

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF MATEMATİK PROGRAMININ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma Feyza (HATİPOĞLU) İYİOL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Yrd. Doç. Dr. HACI SULAK

Konya-2011

T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
MATEMATİK BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 8. SINIF MATEMATİK PROGRAMININ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ

Fatma Feyza (HATİPOĞLU) İYİOL

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Yrd. Doç. Dr. HACI SULAK

Konya-2011



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Feyza İYİOL		
	Numarası	075201011002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı / Matematik Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	Doktora
Tezin Adı	İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi			

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

Öğrencinin imzası
(İmza)



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatma Feyza İYİOL		
	Numarası	075201011002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İlköğretim Ana Bilim Dalı / Matematik Bilim Dalı		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK		
Tezin Adı	İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan “İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı bu çalışma 16/02/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı

Danışman ve Üyeler

İmza

Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK (danışman)

Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞAN (üye)

Yrd. Doç. Dr. Ahmet ERDOĞAN (üye)

TEŞEKKÜR

Yüksek öğrenim süresince bana sabırla yaklaşan, yol gösteren değerli danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK' a tüm katkılarından dolayı teşekkür ederim.

En zor anımda karşıma çıkan ve istatistik işlemlerimde yardımını esirgemeyen değerli mesai arkadaşım Vesile YILMAZ ANATCA' ya gönülden teşekkür ederim.

Çalışmama destek veren, anketlerimi tamamlamama yardımcı olan tüm öğretmen arkadaşlarıma ve okul idarecilerine teşekkürü bir borç bilirim.

Bu günlere gelmemde en çok emeği olan, desteklerini hep arkamda hissettiğim annem ve babam Canan-Kasım HATİPOĞLU'na, moral kaynağım ve destekçim kıymetli kardeşim Murat HATİPOĞLU'na, yüksek öğrenimim boyunca her ihtiyaç duyduğumda yanımda olan kayınvalidem ve kayınpederim Fikriye-Telat İYİOL'a, birlikte çıktığımız yolda, tüm zorluklarda yanımda olan sevgili eşim Aydın İYİOL'a içtenlikle teşekkür ederim.

Dünyaya gözlerini açmadan benimle birlikte tüm yorucu ve zorlu anları yaşayan, oyun zamanlarında bile çalışmama rağmen beni bir an olsun üzmeyen yirmi bir aylık kızıma, sevgisi, desteği ve varlığıyla bütün yorgunluğumu unutturduğu için sonsuz teşekkür ederim.

Canım Kızım İDİL'e



SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



	Adı Soyadı	FATMA FEYZA İYİOL	
	Numarası	075201011002	
	Ana Bilim / Bilim Dalı	İKÖĞRETİM ANABİLİM DALI/ MATEMATİK BİLİM DALI	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Öğrencinin	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. HACI SULAK	
	Tezin Adı	İLKÖĞRETİM 8. SINIF MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ	

ÖZET

Her ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de eğitim-öğretim yaşayan kavramlardır. Toplumsal gelişme ve değişmeye bağlı olarak eğitim sisteminde bir takım düzenlemeler ya da köklü değişiklikler yapılmaktadır, bu durum kaçınılmazdır. Fakat değişmeyen durumsa yapılan her değişikliğin süreç içerisinde incelenip, kontrol edilip, değerlendirilmesidir.

Bu düşünceden hareketle 2004 yılında taslağı hazırlanan, 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılan, ilköğretim I. ve II. kademedeki kademeli olarak 2005-2006 ve 2006-2007 eğitim öğretim yıllarında uygulanmaya başlanan programı değerlendirmek gerekmektedir. Bu araştırma ilköğretim 8. sınıf programını uygulayıcıların gözüyle değerlendirmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmaya, Antalya' nın Akseki, Aksu, Alanya, Demre, Döşemealtı, Elmalı, Finike, Gazipaşa, Gündoğmuş, İbradı, Kemer, Kaş, Korkuteli, Kumluca, Konyaaltı, Kepez, Manavgat, Muratpaşa, Serik ilçesindeki M.E.B.' na bağlı resmi okullarda görev yapan 268 ilköğretim matematik öğretmenleri katılmıştır.

