21	40
Toplam	52	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60' ının erkek ve %40' ının ise kadın olduğu görülmektedir.

Örneklemin eğitim durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.2 de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Eğitim Durumuna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Eğitim Durumu	Frekans	Yüzde
Lisans	48	92
Yüksek Lisans	4	8
Toplam	52	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %92' sinin lisans mezunu iken %8' inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Örneklemin eğitim durumlarına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.3 de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Mesleki Kıdeme Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	Frekans	Yüzde
5 yıldan az	24	46
5 yıldan çok	28	54
Toplam	52	100

Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %46' sının 5 yıldan az süredir öğretmenlik yapıyorken %54' ünün 5 yıldan çok süredir öğretmenlik yaptığı görülmektedir.

Örneklemdaki öğretmenlerin ders verdikleri sınıflara göre dağılımını gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.4 de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Ders Verilen Sınıflara Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Dersine Girilen Sınıflar	Frekans	Yüzde
6 ve 7. Sınıf	3	6
7 ve 8. Sınıf	1	2
6, 7 ve 8. Sınıf	48	92
Toplam	52	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın tamamına vakıf olup olmadığını anlamak adına hangi sınıfların dersine girip girmedikleri sorulmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %6' sının 6 ve 7. sınıfların dersine, %2' sinin 7 ve 8. sınıfların dersine ve %92' sinin ise tüm sınıfların dersine girdiği görülmektedir.

Örneklemdaki öğretmenlerin hangi sınıfların dersine girdiğini gösteren frekans ve yüzde değerleri Tablo 4.5 de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Ortalama Sınıf Mevcudu	Frekans	Yüzde
25 ile altı	26	50
26-30	12	23
31 ile üstü	14	27
Toplam	52	100

Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %50' sinin 25 ile altında, %23' ünün 26-30 arasında ve %27' sinin de 31 ile üzerinde ortalama sınıf mevcuduna sahip okullarda çalıştıklarını göstermektedir.

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre nicel ve nitel yöntemler kullanılarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretim süreci değerlendirme alt boyutları ile programın geneline ilişkin görüşleri nasıldır?” şeklindeki birinci alt probleme ait bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.1. Kazanım Alt Bölümüne İlişkin Bulgular

Kazanımlara ilişkin görüşlere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve sıfatları Tablo 4.6 da verilmiştir.

Tablo 4.6. Kazanımlara İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları

Programın değerlendirilmesine Yönelik Maddeler	\bar{X}	Sıfat
Kazanımlar matematik öğretim programında belirtilen genel amaçlarla tutarlıdır.	4,02	İyi
Kazanımlar için öngörülen süre yeterlidir.	2,15	Zayıf
Kazanımlar öğrencinin derse aktif katılımını desteklemektedir.	3,57	İyi
Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.	3,53	İyi
Kazanımlar günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilmiştir.	3,44	İyi
Kazanımlar açık-anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	3,96	İyi
Toplam	3.44	İyi

Programda yer alan kazanımlarla ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 6 maddeye ait ortalama puan 3,44'tür. Her bir madde ile ilgili ortalama puanlar 2,15 ile 4,02 arasında değişmektedir. Kazanımların genel amaçlarla tutarlı olduğuna ve açık anlaşılır bir şekilde ifade edildiğine ilişkin maddeler en yüksek puan verilen maddelerdir. Diğer yandan bu bölümde en düşük puan verilen madde 2,15 ile kazanımlar için öngörülen sürenin yeterli olduğuna ilişkin maddedir.

4.2.2. İçerik Alt Bölümüne İlişkin Bulgular

İçeriğe ilişkin görüşlere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve sıfatları Tablo 4.7 de verilmiştir.

Tablo 4.7. İçeriğe İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları

Programın değerlendirilmesine Yönelik Maddeler	\bar{X}	Sıfat
İçerik günceldir.	3,90	İyi
İçerik kazanımlarla tutarlıdır.	3,96	İyi
İçerik matematik öğretim programının genel amaçlarıyla tutarlıdır.	4,01	İyi
Sunulan içerik kazanımları gerçekleştirmek için yeterlidir.	3,34	Orta
İçerik öğrenci seviyesine uygundur.	3,38	Orta
İçeriğin sunumu içerik sunum ilkelerine uygundur.	3,59	İyi
İçerik öğrencinin aktif katılımını desteklemektedir.	3,69	İyi
İçerik öğrencilerde merak uyandırmaktadır.	3,28	Orta
Toplam	3.64	İyi

Tablo incelendiğinde programda yer alan içerikle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 8 maddeye ait ortalama puan 3,64'tür. Her bir madde ile ilgili ortalama puanlar 3,28 ile 4,01 arasında değişmektedir. İçerik programının genel amaçlarıyla tutarlıdır ifadesi 4,01 ile en yüksek puan verilen madde olup bu bölümde en düşük puan verilen madde 3,28 ile içerik öğrencilerde merak uyandırdığına ilişkin maddedir.

4.2.3. Öğretim Süreçleri Alt Bölümüne İlişkin Bulgular

Öğretim sürecine ilişkin görüşlere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve sıfatları Tablo 4.8 de verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretim Sürecine İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları

Programın değerlendirilmesine Yönelik Maddeler	\bar{X}	Sıfat
Önerilen etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır.	3,67	İyi
Önerilen etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.	3,48	İyi
İşleniş ile ilgili verilen örnekler öğretmene yardımcı olmaktadır.	3,61	İyi
Önerilen etkinlikler yeterlidir.	3,61	İyi
Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereçler ulaşılabiliridir.	3,46	İyi
İşleniş için öngörülen süre yeterlidir.	2,07	Zayıf
Önerilen etkinlikler yapılabiliridir.	3,40	Orta
Öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilgili açıklamalar yeterlidir.	3,40	Orta
İşleniş ile ilgili verilen örnek sayısı yeterlidir.	3,07	Orta
Önerilen etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemektedir.	3,59	İyi
Önerilen etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.	3,57	İyi
Toplam	3.36	Orta

Programda yer alan öğretim süreciyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış toplam 11 maddeye ait ortalama puan 3,36'dır. Her bir madde ile ilgili ortalama puanlar 2,07 ile 3,67 arasında değişmektedir. Önerilen etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır ifadesi 3,67 ile en yüksek puan verilen madde olup bu bölümde en düşük puan verilen madde 2,07 ile işleniş için öngörülen süre yeterli olduğuna ilişkin maddedir.

4.2.4. Değerlendirme Alt Bölümüne İlişkin Bulgular

Değerlendirmeye ilişkin görüşlere verilen yanıtların aritmetik ortalamaları ve sıfatları Tablo 4.9 da verilmiştir.

Tablo 4.9. Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları

Programın değerlendirilmesine Yönelik Maddeler	\bar{X}	Sıfat
Program, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yeterince yardımcı olmaktadır.	3,36	Orta
Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikler yeterlidir.	3,17	Orta
Önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirtilen sürelerde yapılabilir.	2,40	Zayıf
Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkındaki açıklamalar yeterlidir.	3,34	Orta
Önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanabilir niteliktedir.	3,17	Orta
Önerilen program, ölçme-değerlendirme etkinliklerinde bireysel farkları dikkate almaktadır.	3,03	Orta
Ölçme-değerlendirme ile ilgili etkinlikler açık ve anlaşılırdır.	3,48	İyi
Toplam	3.14	Orta

Programda yer alan değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış toplam 7 maddeye ait ortalama puan 3,14 ile en düşük olarak hesaplanmıştır. Her bir madde ile ilgili ortalama puanlar 2,40 ile 3,48 arasında değişmektedir. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili etkinlikler açık ve anlaşılır ifadesi 3,48 ile en yüksek puan verilen madde olup bu bölümde en düşük puan verilen madde 2,40 ile önerilen ölçme değerlendirme etkinlikleri belirtilen sürelerde yapılabilir olduğuna ilişkin maddedir.

4.2.5. Programın Geneline İlişkin Bulgular

Programın alt boyutları ve geneliyle ilgili öğretmen görüşlerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımı Tablo 4.10 da verilmiştir.

Tablo 4.10. Programın Alt Boyutlarına ve Geneline İlişkin Görüşlerin Aritmetik Ortalamaları ve Sıfatları

Bölüm	\bar{X}	Sıfat
Kazanım	3,44	İyi
İçerik	3,64	İyi
Öğretim Süreci	3,36	Orta
Değerlendirme	3,14	Orta
Programın geneline ilişkin bulgular	3,40	Orta

Programın alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalamaları sırasıyla kazanımlarda 3,44, içerikte 3,60, öğretim sürecinde 3,40 ve değerlendirmede 3,14 olup programın genelinde ise 3.40 olarak bulunmuştur.

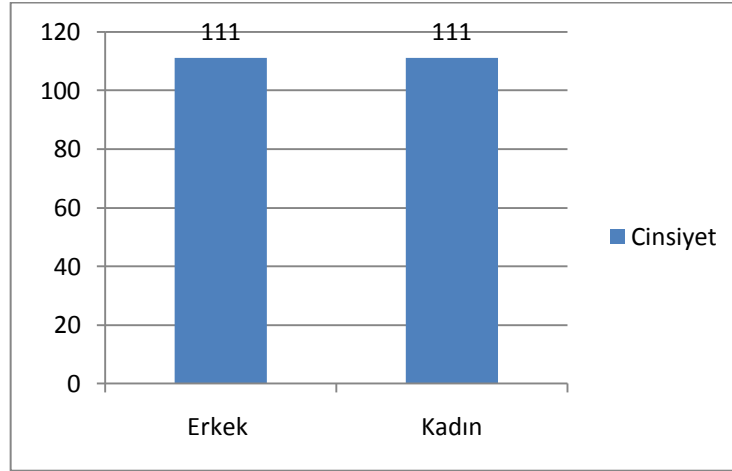
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki kıdem, sınıf düzeyi ve ortalama sınıf mevcudu durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” ikinci alt problemine ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.11 de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Programın Geneline İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

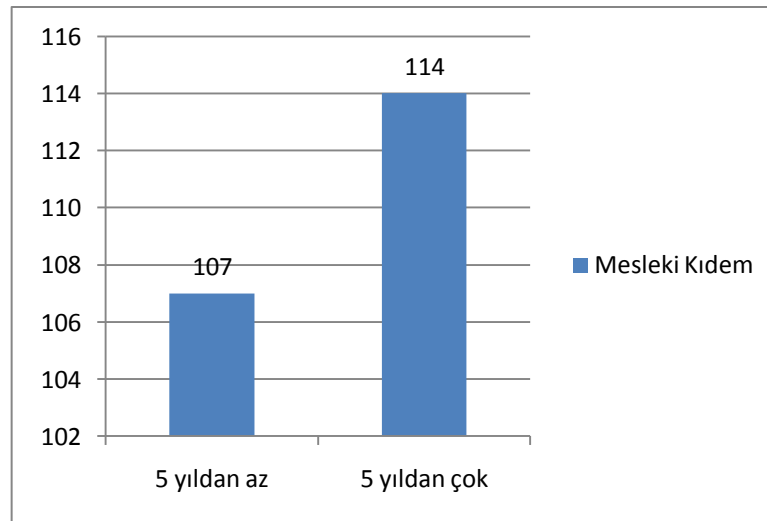
Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cinsiyet	223,960	1	223,960	0,73	.398
Mesleki Kıdem	1344,939	1	1344,939	4,38	.043*
Ortalama Sınıf Mevcudu	527,346	2	263,673	0,86	.431
Hata	12598,739	41	307,286		
Toplam	17105,308	52			

Öğretmenlerin görüşleri ile cinsiyet arasındaki p anlamlılık değeri $p = .398$ ($p > .05$) olarak bulunmuştur. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı hakkındaki görüşleri ile cinsiyet arasındaki ilişki grafiği aşağıdaki gibidir.