Anket, kişisel bilgilere ait 11 madde, programın boyutlarına (amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme) ait 56 madde, öğretim strateji ve değerlendirme yöntemlerine yönelik 18 maddeden oluşmaktadır. Anket sonuçları SPSS 15 paket programıyla değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde anket maddelerinin her

biri için yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin yeni programla ilgili görüşleri karşılaştırılırken değişik faktörlere göre non-parametrik testlerden “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi” ve “İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi” uygulanmıştır. Yapılan araştırmada, matematik programı 6 öğeye ayrılmıştır (amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme).

Programın alt boyutları ele alındığında öğretmenler amaçlarla ilgili maddeleri “katılıyorum”, kazanımlarla ilgili maddeleri “kısmen katılıyorum”, temele alınan yaklaşımlarla ilgili maddeleri “katılıyorum”, içerikle ilgili maddeleri “kısmen katılıyorum”, öğrenme-öğretmeyle ilgili maddeleri “katılıyorum”, ölçme-değerlendirme ile ilgili maddeleri “katılıyorum” şeklinde cevaplamışlardır.

Cinsiyet ile programın kazanım alt boyutu arasında anlamlı fark vardır, diğer alt boyutlarla yoktur. Hizmet süresi ile programın temele alınan yaklaşım ve ölçme-değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı fark vardır, diğer alt boyutlarla yoktur. Mezun olunan fakülte ile programın temele alınan yaklaşımlar alt boyutu arasında anlamlı fark vardır, diğer alt boyutlarla yoktur. Okulların bulunduğu yerleşim yeri ile programın temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı fark vardır, diğer alt boyutlarla yoktur. Öğretmenlerin programı inceleme durumları ile programın kazanım ve temele alınan yaklaşımlar alt boyutları arasında anlamlı fark vardır, diğer alt boyutlarla yoktur. Eğitim durumları ile programın alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur. Hizmet içi eğitime katılma ile programın alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur. Okulların sosyo-ekonomik durumu ile programın alt boyutları arasında anlamlı fark yoktur.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim matematik dersi 8. sınıf programı, program değerlendirme.



T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin

Adı Soyadı	FATMA FEYZA İYİOL		
Numarası	075201011002		
Ana Bilim / Bilim Dalı	İKÖĞRETİM ANABİLİM DALI/ MATEMATİK BİLİM DALI		
Programı	Tezli Yüksek Lisans	<input checked="" type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>
Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. HACI SULAK		
Tezin İngilizce Adı	ASSESSMENT OF THE PRIMARY SCHOOL 8 th GRADE MATHEMATICS CURRICULUM ACCORDING TO THE OPINIONS OF TEACHERS		

SUMMARY

As in all the other countries, education and training are living concepts in our country too. Several arrangements or drastic changes are made on educational system in accordance with the social development and change, this situation is inevitable. However, the situation that is not changing is that every change is examined, controlled and assessed within the process.

From this point of view, we need to assess the curriculum, the draft of which has been prepared in 2004, the pilot application of which has been implemented in 2004-2005 educational year and which has begun to be applied in 2005-2006 and 2006-2007 educational years as 1st and 2nd levels. This study has been conducted to make a relevant assessment from the 8th grade class curriculum implementer's point of view.

268 mathematic teachers from Akseki, Aksu, Alanya, Demre, Döşemealtı, Elmalı, Finike, Gazipaşa, Gündoğmuş, İbradı, Kemer, Kaş, Korkuteli, Kumluca, Konyaaltı, Kepez, Manavgat, Muratpaşa and Serik counties of Antalya, who have been acting in the public schools under M.E.B, have participated in the study.

The survey is constituted from 11 articles about personal information, 56 articles about the dimensions of the curriculum (purpose, gain, approach that is taken basis, content, learning-teaching, assessment and evaluation) and 18 articles about teaching strategies and evaluation methods. Survey results have been evaluated by means of SPSS 15 packaged

software. Percentage and frequency values have been used for each of the survey articles in data analysis. Non-parametric tests, “Mann Whitney U-Test for Unrelated Measurements” and Kruskal Wallis H-Test for Unrelated Measurements” have been applied according to various factors while evaluations the opinions of the teachers regarding the new curriculum. Mathematics curriculum has been divided into 6 elements in the study that has been conducted (purpose, gain, approach that is taken basis, content, learning-teaching and assessment and evaluation).

Considering the sub-dimensions of the curriculum, it has been determined that the teachers answered the articles regarding the purposes as “I agree” whereas they answered the articles regarding the gains as “I partially agree”, articles regarding the approaches that have been taken basis as “I agree”, articles regarding the content as “I partially agree”, articles regarding learning-teaching as “I agree” and articles regarding the assessment -evaluation as “I agree”.