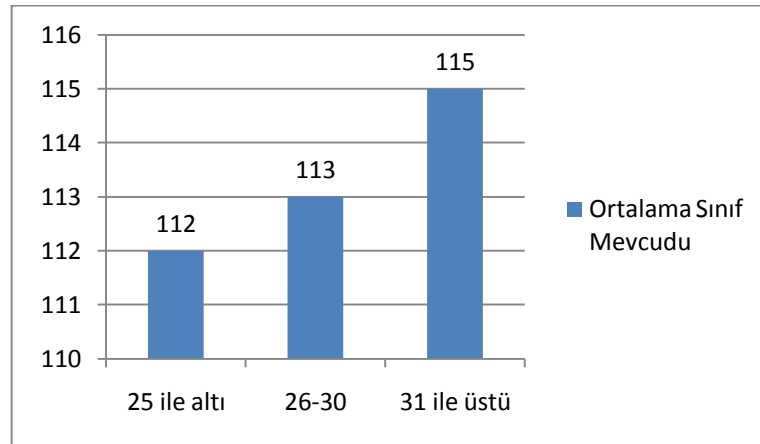
Şekil 4.1. Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğretmenlerin görüşleri ile mesleki kıdem arasındaki p anlamlılık değeri $p = .043$ ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı hakkındaki görüşleri ile mesleki kıdem arasındaki ilişki grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.2. Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmenlerin görüşleri ile ortalama sınıf mevcudu arasındaki p anlamlılık değeri $p = .431$ ($p > .05$) olduğu görülmektedir.. Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı hakkındaki görüşleri ile ortalama sınıf mevcudu arasındaki ilişki grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.3. Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Programın genelinden sonra tüm alt boyutlara göre öğretmen görüşleri ile cinsiyet, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcudu durumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı alt bölümü olan kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin İki Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.12 de verilmiştir.

Tablo 4.12. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Kazanım Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cinsiyet	32,771	1	32,771	2,76	.104
Mesleki Kıdem	46,010	1	46,010	3,88	.056
Ortalama Sınıf Mevcudu	46,723	2	23,361	1,97	.153
Hata	486,475	41	11,865		
Toplam	23034,000	52			

Kazanımlar alt boyutuna ait öğretmenler görüşlerinin p anlamlılık değeri cinsiyete göre $p=.104$, mesleki kıdeme göre $p=.056$ ve ortalama sınıf mevcuduna göre $p=.153$ olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı alt bölümü olan içerik boyutuna ilişkin İki Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.13 de verilmiştir.

Tablo 4.13. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre İçerik Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cinsiyet	5,536	1	5.536	0,23	.633
Mesleki Kıdem	49,550	1	49,550	2,07	.157
Ortalama Sınıf Mevcudu	34,498	2	17,249	0,722	.492
Hata	979,454	41	23,889		
Toplam	45466,000	52			

Programın alt boyutlarından içerikte öğretmenlerin görüşlerinin p anlamlılık değeri cinsiyete göre $p=.633$, mesleki kıdeme göre $p=.157$ ve ortalama sınıf mevcuduna göre $p=.492$ olduğu görülmektedir.

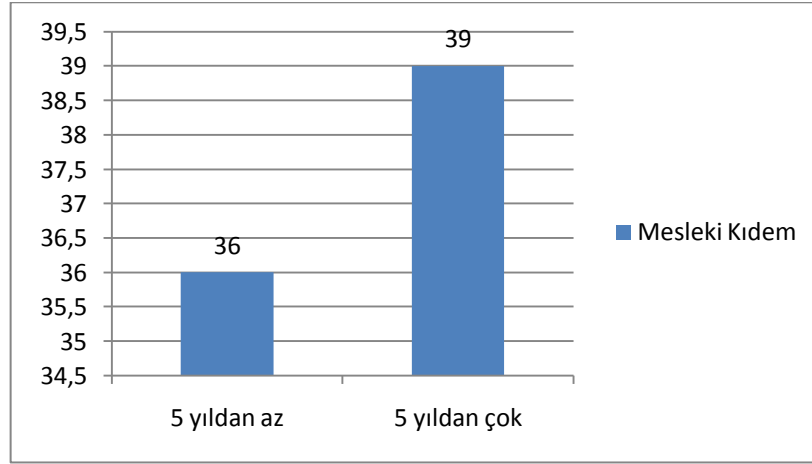
Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı alt bölümü olan öğretim süreci boyutuna ilişkin İki Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.14 de verilmiştir.

Tablo 4.14. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cinsiyet	29,677	1	29,677	0,58	.452
Mesleki Kıdem	240,136	1	240,136	4,67	.037*
Ortalama Sınıf Mevcudu	65,843	2	32,921	0,64	.533
Hata	2109,707	41	51,456		
Toplam	73955,000	52			

($p<.05$)

Tablo 4.14 de programın alt boyutlarından olan öğretim sürecinde öğretmenlerin görüşlerinin p anlamlılık değeri cinsiyete göre $p=.452$, ortalama sınıf mevcuduna göre $p=.533$ ve mesleki kıdeme göre $p = .037$ ($p < .05$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem arasındaki ilişki grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 4.4. Öğretim Sürecinde Öğretmen Görüşlerinin Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Dağılımı

Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı alt bölümü olan değerlendirme boyutuna ilişkin İki Yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 4.15 de verilmiştir.

Tablo 4.15. Cinsiyet, Mesleki Kıdem ve Ortalama Sınıf Mevcuduna Göre Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlere Ait İki Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalama	F	p
Cinsiyet	2,074	1	2,074	0,83	.774
Mesleki Kıdem	54,094	1	54,094	2,17	.148
Ortalama Sınıf Mevcudu	4,731	2	2,366	0,95	.910
Hata	1021,982	41	24,926		
Toplam	26445,000	52			

Tablo 4.15 incelendiğinde görüleceği gibi programın alt boyutlarından olan değerlendirmede öğretmenlerin görüşlerinin p anlamlılık değeri cinsiyete göre $p=.774$, mesleki kıdeme göre $p=.148$ ve ortalama sınıf mevcuduna göre $p=.910$ olduğu görülmektedir.

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Sizce İlköğretim II. Kademe Matematik programının zayıf ve güçlü yönleri var mıdır? Lütfen var olduğunu düşündüğünüz hususları veya olması daha iyi olur diyebileceğiniz önerilerinizi yazınız” şeklinde açık uçlu bir soru yöneltilerek programın zayıf ve güçlü yönleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler, programın zayıf yönleri, güçlü yönleri ve öneriler temalarına göre kategorilere ayrılarak sınıflandırılmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4.4.1. Programın Zayıf Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri

Programın zayıf yönlerini ifade eden görüşlerin frekans ve yüdeleri Tablo 4.16 da çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.16. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevap kategorileri	Katılımcılar	Frekans	%
Öngörülen sürenin yetersiz olması	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12,Ö14,Ö17,Ö18,Ö19,Ö20,Ö21,Ö23,Ö24,Ö26,Ö29,Ö30,Ö31,Ö32,Ö33,Ö34,Ö36,Ö37,Ö38,Ö39,Ö40,Ö42	29	55
Öğrenci seviyesine uygun olmaması	Ö11,Ö12,Ö13,Ö16,Ö20,Ö29,Ö35,Ö40,Ö42	9	17
Programdaki tutarsızlıklar	Ö2,Ö5,Ö11,Ö13,Ö19,Ö27,Ö36,Ö37,Ö40	9	17
Konu sıralamalarının uygunsuz olması	Ö17,Ö22,Ö26,Ö27,Ö28,Ö34,Ö35,Ö41	8	15
SBS seviyesinden farklı olması	Ö10,Ö12,Ö17,Ö30,Ö31,Ö38,Ö42	7	13
Konu sayısının fazla olması	Ö1,Ö7,Ö12,Ö27,Ö29,Ö40,Ö41	7	13
Hatalı ve yanlış soruların olması	Ö12,Ö20,Ö21,Ö38	4	8

4.4.1.1. Öngörülen sürenin yetersiz olması

Nitel verilerde en çok öne çıkan görüş sürenin yetersizliği olup bu görüş nicel verilerle de örtüşmektedir. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 29 olup öğretmenlerden Ö6 programın yetiştirilememesi sorununa ve Ö20 ise sürenin yetmemesine aşağıdaki gibi vurgu yapmaktadır.

Ö6: “Matematik ders sayısının az olması müfredat konularının zamanında ve tüm kazanımları dikkate alarak konu işlememizi sınırlandırmaktadır.”

Ö20: “Ara ara görsel etkinlikler (vitamin vb.) ile dersi zenginleştirmeye ve zevkli hale getirmeye çalışsak da süre yeterli olmuyor. Haftada 4 saat ders yetmemekte konu anlatımları dahi aksamaktadır.”

Yine öğretmenlerden Ö17 ve Ö21 öğrencilerin hazır bulunuşlukları ile süreyi ilişkilendirerek görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

Ö17: “Programla ilgili tek sıkıntı sürenin tam olarak yetmemesidir. Birçok öğrencinin hazır bulunuşluklarının yetersiz olduğu da hesaba katılırsa zaman sıkıntısı biraz daha ön plana çıkıyor.”

Ö21: “... Benim okuluma 8. sınıfta orta kabul edilen öğrencilerden birisi Pisagor bağıntısını işlerken bir örneğin çözümünde dikdörtgenin çevresini nasıl bulacağım diye sordu. Yani etkinlik yaparken 5 dakika sürmesi gereken bilgileri ön bilgileri de tekrar ederek vermem gerekiyor. ...”

Ö12, Ö23, Ö29, Ö34, Ö37, Ö40 ve Ö42 kodlu öğretmenler programın yoğunluğunun süre sıkıntısına neden olduğunu ifade ederken Ö40 8. sınıf, Ö42 ise 6. sınıf programında bu sorunun daha çok olduğunu ileri sürmektedir.

Ö40: “Özellikle yeni programda 8. sınıf konuları eski müfredata göre çoğaltılmış ve detaylandırılmıştır. Buna rağmen ders saatinde bir değişiklik olmadığı için müfredatı ve kazanımları yetiştirmekte çok zorluk çekiyoruz. Bu yüzden bazı konulara ayrılan süreleri kısaltıp veya birçok etkinliği yapmayıp müfredatı yetiştirmeye çalışıyoruz.”