The results of the comparison made between the elements of the curriculum and the personal information of the teachers are as it follows:

There is a significant difference between gender and gain sub-dimension of the curriculum whereas such difference is not observed in other sub-dimensions. There is a significant difference between service time and sub-dimensions of the curriculum such as the approach that is taken basis and assessment-evaluation whereas such difference is not observed in other sub-dimensions. There is a significant difference between the graduated faculty and the sub-dimension of the curriculum regarding the approach that is taken basis whereas such difference is not observed in other sub-dimensions. There is a significant difference between the location of the schools and the sub-dimensions of the curriculum such as content, learning-teaching and assessment-evaluation and the approach that is taken basis whereas such difference is not observed in other sub-dimensions. There is a significant difference between the teachers’ reviews of the curriculum and the sub-dimension of the curriculum regarding the approaches that are taken basis whereas such difference is not observed in other sub-dimensions. There is no significant difference between the educational status and the sub-dimensions of the curriculum. There is no significant difference between the participation in in-service training and the sub-dimensions of the curriculum. There is no significant difference between the socio-economical status of the schools and the sub-dimensions of the curriculum.

Keywords: primary school 8th grade mathematics curriculum, curriculum evaluation.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
Bilimsel Etik Sayfası	iv
Tez Kabul Formu	v
Teşekkür.....	vi
Özet.....	vii
Summary.....	ix
Kısaltmalar.....	xv
Tablolar Listesi	xvi
I. BÖLÜM (GİRİŞ).....	1
1.1. Eğitim Programı Tasarımı	5
1.2. Program Tasarım Yaklaşımları.....	8
1.3. Program Geliştirme	9
1.4. Program Değerlendirme	11
1.4.1. Program Değerlendirme Çeşitleri.....	12
1.4.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme	12
1.4.1.2. Biçimlendirici Değerlendirme	13
1.4.1.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme	13
1.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları	13
1.5.1. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	13
1.5.2. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli.....	14
1.5.3. Stake'in Uygunluk Modeli	14
1.5.4. Stuflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli.....	15
1.5.5. Stuflebeam Toplam Değerlendirme Modeli.....	15

1.5.6. Stake'in İhtiyaçlara Cevap Verici Değerlendirme Modeli	15
1.5.7. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	15
1.5. 8. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı	16
1.5.8.1. Program Tasarısına Bakarak Değerlendirme	16
1.5.8.2. Ortama Bakarak Değerlendirme	16
1.5.8.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme	16
1.5.8.4. Erişiye Bakarak Değerlendirme	16
1.5.8.5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme	16
1.5.8.6. Ürüne Bakarak Değerlendirme	17
1.5.9. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	17
1.6. 2005 İlköğretim Matematik Programı	17
1.7. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları	22
1.8. 2005 İlköğretim Matematik Programı 8. Sınıf Kazanım Listesi	24
1.8.1. Sayılar Öğrenme Alanı	24
1.8.2. Cebir Öğrenme Alanı	25
1.8.3. Geometri Öğrenme Alanı	26
1.8.4. Ölçme Öğrenme Alanı	27
1.8.5. Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanı	28
1.9. Araştırmanın Amacı	29
1.10. Araştırmanın Önemi	29
1.11. Problem Cümlesi	30
1.12. Alt Problemler	31
1.13. Sayıtlar	31
1.14. Sınırlılıklar	31
1.15. Tanımlar	32

II. BÖLÜM (KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR).....	33
III. BÖLÜM (YÖNTEM)	53
3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Araştırma Evreni ve Örnekleri.....	53
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması	54
3.4. Veri Toplama Süreci.....	58
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	59
IV. BÖLÜM (BULGULAR).....	60
4.1. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	60
4.2. Yeni Matematik Programının Öğelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	63
4.2.1. Yeni Matematik Programının Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri	63
4.2.2. Yeni Matematik Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	65
4.2.3. Yeni Matematik Programında Temele Alınan Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	66
4.2.4. Yeni Matematik Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri	68
4.2.5. Yeni Matematik Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	71
4.2.6. Yeni Matematik Programının Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	74
4.2.7. Yeni Derslerde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri ve Öğretim Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76

4.3. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi.....	77
4.4. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	78
4.5. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	81
4.6. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	83
4.7. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	86
4.8. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	87
4.9. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi	89
4.10. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Programı İnceleme Değişkenine Göre Anlamli Farkın İncelenmesi.....	90
V. BÖLÜM (TARTIŞMA ve YORUM)	93
VI. BÖLÜM (ÖNERİLER)	100
Kaynakça	101
Ek-1.....	109
Ek-2.....	112
Ek-3.....	116
Ek-4.....	116

Özgeçmiş	137
----------------	-----

KISALTMALAR

- EARGED:** Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
- EPÖ** : Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu
- ERG** : Eğitim Reformu Girişimi
- MEB** : Milli Eğitim Müdürlüğü
- OECD** : İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-operation and Development)
- ÖBBS** : Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı
- PISA** : Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Projesi (Program of International Student Assessment)
- TIMSS** : Uluslar arası Matematik ve Fen Bilimleri Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study)
- TTKB** : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 1: Anketin Faktör Analizi Sonuçları.....	55
Tablo 2: Antalya İlinde Çalışan ve Araştırmaya Katılan İlköğretim Matematik Öğretmeni Sayıları.....	58
Tablo 3: Demografik Bilgiler.....	61
Tablo 4: Yeni Matematik Programının Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	63
Tablo 5: Yeni Matematik Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri	65
Tablo 6: Yeni Matematik Programında Temele Alınan Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri	67
Tablo 7: Yeni Matematik Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	69
Tablo 8: Yeni Matematik Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	72
Tablo 9: Yeni Matematik Programında Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 10: Öğretim Stratejileri ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 11: Öğretmenlerin Cinsiyetleri İle Programın Öğelerinin Karşılaştırılması ...	78
Tablo 12: Öğretmenlerin Hizmet Süreleri İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması.....	79
Tablo 13: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım ve Ölçme Değerlendirme Boyutları İle Hizmet Süreleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	80
Tablo 14: Öğretmenlerin Eğitim Durumları İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması.....	82

Tablo 15: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması	84
Tablo 16: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım Boyutu İle Mezun Olunan Fakülte Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	85
Tablo 17: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılmaları İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması	86
Tablo 18: Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yeri İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması	87
Tablo 19: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım, İçerik, Öğrenme-Öğretme ve Ölçme Değerlendirme Boyutları İle Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	88
Tablo 20: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	90
Tablo 21: İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Programını İnceleme Durumlarına Göre Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	91
Tablo 22: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Kazanım ve Temele Alınan Yaklaşım Boyutları İle Programı İnceleme Durumu Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Non-Parametrik Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	92

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Matematik, öğrenciler tarafından sorun yaşanan bir ders, çoğu insan tarafından da yalnızca zeka seviyesi yüksek kişilerin üzerinde çalışabileceği bilim dalı olarak görülmektedir. Matematiğin zeki insanlara özgü olduğu önyargısı, matematiği korkulan, soyut, sadece azınlığın öğrenebileceği bir bilim haline getirmektedir. Bu sebeple, sadece dört işlem yapacak kadar matematik bilinmesi yeterli görülmektedir.

“Matematik; örüntülerin ve düzenlerin bilimidir. Bir başka deyişle matematik, sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bunlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Matematik, aynı zamanda sembol ve şekiller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Matematik; bilgiyi işlemeyi (düzenleme, analiz etme, yorumlama ve paylaşma), üretmeyi, tahminlerde bulunmayı ve bu dili kullanarak problem çözmeyi içerir” (MEB, 2007a: 7).

2005 yılına kadar ülkemizde uygulanan programlara, bilgi yüklemesi, belirli sorulara verilen kalıp yanıtlar, çok işlemlili problemler, ezberlenen formüller, öğrencilere soyut gelen konular ve ifadeler hakimdir. Bu programın sonuçları, ulusal ve uluslararası sınavlarla ortaya konmuştur. Bu sonuçlar, hızlı ve köklü bir değişimi işaret etmektedir.

Yapılan çeşitli sınavlarda matematik dersinde öğrencilerimizin seviyesi belirlenmiştir. Ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlar ve elde edilen bulgular şu şekildedir:

Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS), ilk olarak 1994-1995 yıllarında gerçekleştirilmiştir. Eğitim politikasını belirleyenlerin, öğretim programını hazırlayan uzmanların ve araştırmacıların kendi eğitim sistemlerinin işleyişini daha iyi anlayabilmeleri açısından düzenlenen TIMSS, ilk olarak 41 ülkede dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin fen bilgisi ve matematik başarılarını karşılaştırmıştır. Dört yılda bir yapılması planlanan sınav, ilk kez 1995'te değerlendirilen dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin, 1999 yılında tekrar

değerlendirilmesiyle sekizinci sınıf düzeyine genişletilmiştir. Bu sayede öğrencilerin başarı düzeylerinin gelişimini inceleme fırsatı yaratılmıştır (MEB, 2003).