Ö42: “Şimdiye kadar en çok 6. sınıf müfredatını yetiştirmekte zorlanıyorum. Her sene son ünite kalıyor. Bu senede aynı durum tekrar edecek.”

Öğretmenlerden Ö23 ise bu sorunun 6 ve 8. sınıfın her ikisinde birden bulunduğu dikkat çekmektedir. Ö23’ün görüşü aşağıdaki gibidir.

Ö23: “6. ve 8. sınıf matematik dersi müfredatının çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Ünite sayıları çok fazla ve süre çok kısıtlı.”

Öğretmenlerden Ö3, Ö30, Ö32 ve Ö38 etkinliklerin çok uzun sürdüğünü vurgulamış olup bu öğretmenlerden Ö32 ve Ö38 ifadeleri,

Ö32: “ Etkinlikler fazla zaman alıcı olduğu için konuları yetiştirmekte sorun yaşıyor.”

Ö38: “Ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencileri konuya hazırlamakta ama etkinlikleri yaptığımız zaman süre kaybı fazla oluyor.” Şeklindedir.

Son olarak Ö14, Ö24 ve Ö36 kodlu öğretmenler verilen sürenin kazanımları gerçekleştirmek için yetersiz olduğunu vurgularken Ö14 bu sorunu şu şekilde dile getirmektedir.

Ö14: “Kazanımlar için öngörülen süreler bazı konularda yeterli olmayabiliyor. Nitekim birçok matematik öğretmeni yıllık programı, yani konuları ve dolayısıyla kazanımları yetiştiremeyebiliyor.”

4.4.1.2. Öğrenci seviyesine uygun olmaması

Süre probleminden sonra öğretmenlerin en çok dile getirdiği ve programın zayıf yönü olarak vurgu yaptıkları konu kazanımların, etkinliklerin hatta değerlendirmenin öğrenci seviyesinin üzerinde olmasıdır. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 9 olup bu konuyla ilgili Ö11 etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu vurgularken Ö12 etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olduğuna dikkat çekmektedir.

Ö11: “Bazen etkinlikler etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığından kazanımları kazandırmak için ders dışı kaynaklardan yararlanmak zorunda kalıyorum.”

Ö12: “Kitaplardaki bazı etkinlikler ilköğretim I. kademe seviyesinde kalıyor dolayısıyla öğrencilerin ilgisini çekmiyor.”

Öğretmenlerden bazıları ise programın öğrenci seviyesine uygun olmayışının sınıf seviyelerine göre değiştiğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö29 6. sınıf, Ö16 7. Sınıflarda bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Ö29: “6. sınıf müfredatının eşitlik ve denklem konusunun öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum.”

Ö16: “7. sınıf matematikteki cebirsel ifadeler konusu öğrencilerin öğrenmesinde sorun oluşturmaktadır. Ve kitaptaki cebir karoları öğrenmeyi kolaylaştırmamaktadır.”

Öğretmenlerden Ö13 ise 8. sınıf programının tamamının öğrenci seviyesine uygun olmadığı şeklindeki görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir.

Ö13: “Özellikle 8. sınıf öğretim programının çok ağır ve yoğun olması nedeniyle öğrenciler konuları kavramada büyük sorunlar yaşamaktadır.”

Aynı sorunun tüm sınıflarda olduğunu ifade eden Ö20’nin görüşleri ise şu şekildedir.

Ö20: “İlköğretim II. kademe matematik programının öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünüyorum. Sınıf bazında konular öğrencinin anlayabileceği düzeyin çok üstünde ve bu durum zaten ön yargılı bir yaklaşımla nitelendirilen matematik dersini daha da çok zor hale getiriyor.”

Bunlardan farklı olarak Ö40 ve Ö42 kodlu öğretmenler bu soruna ders ve çalışma kitaplarında yer alan soruların güçlüğü yönüne şu şekilde vurgu yapmaktadırlar.

Ö40: “Ders kitaplarındaki kazanım örneklerinde verilen örnekler çok basit olmasına rağmen ölçme değerlendirme soruları çok daha zor olmaktadır.”

Ö42: “Çalışma kitabını beğenmiyorum. Öğrenci seviyesinin üstünde ve gereksiz sorulara yer verilmiş.”

4.4.1.3. Programdaki tutarsızlıklar

Etkinlikle kazanım tutarsızlığı da programın zayıf yönü olarak belirtilen hususlardan biridir. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 9 olup bu konuyla ilgili Ö2, Ö5 ve Ö40 kodlu öğretmenler etkinliklerin kazanımları kazandırmada tutarsız ve yetersiz oluşuna vurgu yapmışlardır.

Ö2: “Etkinlikle konunun özü ve formülü arasında tutarsızlık var.”

Ö5: “Etkinliklerle gerekli kazanım tam verilemiyor”

Ö40: “Bazı etkinlikler kazanımları kavratmada çok yetersiz ve zaman kaybına neden olmaktadır.

Öte yandan Ö11 kazanım ile içerik, Ö13 kazanım ile değerlendirme arasındaki tutarsızlığa dikkat çekmektedir.

Ö11: “Öğrencilerin içeriği anlayabilmeleri için verilen etkinlikler yetersiz kalmakta olup bazen de etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığından kazanımları kazandırmak için ders dışı kaynaklardan yararlanmak zorunda kalıyorum.”

Ö13: “Matematik öğretiminin zayıf yönleri kazanımların ölçme ve değerlendirme kısmı için yeterli olmamasıdır. Yani konu sonundaki soruların kazanımların üstünde bilgi içermesi bu problemin en önemli nedeni olarak ifade edilmektedir. Gereğinden fazla etkinliğe yer verilmesi ve kazanımları tamamlayacak nitelikte olmamaları.”

Ayrıca mevcut kaynakların 2005 programıyla tutarlı olmadığını ifade eden Ö27 nin görüşü aşağıdaki gibidir.

Ö27: “Şu anda 6. ve 7. sınıf ders kitabı ve çalışma kitabında örnekler ve sorular yeni müfredata uygun olarak verilmemiş. Öğrenciyi soru çözmekten soğutuyor. Bu kitapların yeniden yapılandırılması gerekiyor.”

Son olarak öğretmenlerden Ö19 ise birçok etkinliğin aynı kazanım etrafında yoğunlaştığından aşağıdaki gibi bahsetmektedir.

Ö19: “Birçok konu için birçok etkinlik yer alması güzel fakat etkinliklerin hangi kazanımları hedeflediğine bakıldığında birçoğunun aynı kazanım çerçevesinde dönüp dolaştığı; aynı kazanım olmasına rağmen o kazanımın aynı düzeyini hedefleyen bir işlenişe sahip olduğu görülüyor.”

4.4.1.4. Konu sıralamalarının uygunsuz olması

Öğretmenlerin dile getirdikleri bir başka sorun konu sıralamalarındaki uygunsuzluktur. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 8 olup bu konuyla ilgili Ö22 ve Ö26 konuların dağınık olarak sunulduğunu ifade etmektedir.

Ö22: “Konular çok dağınık verilmekte. 6. sınıflarda ölçüler veriliyor ama uzunluklara gerekli zaman ayrılmamış. Olasılık konusu sınıflara göre çok dağınık verilmiş. Bu da öğrenci için çok zor oluyor.”

Ö26: “Konular dağınık halde sınıflara ve tüm yıla dağıtılmış. Bazı konuların toplu halde anlatılması daha uygun olurdu.”

Ö34 ve Ö41 ise zor konuların özellikle 2. döneme yığılmasına vurgu yapmaktadır.

Ö34: “Kavratılması zor olan bazı konuların II. dönemin sonlarına kalmasında sıkıntı yaşanmaktadır.”

Ö41: “6. sınıf programında konuların sırası uygun değil. Kolay konular I. döneme, zor konular ise II. döneme sıkıştırılmış. Oysa II. dönem öğrenci için sıcaklar nedeniyle olumsuz şartlar oluşturmakta. Konular II. döneme azaltılarak yerleştirilmeli. 8. sınıfın konularının bir kısmı 7. sınıfa aktarılabilir.”

Ö17 ve Ö35 ise 6. sınıf programın konu sıralamasının uygunsuzluğunu çarpıcı birer örnekle şu şekilde ifade etmektedir.

Ö17: “Konu sıralamaları iyi değil. Örneğin 6. sınıf denklem (bilinmeyeni bulma) konusu için tamsayılarla çarpma-bölmenin de iyi kavranması daha iyi olur. Oysa bu

konu 7. sınıfa çekildi. 6. sınıftaki kesirlerle problemler konusu 7. sınıf hatta 8. sınıfların yapabileceği düzeyde.”

Ö35: “6. sınıfta Kümeler konusunun kalkması gerekiyor. Zira tümleyen ve fark işlemi zor anlaşılıyor.”

Son olarak Ö27 ve Ö28 genel olarak konu sıralamasının ideal olmadığını şu şekilde belirtmektedir.

Ö27: “Şu anda 6. ve 7. sınıf ders kitabı ve çalışma kitabında örnekler ve sorular yeni müfredata uygun olarak verilmemiş.”

Ö28: “Milli Eğitim müfredatında konu sıralaması ideal olmaktan çok uzak. Birbiriyle alakalı konu ve üniteler birbirlerinden çok uzak zamanlara uygulandığından kopukluklar yaşanmaktadır.”

4.4.1.5. SBS seviyesinden farklı olması

SBS sorularıyla seviye ve uyum farkı öğretmenlerin ilköğretim matematik programının zayıf buldukları yönlerinden biridir. Bu soruna işaret eden öğretmen sayısı 7 olup bu konuyla ilgili Ö17 ve Ö38 kazanımların SBS seviyesinden daha basit olduğunu vurgulamaktadır.

Ö17: “SBS de birkaç konunun birleştirildiği bilişsel sorular var ama kazanımlar o kadar zor değil yani yüzeysel. Ama sınavlar daha ölçücü ve daha kapsamlı. İçerikte buna göre ayarlanabilir. Bu nedenle SBS de her öğrenci sorulardaki yorumu sınav anında yapamıyor.”

Ö38: “Konular basit ele alınmış ve öğrenciler açısından anlaması kolay fakat SBS deki soruların seviyesi kitapla aynı değil. Ek kitap kullanıp farklı sorular çözmediğiniz sürece başarı sağlayamazsınız. Milli Eğitimin kendine ait kitaplarında birebir SBS deki sorulara yönelik çalışmalar var. Özel yayınlarda yok. Bizde özel yayınları kullanıyoruz.”

Ö10 ise SBS sorularının bol soru çözülmesini gerektirdiğini ifade etmektedir.

Ö10: “Malum sistem sınava yönelik olduğundan ders içi etkinlik, konu anlatımı kadar SBS sınavına yönelik hazırlık da ön plana çıkmaktadır. Bundan dolayı bol soru ve test teknikleri de değer kazanıyor.”

Bunlardan farklı olarak Ö30 etkinlikler ile SBS sorularının çeliştiğine, Ö31 kodlu öğretmen ise SBS’de yer alan soruların görsel içerikli olmamasına vurgu yapmıştır.