TIMSS'in 1999 yılındaki matematik konuları; kesirler ve sayıları anlama, ölçme, veri gösterimi, analiz ve olasılık, geometri, cebir ve zihinsel süreçleri kullanmayı içeren problem kurma ve çözme, muhakeme becerisini kapsamaktadır. Projeye katılan 38 ülkeden matematik sonuçlarına göre Türkiye 31. sırada yer almaktadır. Uluslararası başarı ortalaması 487 puan olup Türkiye 429 puanla bu ortalamanın altında kalmıştır (MEB, 2003).

Ülkemizde yapılan çalışmalardan birisi Öğrenci Başarısını Belirleme Sınavı (ÖBBS) olup, öğrencilerin başarısını arttırmak için alınması gereken önlemlere yöneliktir. Bu sınav, 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerini kapsamakta ve Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerini içermektedir. 7 bölge 47 ilden 112000 öğrencinin katılımıyla, 2001-2002 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir (MEB, 2002).

4. sınıflarda Türkiye ortalaması %42, 5. sınıflarda %47, 6. sınıflarda % 36, 7. sınıflarda %35 ve 8. sınıflarda %42'dir. Genel olarak tüm ders ve sınıf düzeyinde başarı %50'nin altındadır (MEB, 2002).

ÖBBS, 2005 yılında tekrarlanmış ve bu kez katılımcı sayısı 154106 öğrenciye yükselmiştir. 2002 yılında sınava katılan okullar, 2005 yılında tekrar katılmış ve bunlara yeni okullar da ilave edilmiştir. 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflarda yapılan sınavlarda başarı yüzdesi %50'nin altında kalmıştır (MEB, 2007c).

Üç yılda bir tekrarlanan ÖBBS'nin son uygulaması 2008 yılında yapılmıştır. 2002 ve 2005 yıllarında yapılan sınavların soruları aynı iken 2008 yılındaki sınava yeni programa uygun olacak şekilde sorular eklenmiş, bazı sorular çıkarılmış ve bazı soruların da yerleri değiştirilmiştir (MEB, 2009b).

Ülke genelinde 36 ilden 270 ilköğretim okulundan ve 40000 öğrenci sınava katılmıştır. 4. ve 5. sınıflara 15, 6. ve 7. sınıflara 20, 8. sınıflara 25 tane çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Yapılan sınav A ve B olmak üzere iki gruptan oluşmuştur. 4. sınıflarda A grubunun başarı ortalaması %54,1 ve B grubunun başarı ortalaması %46,8'dir. 5. sınıflarda A grubunun başarı ortalaması %53,1 ve B grubunun başarı

ortalaması %54,9'dur. 6. sınıflarda A grubunun başarı ortalaması %36 ve B grubunun başarı ortalaması %42,7'dir. 7. sınıflarda A grubunun başarı ortalaması %41,5 ve B grubunun başarı ortalaması %45,5'tir. 8. sınıflarda A grubunun başarı ortalaması %49,2 ve B grubunun başarı ortalaması %48,3'tür. Tüm sınıflardaki öğrenme düzeyi beklenenin gerisinde kalmıştır (MEB, 2009b).

Ülkemizin de katıldığı bir diğer araştırma "Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı"dır (PISA). Ülkemiz, kısa adı PISA olan bu çalışmanın 2003 yılında yapılan ikinci dönemine katılmıştır. Bu çalışmada ölçülmeye çalışılan, öğrencilerin okulda müfredat kapsamında ele alınan konuları ne dereceye kadar öğrendikleri değildir. Amaç, öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerileri gerçek hayatta kullanabilme yetenekleri, düşüncelerini analiz etme, akıl yürütme ve okulda öğrendikleri fen ve matematik kavramlarını kullanarak etkin bir iletişim kurma becerisine sahip olup olmadıklarını belirlemektir. Bu amaçla projeye 30 OECD üyesi, 11 OECD üyesi olmayan ülke katılmıştır. Matematik, fen bilimleri ve okuma becerisini içeren testler uygulanmıştır. Türkiye'nin matematik ortalaması 423 puandır. Ülkemiz 41 ülke arasında matematik, okuma ve fen bilimleri başarıları yönünden 28. sıradadır (MEB, 2003).