Ö30: “Etkinlik temelli program ile SBS ye hazırlık birbiriyle çelişiyor. Çok fazla etkinlik yaptığımız zaman SBS ye yönelik hazırlık yapamıyoruz.”

Ö31: “SBS sınavına hazırlanmada görsel içerikli soruların az olması sorun. Kitaplarda daha fazla soru olmalı.”

4.4.1.6. Konu sayısının fazla olması

Konu sayısının fazla oluşu öğretmenlerin ilköğretim matematik programının zayıf buldukları yönlerinden biridir. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 7 olup öğretmenlerden Ö1 ve Ö12 konu sayısının fazla olmasını şu şekilde ifade etmektedir.

Ö1: “Konularımız fazla olduğundan konuların yetiştirilmesinde sıkıntı yaşanmaktadır.”

Ö12: “Müfredattaki konuların fazla olması süre olarak sıkıntı oluşturmaktadır. Kazanım sayılarının biraz azaltılması gerekmektedir.”

4.4.1.7. Hatalı ve yanlış sorular olması

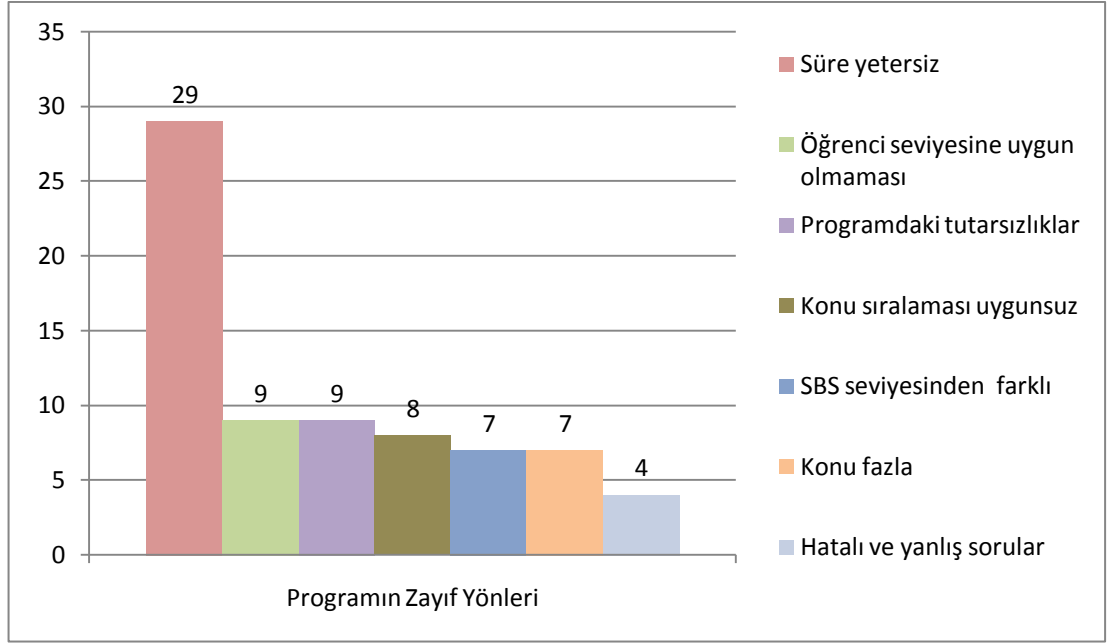
Hatalı ve yanlış sorular öğretmenlerin ilköğretim matematik programının zayıf buldukları bir başka yönlerden biridir. Bu soruna vurgu yapan öğretmen sayısı 4 olup bu konuyla ilgili Ö20 hatalı Ö21 ise yanlış soruların varlığına dikkatleri çekmektedir.

Ö20: “Ders kitaplarında çoğu soru ve çözümlerde hatalar tespit edilmekte bu sorular gerekli yerlere bildirilse de sonuç alınmamaktadır. Her yıl aynı kitaplar öğrencinin önüne gelmektedir. Öğretmen eleştirileri göz ardı edilmektedir.”

Ö21: “Ders kitabında yanlış sorular veya bilgiler var. 2008-2009 matematik 8. sınıf ders kitabında histogram konusu anlatılırken veri genişliği hesaplanması konusu

eksik formül kullanılarak anlatılmıştı. Bu sene bu düzeltilmiş ama 7 ve 8’ lerde bazı konularda yanlış sorular devam ediyor. Herhalde bu yanlışlıklar yavaş yavaş düzeltilecektir diye umuyorum.”

Programın zayıf yönlerini ifade eden öğretmenlerin görüş ve frekansları Şekil 4.5 de gösterilmiştir.



Şekil 4.5. Programın Zayıf Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri

4.4.2. Programın Güçlü Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri

Programın güçlü yönlerini ifade eden görüşlerin frekansları Tablo 4.17 de çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.17. Programın Güçlü Yönlerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevap Kategorileri	Katılımcılar	Frekans	%
Öğrenci merkezli olması	Ö4, Ö8, Ö10, Ö21, Ö26	5	9
Öğrenci seviyesinde olması	Ö5, Ö21, Ö36	3	5
İçeriğin güncel olması	Ö5, Ö10, Ö14	3	5
İçeriğin görsel olması	Ö12, Ö13, Ö14	3	5
Etkinliklerin faydalı olması	Ö3, Ö13	2	4
Öğrencilerin ilgisini çekmesi	Ö14, Ö16	2	4
Ezberden kurtarması	Ö33	1	2

4.4.2.1. Öğrenci merkezli olması

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin en çok ifade ettikleri ilköğretim matematik öğretim programının güçlü yönlerinden birisi programda amaçlandığı üzere öğrenci merkezli program oluşudur. Bu duruma vurgu yapan öğretmen sayısı 5 olup bu konuyla ilgili Ö10 ve Ö26 kodlu öğretmenler programın öğrenciyi aktif hale getirdiğini şu şekilde ifade etmektedir.

Ö10: “Etkinliklerle öğrencinin öğrenim sürecine dâhil edilmesi programın olumlu yönü olarak sayılabilir.”

Ö26: “Bu programın güçlü tarafı öğrenciyi derste aktif hale getirmesidir.”

4.4.2.2. Öğrenci seviyesine uygun olması

Öğrenci merkezli oluşundan sonra en çok ifade edilen bir başka durum da programın öğrenci seviyesine uygun olmasıdır. Bu duruma vurgu yapan öğretmen sayısı 3 olup bu konuyla ilgili Ö21 ve Ö36 nın düşünceleri şu şekildedir.

Ö21: “Program genel olarak öğrenci seviyesine uygun, öğrenci merkezli ve etkinlikler uygulanabilir niteliktedir.”

Ö36: “Kazanımlar gerçekleştirilebilir ve öğrenci seviyesine uygun.”

4.4.2.3. İeriğın güncel olması

Öğrenci seviyesine uygunluğu kadar ifade edilen başka bir durum öğretmenlerin içeriğı güncel bulmasıdır. Bu duruma vurgu yapan ğretmen sayısı 3 olup bu konuyla ilgili 10 ve 14 kodlu öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir.

10: “Konuların günlük hayattan örneklendirilerek sunulması çok önemli.”

14: “Programın günlük yaşamla bağlantılı olarak hazırlanması ve konu içinde verilen örneklerin günlük hayattan olması da güçlü yön olarak kabul edilebilir.”

4.4.2.4. İeriğın görsel olması

Yine üç ğretmen içeriğın görsel yönden zengin oluşuna vurgu yapmış olup konuyla ilgili 13 ve 14 kodlu öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir.

13: “Bence bu programın tek güçlü yönü etkinliklerin oluşu ve görsellik içermesidir.”

14: “Programların içeriğinin görsel okuryazarlık formatında tasarlanmaya çalışılması yani görsel öğelerle donatılarak konuyla bağlantılı görsel öğelerin içerikte yer alması yeni programların güçlü yönlerini oluşturur.”

4.4.2.5. Etkinliklerin faydalı olması

İki ğretmen etkinliklerin çok faydalı olduğunu ifade etmekte olup bu konuyla ilgili 3 kodlu öğretmenin düşüncesi şu şekildedir.

3: “Etkinlikler gerçekten çok güzel ve faydalı.”

4.4.2.6. Öğrencilerin ilgisini çekmesi

Ayrıca programın öğrencinin ilgisini çektiğini ifade eden 2 öğretmenden 16 kodlu öğretmenin düşüncesi şu şekildedir.

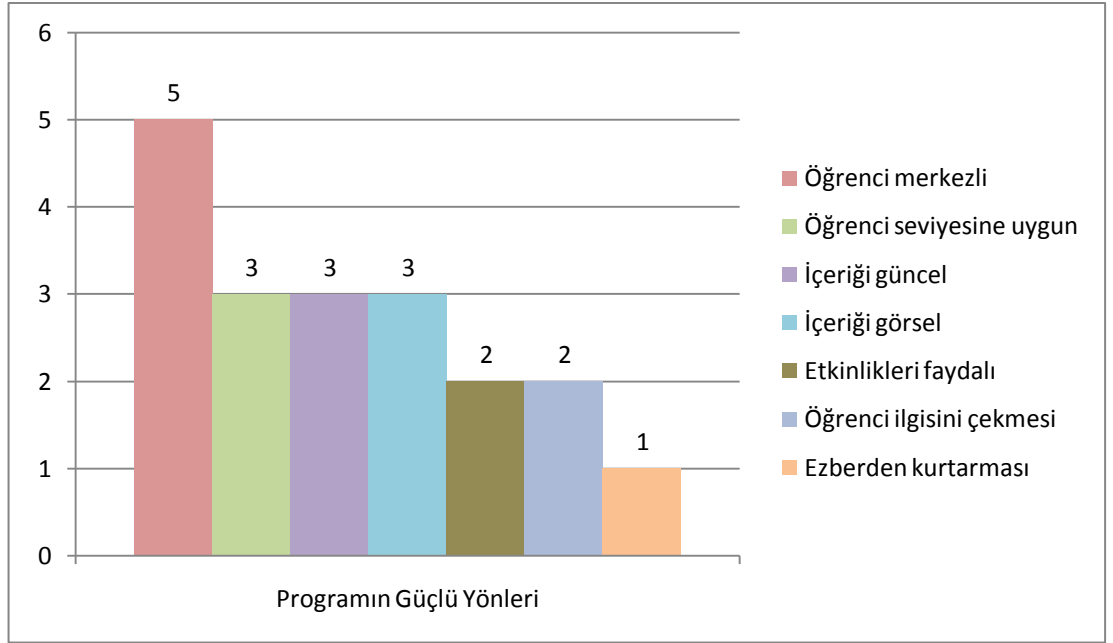
16: “ğrencilerin derse ilgisini, katılımını artıran bir program olduğu için mevcut programın başarıyı artırdığını, yeni eklenen konular ile matematiği sevilen bir ders haline getirdiğini düşünüyorum.”

4.4.2.7. Ezberden kurtarması

Son olarak 2005 programının öğrencileri ezberden kurtardığını ifade eden Ö33 kodlu öğretmenin görüşü aşağıdaki gibidir.

Ö33: “Yeni program öğrenmeyi ezberden kurtarmak mantıksal temelde düşünmeye yöneltmektedir. Süreç içinde bazı eksiklikler olsa da temelde öğrenciyi ezberden kurtarması ve düşünmeye yöneltmesi çok önemli bir noktadır.”

Programın güçlü yönlerini ifade eden öğretmenlerin görüş ve frekansları Şekil 4.6. da gösterilmiştir.



Şekil 4.6. Programın Güçlü Yönlerini Belirten Öğretmen Görüşleri

4.4.3. Programa İlişkin Öğretmen Önerileri

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim matematik programının aksayan yönleriyle ilgili olarak önerileri yer almaktadır. Programla ilgili öğretmen önerilerini ifade eden görüşlerin frekansları Tablo 4.18 de çoktan aza doğru sıralanmıştır.

Tablo 4.18. Öğretmen Önerilerine Yönlerine İlişkin Kategoriler, Frekans ve Yüzde Değerleri

Cevap Kategorileri	Katılımcılar	Frekans	%
Matematik ders saatleri artırılmalı	Ö19, Ö24, Ö31, Ö32	4	7
Kazanım sayısı azaltılmalı	Ö7, Ö12, Ö24	3	6
SBS soruları ile paralellik oluşturulmalı	Ö12, Ö17	3	6
Donanım artırılmalı	Ö15, Ö35	2	4
Değerlendirme standart hale getirilmeli	Ö39	1	2

4.4.3.1. Matematik ders saatleri artırılmalı

Öğretmenlerin öneri olarak en çok ifade ettikleri görüş matematik ders saatlerinin artırılması olup bunu vurgulayan Ö19 ve Ö24 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö19: “Bana kalırsa bu programın tam anlamı ile işlenebilmesi için bir sınıfta haftada 4 saat ders olması kesinlikle yetersiz. Daha fazla olması gerekir. Mesela haftada 8 saat gibi. Bu ders haftada 8 saat olunca diğer derslerin haftadaki ders saatleri otomatik olarak azalıyor ki bu da başka bir sorun. O yüzden programın ve eğitim öğretim sisteminin baştan aşağıya bir revizyona ihtiyacı olduğu görüşündeyim.”

Ö24: “Hem etkinlik yapıp hem de konuyu istenen sürede vermek çok zor. Ya konular azaltılmalı ya da matematik haftalık ders saati çoğaltılmalıdır.”

4.4.3.2. Kazanım sayısı azaltılmalı

Öğretmenlerin öneri olarak ifade ettikleri bir başka görüş kazanım sayısının azaltılması olup buna vurgu yapan Ö7 ile Ö12 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö7: “Öğrencinin anlama seviyesini yükseltici etkinlikler çok fazla ama bu etkinlikleri uygulayabilecek yeterli süre yok. Bu programın ve etkinliklerin uygulanabilmesi için kazanım sayısının azaltılması gerekmektedir.”

Ö12: “Kazanım sayısının biraz azaltılması gerekmektedir.

4.4.3.3. SBS soruları ile paralellik oluşturulmalı yada SBS kaldırılmalı

Öğretmenlerin öneri olarak ifade ettikleri bir başka görüş ise SBS soruları ile paralellik oluşturulmasına vurgu yapan Ö12 ve Ö17 kodlu öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir.

Ö12: SBS soruları ile ders kitabındaki sorular arasında paralellik oluşturulmalı.”

Ö17: “Her öğrenci SBS sınavındaki sorularındaki yorumu sınav anında yapamıyor. O yüzden bazı soru tarzlarının içerikte yeri olmalı.

Bunlardan farklı olarak Ö30 6. sınıf SBS nin kaldırılması görüşünü ifade etmiş olup nitekim daha sonra bu sınav da MEB tarafından kaldırılmıştır.

Ö30: “En azından 6. sınıf SBS nin kaldırılmasını istiyoruz.”

4.4.3.4. Donanım artırılmalı

Son olarak donanım eksikliğinin giderilmesi gerektiğini ifade eden Ö15 ve Ö35 kodlu öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö15: “Okul donanımı yeni müfredata uygun bir şekilde düzenlenmeli. Eğer imkân varsa matematik sınıfı oluşturulup eğitime bu şekilde devam edilmeli.”

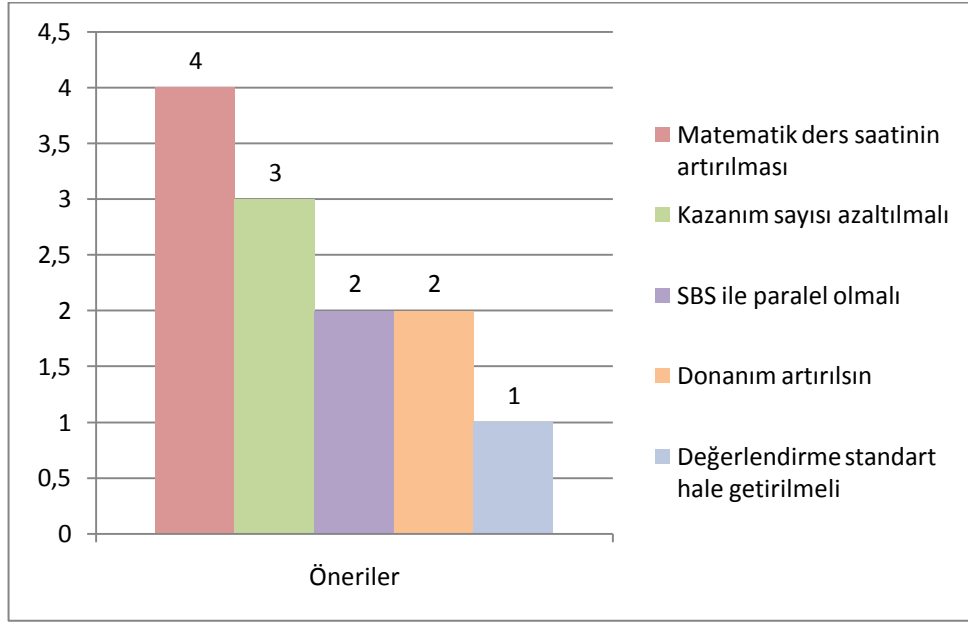
Ö35: “Bütün sınıflarda projektör olması şart. Olmadığı zaman verimi azaltıyor.”

4.4.3.5. Değerlendirme standart hale getirilmeli

Değerlendirmenin öğretmenden bağımsız bir şekilde yapılması gerektiğini belirten Ö39 kodlu öğretmenin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö39: “Değerlendirmeler öğretmenden bağımsız olarak yapılabilirse güzel olurdu. Performans görevi gibi bir takım uygulamalar daha standart bir hale getirilmeli.”

Programın geneline yönelik öğretmen önerilerine ilişkin oluşturulan temalar ve frekansları Şekil 4.7. de gösterilmiştir.



Şekil 4.7. Öğretmenlerin önerilerine ilişkin oluşturulan temalar ve frekansları

5. SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının kazanım, içerik, öğretim süreci değerlendirme alt boyutları ile programın geneline ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusuna ilişkin sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

5.1.1. Programın Kazanımlar Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre programdaki kazanımlar matematik öğretim programında belirtilen genel amaçlarla tutarlı olup (Aritmetik Ortalama $X=4,02$) öğrencinin derse aktif katılımını desteklemektedir ($X=3,57$). Ayrıca bu araştırmada kazanımların, öğrenci seviyesine uygun olduğu da görülmektedir ($X=3,53$). Bu sonuç ise Bal’ın (2008) bulguları ile paralellik gösterirken Yılmaz’ın (2006) bulguları ile farklılık göstermektedir.

Yine bu araştırmanın sonuçları arasında kazanımların günlük yaşamla ilişkili olduğu ($X=3,44$) ve açık anlaşılır olarak ifade edildiği de görülmektedir ($X=3,96$). Bulunan bu bulgu Keleş (2001), Yıldırım (2006), ve Bal’ın (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada bu olumlu taraflarının yanı sıra kazanımlar için öngörülen sürenin yeterli olmaması ($X=2,15$) tek eksik tarafı olarak öne çıkmakta olup bu sonuç Aslan’ın (2009) çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Programın kazanımlarla ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 2005 programının kazanımlarının öğretmenler tarafından iyi ve yeterli bulunduğu söylenebilir ($X=3,44$).

5.1.2. Programın İçerik Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın içerik alt boyutu bulgularına göre içerik güncel olup ($X=3,90$) kazanımlarla tutarlıdır ($X=3,96$). Bu sonuç Aydoğdu (2007), Mutu (2008) ve Bal'ın (2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Ayrıca içerik matematik öğretim programının genel amaçlarıyla tutarlı olup ($X=4,01$) kazanımları gerçekleştirmek için kısmen yeterlidir ($X=3,34$).

Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre içerik öğrenci seviyesine kısmen uygun olup ($X=3,38$) bazı durumlarda öğrenci seviyesinin üzerinde çok az durumlarda öğrenci seviyesinin altında kalmaktadır. Bu sonuç ise Yılmaz (2006), Aydoğdu (2007) ile Arslan ve Özpınar'ın (2009) ulaştıkları sonuç ile paralellik göstermektedir.

Yine bu araştırmadan elde edilen bir başka sonuç içeriğin içerik sunum ilkelerine göre sunulmuş olması ($X=3,59$) olup bu sonuç Aydoğdu (2007) ve Bal'ın (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Ayrıca içerik öğrencinin derse aktif katılımını desteklemekte olup ($X=3,69$) öğrencilerde kısmen merak uyandırmaktadır ($X=3,28$). Bu sonuç Aydoğdu (2007), Dede (2007) ve Akkaya'nın (2008) ulaştığı sonuç ile aynı olup öğrencilerin derse olan ilgisini artırmaktadır.

Programın içerikle ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 2005 programının içerik alt boyutu iyi ve yeterli olduğu söylenebilir ($X=3,64$).

5.1.3. Programın Öğretim Süreci Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın alt boyutlarından öğretim sürecine ait bulgulara göre önerilen etkinliklerin kazanımlarla tutarlı ($X=3,67$) ve programda önerilen etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olduğu söylenebilir ($X=3,48$). Programın kazanımlarla tutarlı olması Bal'ın (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Ayrıca işleniş ile ilgili verilen örnekler öğretmene yardımcı olmakta olup ($X=3,61$) önerilen etkinlikler öğretmen tarafından yeterli bulunmaktadır ($X=3,61$).

Çalışmada önerilen etkinliklerde kullanılacak araç ve gereçlerin ulaşılabilir olduğu sonucuna ulaşıldığı (X=3,46) ancak Yılmaz (2006) ın çalışmasındaki sonuçtan farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bunun nedenlerinden birisi olarak da Yılmaz' ın yaptığı çalışmanın mevcut çalışmadan 4 yıl önce gerçekleştirilmiş olması tahmin edilmektedir.