PISA 2003 matematik ağırlıklı olup dört alanda 15 yaş grubu öğrenci performansları değerlendirilmiştir. Uzay ve şekil (geometri) alanındaki ülkeler ortalaması 496, Türkiye ortalaması 417'dir. Değişme ve ilişkiler (cebir) alanındaki ülkeler ortalaması 499, Türkiye ortalaması 423'tür. Sayı (aritmetik) alanındaki ülkeler ortalaması 501, Türkiye ortalaması 413'tür. Benzersizlik (olasılık) alanındaki ülkeler ortalaması 502, Türkiye ortalaması 443'tür (MEB, 2003).

2006 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Başarısını Değerlendirme Programı'na (PISA), OECD üyesi 30 ülke ve OECD üyesi olmayan 27 ülke, toplamda 57 ülke katılmıştır. Örneklem, 15 yaş grubu ve rastgele seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Matematik okuryazarlığı alanında yapılan sınavda en yüksek puanı alan ülke 549 puanla Tayvan-Çin'dir. OECD ortalaması 498, tüm ülkeler ortalaması 484'tür. Türkiye ise 424 puanla 43. sıradadır (MEB, 2007d).

2009 yılında tekrar yapılan ve okuma becerisi ağırlıklı olan PISA'ya, ülkemizdeki 170 okuldan 4996 öğrenci katılmıştır (PISA). Matematik okuryazarlığında OECD ortalaması 500'dür. Türkiye 445 puanla ortalamanın altında kalmıştır fakat PISA 2006'ya göre ortalamasını 21 puan arttırmıştır. 74 ülkenin katıldığı uygulamada Türkiye 31. sıradadır (MEB, 2010).

Yapılan tüm bu ulusal ve uluslararası çalışmalar bize eğitim alanında geri kalmışlığımızı göstermekte ve çağa ayak uydurabilmek için hızlı bir değişimin gerekliliğinin sinyallerini vermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığımız, dünyada ve ülkemizde yapılan değerlendirmelerin yanı sıra, aday ülke durumunda olduğumuz Avrupa Birliği Eğitim Politikalarını da göz önüne almamız gerektiğini vurgulamaktadır. Bu politikaların belirlenmesindeki unsurlar; bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükseltilmesi, insan gücün serbest dolaşımı, istihdamın artırılmasıdır. Konsey, eğitim sistemleri için 3 stratejik hedef belirlemiştir (MEB, 2007b):

- AB'de eğitim ve öğretim sistemlerinin kalitesinin ve etkinliğinin artırılması.
- Herkesin eğitim ve öğretim sistemlerine erişiminin kolaylaştırılması.
- Eğitim ve öğretim sistemlerinin daha geniş bir dünyaya açılması.

“Dünyada bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için, toplumların bireylerinden beklediği beceriler de değişmektedir. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da değişim gerekmektedir” (MEB, 2009a: 7).

Öğrenim hayatı boyunca matematik dersi, öğrenci merkezli, doğru program, uygun strateji, yöntem ve teknikte yetişmiş kaliteli öğretmenler tarafından doğru ölçme değerlendirme araçları kullanılarak işlendiğinde zor ve karmaşık olmaktan çıkacaktır. Yeterli zaman ayrılarak, çeşitli materyaller kullanılarak ve günlük hayatla ilişkilendirilerek işlenen dersler, programda belirtilen kazanımlara ulaşılmasını kolaylaştıracaktır. Başarıyı amaçlayan ülkeler, bu durumu yıllar önce fark edip eğitim reformları yapmışlardır.

“2005 ilköğretim matematik programı; matematik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Matematik programı, “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” ilkesine dayanmaktadır” (MEB, 2007a: 7).

Yeni programın, 2004-2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış, 2005-2006 eğitim öğretim yılında ilköğretim I. kademelerde, 2006-2007 eğitim öğretim yılında ilköğretim II. kademelerde uygulanmaya başlanmıştır. Bu araştırmada, 8. sınıf matematik öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur.