Bu çalışmada işleniş için öngörülen sürenin yeterli olmadığı kazanımlarda olduğu gibi öğretim süreci ile ilgili elde edilen en olumsuz sonuçtur (X=2,07). Bu bulgu Yılmaz (2006) ve Akkaya'nın (2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Bu araştırmada önerilen etkinliklerin kısmen yapılabilir olduğu gerek zaman gerek materyal sıkıntısından bazen yapılamadığı sonucuna da ulaşılmıştır (X=3,40). Bu sonuç Yılmaz (2006), Meşin (2008) ve Akkaya'nın (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Yine öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilgili açıklamalar kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmış olup (X=3,40) bu sonuç (Orbeyi, 2007) çalışması ile benzer bir sonucu vermektedir. Yani, bu araştırmaya katılan öğretmenler öğretim süreçlerinin bu boyutunun iyileştirilmesinin gerektiğine inanmaktadır.

Benzer şekilde işleniş ile ilgili verilen örneklerin kısmen yeterli olduğu sonucu da araştırmanın sonuçları arasındadır (X=3,07). Bu sonuç Aydoğdu'nun (2007) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Son olarak araştırmada önerilen etkinliklerin öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemekte olup (3,59) öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (X=3,57).

Programın öğretim süreci ile ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde aritmetik ortalamanın 3,36 olduğu görülmektedir. Bu da araştırmaya katılan öğretmenlerin 2005 programının eğitim öğretim sürecini orta ve kısmen yeterli bulduklarını göstermektedir. Fakat ortalamanın 3,40 a çok yakın olması eğitim süreci ve etkinliklerin yeterli düzeye çok yakın olduğunu da ifade edebilir.

5.1.4. Programın Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın alt boyutlarından değerlendirmeye ait bulgulardan birisi programın ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene kısmen yardımcı olmasıdır ($X=3,36$).

Ayrıca programda öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikler kısmen yeterli bulunmaktadır ($X=3,17$). Bu sonuç Yurday'ın (2006) bulguları ile paralellik göstermektedir.

Değerlendirme alt boyutuna ilişkin sonuçlardan programa ait tek olumsuz görüş diğer alt bölümlerde olduğu gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin belirtilen sürelerde yapılabilir olmadığı görüşüdür ($X=2,40$). Bu sonuç ise Torçuk (2008) ve Soycan (2006) nın çalışmalarının sonuçları ile bezerlik göstermektedir.

Araştırmada öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkındaki açıklamalar ($X=3,34$) ile önerilen ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilirliği kısmen yeterli bulunmuştur ($X=3,17$).

Son olarak program önerilen ölçme-değerlendirme etkinliklerinde bireysel farkları kısmen dikkate almakta olup ($X=3,03$) ölçme değerlendirme ile ilgili etkinlikler açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir ($X=3,48$).

5.1.5. Programın Geneline İlişkin Sonuç ve Tartışma

İlköğretim Matematik Öğretim Programının alt boyutlarına ait öğretmen görüşlerinin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip alt bölümü 3,64 ile içerik bölümü iken en düşük aritmetik ortalamaya sahip alt bölümü ise 3,14 ile değerlendirme bölümü olmuştur. Bu sonuç Meşin (2008) ve Mutu'nun (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Değerlendirme bölümünün ortalamasının düşük olmasının nedenlerinden bazıları programda belirtilen değerlendirme formlarının çok fazla ve karmaşık olması, öğretmenlerin değerlendirme hakkında yeterince bilgiye sahip olmaması ve her ders için ayrı ayrı değerlendirme yapmaya zamanlarının yetmemesi olabilir. Bu sonuç

Erdal (2007), Yurday (2006), Yılmaz, (2006), Toptaş (2006), Korkmaz (2006), Baki, Birgin, Güven, Baki ve Birgin (2002) ile de benzerlik göstermektedir.

Programın kazanımlar alt bölümüne ait aritmetik ortalama 3,44 iken öğretim süreci alt bölümüne ait aritmetik ortalama ise 3,36 olarak hesaplanmıştır. Yani araştırmaya katılan öğretmenler programın içerik ve kazanımlar alt boyutunu iyi ve yeterli, öğretim süreci ve değerlendirme alt boyutunu ise orta ve kısmen yeterli bulmaktadır.

Programın geneline ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.40 bulunmuştur. Bu değer öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu göstermekle birlikte iyi düzeye de (3.41) oldukça yakın olduğunu göstermektedir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcudu durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ait sonuçlar tartışılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşleri cinsiyet ve ortalama sınıf mevcudu durumlarına göre değişmemektedir. Bu sonuç cinsiyete göre Bulut (2006) ve Oğuz’un (2008) araştırmasından elde edilen bulgulardan farklılık gösterirken Yılmaz (2006), Butakın ve Özgen (2007), Meşin (2008) ile Mutu’nun (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşleri mesleki kıdem açısından farklılaşıp tecrübeli öğretmenler programı daha olumlu bulmaktadır. Bu sonuç Kalender’in (2006) bulgusu ile benzerlik gösterirken Aközbek (2008), Akkaya (2008), Yılmaz (2006), Mutu (2008), Oğuz (2008), Meşin (2008), Butakın ve Özgen (2007) ve Orbeyi’nin (2007) bulgularından farklıdır. Butakın ve Özgen, Aközbek ve Orbeyi mesleki kıdem açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmışken Akkaya, Mutu, Oğuz Meşin ve Yılmaz ise meslekçe daha deneyimli olan öğretmenlerin daha çok sorun yaşadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmadaki bulguların diğerlerinden farklı olmasının temel nedenlerinden birisi çalışmaların yapıldığı yılların farklı olması olabilir ancak bunun nedenlerini belirlemek için farklı çalışmalar yapılabilir.

Cinsiyet, mesleki kıdem ve ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre öğretmenlerin programın kazanım, içerik ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılık göstermezken öğretim süreci alt boyutlarına ilişkin görüşleri sadece mesleki kıdem durumuna göre farklılaşmaktadır. Bu sonuç değerlendirme alt boyutuna göre Meşin'in (2008) bulguları ile paralellik göstermekte fakat Yılmaz'ın (2006) bulguları ile farklılık göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına göre programın öğretim süreci alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem özellikleri açısından farklılaştığı ve 5 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin programı daha iyi buldukları görülmektedir. Bunun nedenlerinden birisi öğretmenlerin etkinlikleri bilgilerin öğrencilere aktarılmasında iyi bir araç olarak görmeleri olabilir. Bulunan bu sonuç Butakın ve Özgen (2007) ile Bulut'un (2006) çalışmasındaki bulgularla farklılık göstermektedir.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ile programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin önerileri nelerdir?” sorusuna ait sonuçlar belirlenen temalar altında en çok vurgu yapılan kategoriden aza doğru sıralanarak tartışılmıştır.

5.3.1. Programın Zayıf Yönlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Öngörülen sürenin yetersiz olması, öğrenci seviyesinde olmaması, programın kazanımlarla tutarsız olması, kazanım sıralamalarının uygunsuz olması, SBS seviyesinden farklı olması, konuların fazla olması ile hatalı ve yanlış sorular öğretmenlerin programda zayıf buldukları görüşlerdir.

Sürenin yetersizliği en çok vurgulanan konu olup bu görüş Yılmaz (2006), Orbeyi (2007), Torçuk (2008), Meşin (2008), Aközbeç (2008) ve Akkaya'nın (2008) çalışmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bunun nedenleri olarak

çalışmadaki öğretmenler etkinliklerin çok olmasını ve bazı etkinliklerin çok fazla zaman almasını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre bu durumun 2. kademe matematik dersi öğretim programının her bir sınıf (6, 7 ve 8. sınıf) için problem oluşturduğu göze çarpmaktadır. Araştırmanın nicel verileri de bu durumu desteklemektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 programının uygulanmasıyla ilgili olarak belirttikleri bir diğer görüş kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde olmasıdır. Bu sonuç Yılmaz (2006), Aydoğdu (2007) ile Arslan ve Özpınar'ın (2009) bulguları ile benzerlik göstermemektedir. Bu sorunla ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri daha çok 6. ve 8. sınıf programında yoğunlaşmaktadır. Fakat çalışmadaki nicel veriler dikkate alındığında öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşleri kazanım boyutunda iyi, içerik boyutunda orta ve süreç boyutunda ise iyi düzeyde buldukları görülmektedir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 programının uygulanmasıyla ilgili olarak belirttikleri bir diğer görüş yapılan etkinliklerin amaçlanan kazanımlarla tutarsız oluşudur. Bu sonuç Aydoğdu'nun (2007) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler yapılan etkinlikleri amaçlanan kazanımları gerçekleştirmede zayıf ve yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca etkinliklerin hep aynı kazanımları gerçekleştirdiği ve konu içindeki örneklerle tutarsız olduğu ifade edilmiştir. Bu sorunu yaşayan öğretmenler sorunu aşmak için ise kazanımlarla daha uyumlu gördükleri etkinlikleri seçerek yaptıklarını belirtmişlerdir. Fakat yine çalışmadaki nicel veriler dikkate alındığında öğretmenlerin genelinin etkinlikler ile kazanımları tutarlı bulduğu görülmektedir.

Öğretmenler programdaki konu sıralamalarının doğru olmadığını belirterek bununla ilgili olarak programda II. dönem konu sayılarının fazla olduğunu ve zor sayılabilecek konuların yine bu dönemde yer aldığını ifade etmişlerdir.

İlköğretim matematik öğretmenlerinin 2005 programıyla ilgili olarak belirttikleri bir diğer görüş program ile SBS arasındaki uyumsuzluk olup bu durumu belirten öğretmenler programdan çok ders kitaplarını değerlendirmişlerdir. Öğretmen görüşlerine göre SBS sorularının seviyesi kitaplarda yer alan soruların seviyesinin üzerinde olduğu dolayısıyla öğrencilerin SBS deki sorularla ilgili yorum

geliştiremedikleri ifade edilmiştir. Özellikle ders kitabındaki örneklerin SBS sorularına göre daha basit olduğu vurgulanmış olup bu sonuç Torçuk'un (2008) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu sorunu yaşayan öğretmenler sorunu aşmak için farklı kaynak kitaplara yöneldiklerini ve daha çok SBS seviyesinde örnekler çözdüklerini belirtmişlerdir.

2005 programında öğretmenlerinin belirttikleri bir başka görüş kazanımlara bağlı olarak konu sayısının çok olmasıdır. Bu sonuç Aslan'ın (2009) çalışmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Bu sorunla programın yetiştirilmesinde yaşanan süre sıkıntısı arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Çünkü sürenin yetmemesi noktasında ifade edilen en önemli neden konuların detaylı, etkinliklerin çok ve uzun olmasıdır. Bu durumun özellikle 8. sınıf programında yoğunlaştığı ifade edilmektedir.

Öğretmenlerin 2005 programının uygulanmasıyla ilgili olarak belirttikleri bir başka görüş programın temel uygulayıcılarından biri olan ders kitaplarında rastlanan yanlış ve hatalı sorulardır. Bu sorunla ilgili olarak yanlış ve hatalı bilgilerin yanı sıra bazı soru ve örneklerde virgüllü sonuçların ve uğraştırıcı işlemlerin varlığı da öğretmenler tarafından ifade edilen diğer bir husustur.