1.1. Eğitim Programı Tasarımı

Eğitim, Ertürk’ün yaptığı tanıma göre “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir.” Bu tanım incelendiğinde, eğitime girecek bireylerde bazı davranış değişiklikleri meydana getireceği, bunların kasıtlı olarak ve istedik yani amaçlanan doğrultuda olacağı; bu değişikliklerin de, bireyin kendi yaşantısıyla meydana getirilmesinin esas olduğu anlaşılmakta ve eğitime bir davranış geliştirme süreci olarak bakılmaktadır; eğitim bir süreç olarak görülmektedir. Baykul’a göre eğitim, sadece bir süreçten ibaret değildir; süreci de içine alan bir davranış geliştirme sistemidir; süreç bu sistemin bir ögesidir (Baykul, 2004).

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlamaktadır. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturularak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırmaktadır (MEB, 2009a).

“Oliver’a (1960) göre program terimi Latince dir ve “Bir işin veya oluşun akışına” işaret eder. Eğitim anlamında ise “öğrenilen veya öğretilene” işaret etmektedir. Okul yönetimi ve rehberliği çerçevesinde öğrenciye kazandırılması

amaçlanan tecrübelerin bütünü kapsar ve öğrenilen ders veya ders konuları ile ilişkili öğrenilme ve öğretim etkinliklerinin ayrıntılı ve sistematik bir planı görünümündedir” (Aktaran: Karakaya, 2004: 6)

“Shorter Oxford sözlüğünde program, “Takip edilen düzenlenmiş bir yapı veya şekle sahip olan, çeşitli unsurları arasında bir ahenk bulunması ve doğru ilişkiler içinde olması, etkinlikle birleşmesi ve istikrarlılık göstermesi, olanın değişmezliği ve prosedürü ile tanınan, kuralları ve standartları tayin edilmiş, kanun veya ilkeleri daha anlaşılır bir duruma getirilmiş olan plandır.” (Karakaya, 2004: 6).

“Neqegley ve Evans’a (1967) göre program, en iyi bir şekilde öğrenme ürünlerine öğrencilerin kabiliyetleri ve çalışmaları ile yetişmelerine yardım edecek okul tarafından planlanmış yaşantılar bütünüdür. İnlav’a (1966) göre program, herhangi bir okulun önceden tespit edilmiş öğrenme ürünlerine yönelik öğrenci öğrenmesine rehberlik eden planlı birleşik çabadır. Jhonson’a (1967) göre program, öğretim sonuçlarının ilkeli ve kurallı betimlemesi veya istenilen öğrenme ürünlerinin yapılaştırılma serisidir” (Aktaran: Karakaya, 2004: 14).

Program tasarımı, eğitim ihtiyacının değerlendirilmesini, diğer bir ifadeyle öğrencide meydana gelecek davranış değişikliğinin belirlenmesini, buna ulaşmak için öğrencinin karşı karşıya geleceği içeriğin seçilmesini ve düzenlenmesini, öğretim materyallerinin geliştirilmesini, bu materyallerde uygulanacak öğretim yöntemlerinin seçilmesini ve amaca ne oranda ulaşıldığını belirlemek için değerlendirme araç ve standartlarının geliştirilmesini içerir (Doğan, 1997).

Eğitim programı tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir. Program tasarımı, endüstriyel tasarım kavramında da olduğu gibi öğretimin düzenlenmesini anlamlı bir bütünlük içinde ele almayı amaçlar (Demirel, 1998).

Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkiler açısından farklılıklar ortaya koymakla farklı tasarımlar ortaya çıkmaktadır. Bir programın temel öğeleri, hedef, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 1998).

“Eğitim sistemimizde uzun süre dersler ve konular listesi anlamında kullanılan “Müfredat Programı” anlayışı 1950’li yıllardan sonra yerini “Eğitim Programı” anlayışına bırakmıştır (Demirel, 1992: 28). Bu kavram, eğitim kurumlarında okutulan derslerin isimleri, konuları, hangi sınıflarda öğretim ve öğrenme faaliyetlerinin olduğunu, haftalık ders saatlerini belirten listeler olarak kullanılmaktaydı” (Karakaya, 2004: 26).

Matematik eğitimi, bireylere, fiziksel dünyayı ve sosyal etkileşimleri anlamaya yardımcı olacak geniş bir bilgi ve beceri donanımı sağlamaktadır. Matematik eğitimi bireylere, çeşitli deneyimlerini analiz edebilecekleri, açıklayabilecekleri, tahminde bulunacakları ve problem çözebilecekleri bir dil ve sistematik kazandırmaktadır. Ayrıca yaratıcı düşünmeyi kolaylaştırır ve estetik gelişimi sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, çeşitli matematiksel durumların incelendiği ortamlar oluşturarak bireylerin akıl yürütme becerilerinin gelişmesini hızlandırmaktadır (MEB, 2009a).