5.3.2. Programın Güçlü Yönlerine Ait Sonuç ve Tartışma

Sonuç ve tartışmanın bu bölümünde öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programının uygulanmasında güçlü buldukları yönler yer almaktadır. Bu görüşler; öğrenci merkezli olması, öğrenci seviyesinde olması, içeriğin güncel olması, içeriğin görsel olması, etkinliklerin faydalı olması ve öğrencilerin ilgilerini çekmesi şeklinde sıralanabilir.

Öğretmenlerin 2005 programında en fazla memnun kaldıkları konu programın öğrenci merkezli bir program oluşudur. Bu bulgu Aydoğdu (2007), Dede (2007) ve Akkaya'nın (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir. 2005 programında öğrencinin öğrenme sürecine dâhil edilmesi ve öğrenciyi derste aktif hale getirmesi öğretmenler tarafından en fazla dikkat çekilen husus olmuş olup bu da 2005

programının temel hedefleri ile örtüştüğünü göstermektedir (MEB, 2005). Bu sonuçlar çalışmadaki nicel verilerle de örtüşmektedir.

Yine programda öğretmenlerin en fazla olumlu buldukları bir diğer husus programın öğrenci seviyesine uygun olmasıdır. Bu sonuç Yılmaz (2006), Aydoğdu (2007) ile Arslan ve Özpınar'ın (2009) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Çalışmadaki nicel veriler dikkate alındığında da öğretmenler bu durumu iyi ve yeterli bulmaktadır.

Ayrıca içeriğin güncel ve konuların günlük hayattan örneklendirilerek sunulması öğretmenlerin 2005 programının güçlü buldukları bir başka yönü olmuştur. Bu sonuç Aydoğdu (2007), Mutu (2008) ve Bal'ın (2008) bulgularıyla paralellik göstermekte olup yine çalışmadaki nicel verilerle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin 2005 programında güçlü buldukları başka bir konu içeriğin görsel yönden zengin olmasıdır. Yani programın görsel okuryazarlık formatında tasarlanmaya çalışılması ve görsel öğelerle donatılması öğretmenler tarafından olumlu karşılanmıştır. Bu sonuç Mutu'nun (2008) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

5.3.3. Programla İlgili Önerilere Ait Sonuç ve Tartışma

Sonuç ve tartışmanın bu bölümünde öğretmenlerin programda zayıf olarak gördükleri kısımlara yönelik önerileri yer almakta olup bunlar matematik ders saatlerinin artırılması, kazanım sayısının azaltılması, SBS soruları ile paralelliklerin oluşturulması, donanımın artırılması ve değerlendirmenin standart hale getirilmesidir.

Matematik ders saatlerinin artırılması görüşü öğretmenlerin en çok ifade ettikleri öneri olup bu görüş kazanım sayısının azaltılması önerisini de desteklemektedir. Bu görüş Akkaya (2008), Kalender (2006), Yılmaz (2006) ve Torçuk (2008) un bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin ifade ettikleri bir diğer öneri programın SBS ile paralellik oluşturulması olup bu görüş Torçuk'un (2008) önerisi ile paralellik göstermektedir.

Bir diğler öneri ise okul içinde sınıf donanımlarının artırılması olup öğretmenler okullarda projeksiyonlu matematik sınıflarının oluşturulmasını istemişlerdir.

Son olarak öğretmenler değerlendirmenin standart duruma getirilmesi gerektiğini ifade etmiş olup bu görüş Erdal (2007), Yurday (2006), Yılmaz, (2006), Toptaş (2006) ve Korkmaz'ın (2006) görüşleri ile benzerlik göstermektedir.

5.4. Öneriler

Araştırmanın tüm alt problemlerine ait sonuçlar göz önüne alındığında öğretmenler öğretim programına ilişkin genel olarak sürenin yetersiz, etkinliklerin çok olduğunu ifade etmişlerdir. Diğler taraftan konu sıralamalarının uygun olmadığını, çalışma kitaplarında yer alan soruların merkezi sınavlardaki soru düzeyleri ile eşdeğer bulunmadığı ve değerlendirmenin standart olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca sonuçlar öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığını, kıdemli öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğunu göstermiştir.

Öğretmenler sürenin yetersizliği konusunda haftalık matematik ders saatini artırılmasını veya programdaki kazanımların azaltılmasını önermişlerdir. Bu önerileri dikkate alınarak haftalık ders sürelerinin yeniden gözden geçirilmesi uygulamadan kaynaklanan bu tür problemlerin giderilmesine katkı sağlayabilir.

Kılavuz kitapta yer alan ve öğretmenlerin bir kısmının gereksiz gördükleri etkinlikler olduğu da öğretmenlerin belirttikleri bir diğler husustur. Bu görüşler doğrultusunda öğretmen kılavuz kitapları yeniden gözden geçirilebilir. Bu durum daha nitelikli bir öğretim sürecinin planlanıp uygulanmasına katkı sağlayabilir.

Öğretmenlerin belirttikleri bir diğler görüş konu sıralamasındaki uygunsuzluktur. Öğretmenler bu konuyla ilgili olarak programda II. dönem konu sayılarının fazla olduğunu ve zor sayılabilecek konuların da bu yarıyılıda yer aldığını belirtmişlerdir. Bu görüş dikkate alınarak müfredattaki konu sıralamaları yeniden gözden geçirilebilir.

Çalışma kitabında yer alan soruların merkezi sınavlardaki soru düzeyleri ile eşdeğer olmadığı öğretmenlerin belirttikleri bir diğer görüş olup bu görüş doğrultusunda çalışma kitapları yeniden gözden geçirilebilir.

Öğretmenler değerlendirme sürecinin göreceli olduğunu ifade etmişlerdir. Standart değerlendirme ölçütleri geliştirilerek değerlendirme süreci öğretmenden bağımsız hale getirilebilir.

Öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre değiştiği ve tecrübeli öğretmenlerin programı daha olumlu buldukları görülmektedir. Mesleki kıdeme göre oluşan bu farklılığa ait sebepler başka çalışmalarla araştırılabilir.

Mevcut çalışmada sadece programa ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir. Veli, öğrenci ve okul yöneticilerinin programla ilgili görüşlerine yönelik farklı araştırmaların yapılması da program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabilir.

Son olarak bu araştırmada elde edilen sonuçları genelleştirebilmek için benzer başka araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

Akkaya, A.O. “6. Sınıf Matematik Ders Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, Eskişehir, (2008).

Aközbek, A. “Lise 1. sınıf matematik öğretim programının cıpp değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, İstanbul, (2008).

Alkan, C. Deryakulu, D. ve Şimşek, N. “Eğitim Teknolojisine Giriş”, **Önder Matbaacılık**, Ankara, (1995).

Arslan, S. Özpınar, İ. “Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, Trabzon, (2009).

Asan, A. ve Güneş, G. “Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği”, **Milli Eğitim Dergisi**, 147: 50-63 (2000).

Aykaç, N. “İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim-öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 6 (22): 46-73, www.esosder.org, (2007).

Babadoğan, C. ve Olkun, S. “Program Development Models and Reform in Turkish Primary School Mathematics Curriculum”, **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**, (2005).

Bahar, H.H. Özkaya, F. Ve Birol N. “Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, Erzincan, (2008).

Bednar A. Cunningham, D. Duffy, T. & Perry, J. “Theory into practice” how do we link? (1992).

- Bal, P. “Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1): 53-68 (2008).
- Birgin, O. “4-5.Sınıf Matematik Öğretim Programında Öngörülen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğretmenler Tarafından Uygulanabilirliği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon, (2010).
- Büyükkaragöz, S.S. “Program Geliştirme “Kaynak Metinler”, *Kuzucular Ofset*, 5, Konya, (1997).
- Büyüköztürk, Ş. “Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı”, *Pegem yayınevi*, 39, Ankara, (2008).
- Demirel, Ö. “Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme”, *Usem Yayınları*, 13, Ankara, (1997).
- Duman, B. “Öğrenme-Öğretme Kuramları ve Süreç Temelli Öğretim”. *Anı Yayıncılık*, Ankara, (2004).
- Duru, A. “Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 67-81 (2010).
- Erdem, E. “Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, (2001).
- Erden, M. ve Akman, Y. “Gelişim ve Öğrenme”, *Arkadaş Yayınevi*, Ankara, (2002).
- Ertürk, S. “Eğitimde Program Geliştirme”, *Meteksan A.Ş.*, Ankara, (1975).
- Eymen, U. E. “SPSS 15.0 Veri Analiz Yöntemleri”, *İstatistik Merkezi Yayın*, No:1, (2007).

Gough, N. "Globalization and school curriculum change: locating a transnational imaginary", *Journal of Educational Policy*, 14 (1): 73-84 (1999).

Gözütok, D. Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, C. "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi", Eğitimden Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı, *Sim Matbaası*, Ankara, (2005).

Güven, İ. Demirhan Işcan, C. "Yeni ilköğretim programlarının basına yansımaları", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, 39 (2): 95-123 (2006).

Hazır Bıkmaz, F. "Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39 (1): 97-116 (2006).

Izgar, H. "Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanmakta Olan Ders Geçme ve Kredi Sisteminin İncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Konya, (1994).

Johnson, D.W. Johnson, R.T. ve Holubec, E.J. "Circles of Learning: Cooperative in the classroom, Interaction Book Company", Minnesota (1990).

Kalaycı, Ş. "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri", *Asil Yayın Dağıtım*, Ankara, (2008).

Kalender, A. "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, s 170 İzmir (2006).

Kaptan, S. "Bilimsel Araştırma Teknikleri" *Tek Işık Veb Ofset*, Ankara, (1991).

Karagülle, M. "İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara, (1988).

Keleş, E. “Fizik Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü*, Trabzon, (2001).

Kısakürek, M. A. “Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, *H. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16 (1): 9-22 (1983).

Korkmaz, İ. “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *Kök Yayıncılık*, 300-311 (2006).

Kutlu, Ö. “Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 64–71 (2005).

Küçükahmet, L. “Öğretmen Yetiştirme Düzenimizin XI. Millî Eğitim Şûrası Kararları Işığında Değerlendirilmesi” *Öğretmen Yetiştiren Yüksek Öğretim Kurumlarının Dünü, Bugünü, Geleceği Sempozyumu*, Tebliğler, Ankara, (1987).

MEB. “İlköğretim Hayat Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programlarında Değişiklik Yapılması”, *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*. 2575: (2005).

Mergel, B. “*Instructional Design and Learning Theory*”, Ret. From: www.usask.ca/education/coursework/802papers/mergel/brenda.html in July, 2005, (1998).

Meşin, D. “Yenilenen 6. Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü*, Sakarya, (2008).

Mutu, B. “6. ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*, Eskişehir, (2008).

Orbeyi, S. “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Çanakkale, (2007).

Özçelik, D. A. “Eğitim programları ve öğretim-genel öğretim yöntemi”, **ÖSYM Yayınları**, Ankara, (1992).

Özdaş, A. Tanışlı, D. Köse, N. Y.ve Kılıç, Ç. “Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 240–255, (2005).

Özden, Y. “Öğrenme ve Öğretme”, **Pegem A Yayıncılık**, Ankara, (2003).

Özen, H. “Türkiye’de Etkili Matematik Öğretimi İçin 1968-2005 Yılları Arasında Geliştirilen İlköğretim (1-5) Matematik Programlarının İncelenmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü**, s 84, (2006).

Öztürk, C. ve Tuncel G. “Yeni 4.ve 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri”, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, **Kök Yayıncılık**, 2: 184-194, Ankara, (2006).

Özoğlu, S. Ç. “Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi” **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 25 (2): 321-39 (1992).

Parlatır, İ. H. Zülfikar ve Gözaydın, N. “Türk Dili Kurumu Okul Sözlüğü”, **Türk Dil Kurumu Yayınları**, 603, Ankara, (1994).

Pesen, C. “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi”, **Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiriler kitabı, 14: 273–281 (2005).

Pirinçdane, M. “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi**, Ankara (1997).

Pretz, D. “Enhancing Reasoning Attitudes of Prospective Elementary School Mathematics Teachers, Journal of Mathematics Teacher Education”, 9 (4): 381-400 (2006).

Selvi, K. “İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirmesi”, **Muğla Üniversitesi 15. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, 18-19 (2006).

Sönmez, V. “**Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**”, 2. Baskı, Ankara, (1986).

Şaşan, Hasan H. “Yapılandırmacı Öğrenme”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, 74-75: 49-52 (2002).

Taşpınar, M. “Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (2): 551-572 (2009).

Taspolatoglu Esener, A. “Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri”, Yayınlanmamış Lisans Tezi, Ankara, (1993).

Temiz, N. “İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı 2**: (2005).

Tertemiz, N. “Eğitimde program geliştirme”, (Ed. Leyla Küçükahmet) Eğitim Bilimlerine Giriş, **Gazi Kitabevi**, Ankara, (1997).

Torçuk, F. “2006–2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi (Muğla İli Örneği)”, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, Muğla, (2008).

- Varış, F. “Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler”, *Alkım Kitapçılık ve Yayıncılık*, Ankara, (1997).
- Vural, M. “İlköğretim Okulu Ders Programları ve Öğretim Kılavuzları”, *Yakutiye Yayıncılık*, Erzurum, (2005).
- Wilson, B. G. (Ed.). “Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design. Englewood Cliffs”, NJ: Educational Technology Publications, *Options for Effective Care in Childbirth*. AGP, Canberra, (1996).
- Yaşar, Ş. “Yapısalcı Kuram ve Öğretme-Öğrenme Süreci”, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2): 68-75 (1998).
- Yasar, S. M. Gültek, N., Türkkan, B., Yıldız, N. ve Girmen, P. “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, *Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi Eğt. Fak. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, 51–63 (2005).
- Yılmaz, T. “Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, *Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 110 (2006).

EKLER

EK-1

İlköğretim Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki ölçme aracı, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim II. Kademe Matematik programını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Vereceğiniz samimi yanıtlar, bu programın başarılı ve eksik yönlerini belirlemeye yönelik bilimsel bir çalışmada değerlendirilecek olup başka bir amaç için kullanılmayacaktır.

Aşağıdaki 2005 programıyla ilgili düşüncelerinizi belirlemeye yönelik her bir ifadenin karşısındaki kendi görüşünüze en yakın kutucuğa (X) işareti koyunuz ve bir açık uçlu soruya da düşüncelerinizi yazınız (**Lütfen cevaplanmamış soru bırakmayınız**).

Değerli vaktinizi ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, mesleki hayatınızda başarılar dilerim.

Metin BUDAK

Matematik Öğretmeni

1. BÖLÜM: KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:

() Erkek () Kadın

2. Öğrenim durumunuz:

() Lisans () Lisansüstü

3. Meslekteki kıdeminiz

() 0-1 yıl () 1-5 yıl

() 5-10 yıl () 10 yıldan çok

4. Yenilenen müfredatla beraber hangi sınıfların derslerine girdiniz?

() 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf

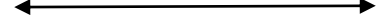
() 6-7. Sınıf () 6-8. Sınıf () 7-8. Sınıf

() 6-7-8. Sınıf

5. Ortalama sınıf mevcutlarınız:

() 20 ve altı () 21-25 () 26-30

() 31-35 () 36-40 () 41 ve üstü



	Hiç Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
	1	2	3	4	5
Matematik Dersi Programının Kazanımlarına İlişkin Görüşleriniz:					
1. Kazanımlar Matematik Öğretim Programında belirtilen genel amaçlarla tutarlıdır.					
2. Kazanımlar açık-anlaşılır olarak ifade edilmiştir.					
3. Kazanımlar öğrenci seviyesine uygundur.					
4. Kazanımlar için öngörülen süre yeterlidir.					
5. Kazanımlar günlük yaşamla yeterince ilişkilendirilmiştir.					
6. Kazanımlar öğrencinin derse aktif katılımını desteklemektedir.					
Matematik Dersi Programının İçeriğine İlişkin Görüşleriniz:					
1. İçerik matematik öğretim programının genel amaçları ile tutarlıdır.					
2. İçerik günceldir.					
3. İçerik öğrenci seviyesine uygundur.					
4. İçerik öğrencinin aktif katılımını desteklemektedir.					
5. İçerik kazanımlarla tutarlıdır.					
6. İçerik öğrencilerde merak uyandırmaktadır.					
7. İçeriğin sunumu içerik sunum ilkelerine (basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa..) uygundur.					
10. Sunulan içerik kazanımları gerçekleştirmek için yeterlidir.					
Matematik Dersi Programının Sürecine İlişkin Görüşleriniz:					
1. Önerilen etkinliklerde kullanılacak araç-gereçler ulaşılabilir.					
2. Önerilen etkinlikler öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
3. Önerilen etkinlikler öğrenci seviyesine uygundur.					
4. Öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilgili açıklamalar yeterlidir.					
5. Önerilen etkinlikler yeterlidir.					
6. Önerilen etkinlikler kazanımlarla tutarlıdır.					
7. Önerilen etkinlikler öğrencilerin derse aktif katılımını desteklemektedir.					
8. Önerilen etkinlikler yapılabilir.					
9. İşleniş ile ilgili verilen örnek sayısı yeterlidir.					
10. İşleniş ile ilgili verilen örnekler öğretmene yardımcı olmaktadır.					
11. İşleniş için öngörülen süre yeterlidir.					
Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleriniz:					
1. Öğrenci başarısını ölçmeye yönelik etkinlikler yeterlidir.					
2. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili etkinliklerin nasıl yapılacağı hakkındaki açıklamalar yeterlidir.					
3. Önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri belirtilen sürelerde yapılabilir.					
4. Önerilen ölçme-değerlendirme etkinlikleri uygulanabilir niteliktedir.					
5. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili etkinlikler açık ve anlaşılırdır.					
6. Program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmene yeterince yardımcı olmaktadır.					
7. Önerilen program, ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde bireysel farkları dikkate almaktadır.					

EK-2

T.C
ERZİNCAN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.24.00.06.002/
KONU : Anket Uygulaması.

08.04.2010*004397

İL MAKAMINA
ERZİNCAN

Erzincan Üniversitesi Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığından dairemize intikal eden 30.03.2010 tarihli ve 1915 sayılı yazılarında; Fen Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Metin BUDAK'ın ekteki programda isimleri yazılı ilköğretim okullarımızda "İlköğretim 6-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışması yapmak istedikleri belirtilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının "Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne istinaden oluşturulan "İl Milli Eğitim Müdürlüğü Değerlendirme Komisyonu" Fen Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Metin BUDAK'ın ekteki programda isimleri yazılı ilköğretim okullarımızda "İlköğretim 6-8. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri" konulu tez çalışma yapması müdürlüğümüzce yerinde görülmektedir.

Makamlarınızca da yerinde görüldüğü takdirde; tensiplerinize arz ederim.

Aydın YALÇIN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
08./04/2010

Selda DURAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER :

- 1 - Yazı (3 sayfa)
- 2 - Protokol (2 sayfa)
- 3 - Komisyon Kararı Form-2 (2 sayfa)
- 4 - Araştırma Özeti (2 sayfa)
- 5 - Çalışma Takvimi (1 sayfa)
- 6 - Okul Listesi (1 sayfa)
- 7 - Taahhütname EK-1 (1 adet)
- 8 - Taahhütname EK-2 (1 adet)
- 9 - Veri Toplama Araçları (2 sayfa)

Erzincan Üniversitesi	Fen Bilimleri Enstitüsü	Anabilim Dalı	Matematik Eğitimi
TARİHİ	15/04/10		
D. NO	853		
SAYI	853		

15 Nisan 2010

EK-3**Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İlköğretim Okullarının Listesi**

1. 13 Şubat İlköğretim Okulu
2. 75. Yıl İlköğretim Okulu
3. Akşemsettin İlköğretim Okulu
4. Atatürk İlköğretim Okulu
5. Bahçelievler İlköğretim Okulu
6. Barbaros İlköğretim Okulu
7. Cumhuriyet İlköğretim Okulu
8. Fatih İlköğretim Okulu
9. Fevziefendi İlköğretim Okulu
10. Fırat İlköğretim Okulu
11. Gazi İlköğretim Okulu
12. Göktürk İlköğretim Okulu
13. Gürsel İlköğretim Okulu
14. Güvenlik İlköğretim Okulu
15. Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu
16. İ.M.K.B. 75 Yıl İlköğretim Okulu
17. İ.M.K.B. Müşir Zeki Paşa İlköğretim Okulu
18. İnönü İlköğretim Okulu
19. Kurtuluş İlköğretim Okulu
20. Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
21. Mehmetçik İlköğretim Okulu
22. Melikşah İlköğretim Okulu
23. Merkez İlköğretim Okulu
24. Org. Selahattin Demircioğlu İlköğretim Okulu
25. Osmangazi İlköğretim Okulu
26. Salih Erkan İlköğretim Okulu
27. Sümer İlköğretim Okulu
28. Şeker İlköğretim Okulu
29. Vali Metin İlyas Aksoy İlköğretim Okulu
30. Vali Recep Yazıcıoğlu İlköğretim Okulu
31. Yavuz Selim İlköğretim Okulu
32. Yunus Emre İlköğretim Okulu
33. Ziya Gökalp İlköğretim Okulu
34. Özel Otlukbeli İlköğretim Okulu
35. Özel Fidem İlköğretim Okulu

ÖZGEÇMİŞ

1977 yılında Erzurum Aşkale’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Aşkale’de, lise öğrenimini ise Erzurum’da tamamladı. 1996 yılında kazanmış olduğu KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Bölümü’nden 2000 yılında mezun oldu.

2000 yılından 2008 yılına kadar çeşitli özel öğretim kurumlarında matematik öğretmeni olarak çalıştı. 2008 yılında atandığı MEB’ de çeşitli okullarda görev yaptıktan sonra son olarak Erzincan Kazım Karabekir Lisesinde matematik öğretmeni olarak çalışmaktadır.