“Genel ve özel amaçlardan, süreç ve sonuçların değerlendirilmesine kadar birbiriyle bağlantılı olan soruların yanıtlanması, eğitim süreçlerine sistemli bir bütünlük kazandıran eğitim programlarını oluşturur” (Varış, 1996: 11).

Eğitim kurumlarının esas görevi, genç ve yetişkinlere kaliteli bir eğitim hizmeti sunabilmektir. Eğitim kurumlarının bu görevi, diğer kurumlara nazaran, daha başarılı olarak yerine getirebilmeleri için, yapacakları eğitim faaliyetini ayrıntılı olarak planlamaları gerekir. Öğrencilerin davranışlarında istenilen değişikliği meydana getirme amacıyla kapsamlı ve ayrıntılı olarak yapılan eğitimi planlama ve değerlendirme çalışmaları, eğitim literatüründe program tasarımı olarak bilinir (Doğan, 1997).

“Bilimde, teknolojiye, toplumsal alanda, bireyin gereksinimlerinde ve insan haklarındaki gelişmeler program geliştirme çabalarını etkilemektedir. Bir ülkenin daha ileriye gitmesi, hazırlanan programların geleceği tahmin edebilecek ve yarının koşullarını geliştirebilecek insanı yetiştirebilmedeki yeterliğine bağlıdır” (Aktaran: Gömleksiz, 2007: 71).

“Bir eğitim programı planlanırken işe öncelikle programın nasıl olacağını tasarlamakla başlanmalıdır. Program geliştirme uzmanı da program geliştirme

çalışmalarına başlamadan önce bu program tasarımını ortaya koymalıdır” (Demirel, 1998: 59).

Eğitim sistemi, sadece günümüzün değil, geleceğin de ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalı ve değişim sürecine öncülük etmelidir. Bu amaçla eğitimin temel ögesi olan öğretim programlarının çağdaş yaklaşımlar doğrultusunda geliştirilmesi gereklidir (MEB, 2007b).

Öğretim programı hazırlanırken ihtiyaç duyulan alanlar öncelikle belirlenmelidir. Bu öncelikler arasında dünyadaki gelişim ve bu gelişimin neresinde olduğuna bakılmalıdır. Ülkenin eğitim politikası belirlenirken çağdaş gelişmeler ve geleceğin dünyasına ilişkin eğilim dikkate alınmalıdır (MEB, 2007b).

- Öğretim programları geliştirilirken aşağıdaki sorulara cevap aranır (MEB, 2007b):
- Öğrenci hangi becerilere sahip olmalıdır?
- Konu alanı neleri içermelidir?
- Öğrenme yaşantıları nasıl düzenlenmelidir? (Eğitim ortamı, kullanılacak materyaller, strateji, yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi ...)
- Süreci değerlendirmek için hangi yöntem ve araçlar kullanılmalıdır?

1.2. Program Tasarım Yaklaşımları

Program tasarımı, bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarma sürecidir. Program tasarımı yapılırken program geliştirme grubu ve görevli uzmanların felsefi görüşleri ile toplumun baskın felsefi görüşleri hedeflerin seçiminde etkili olmaktadır. Bu felsefi görüş aynı zamanda içerik seçiminde, öğrenme öğretme süreçlerinin düzenlenmesinde ve geliştirilen programın başarısının nasıl değerlendirileceği konusundaki yargılara rehberlik etmede de etkisi olmaktadır (Demirel, 1998).

“Program, bir eğitim önerisini pratiğe koymadaki çalışma tecrübesi nedeniyle açıkça geliştirilebilir anlamındadır. Hem içeriği ve hem de metodu içerir ve eğitim sisteminin kurumları içinde en geniş uygulama alanlarındaki sorunları göz önünde bulundurur” (Karakaya, 2004: 15).

Bireyin görevlerini etkili ve verimli olarak yerine getirmelerini esas alan yeterliliğe dayalı program tasarımı, planlamadan değerlendirmeye kadar uzanan bir süreçtir. Burada temel amaç, öğrencinin yapabilme, uygulayabilme, sorumluluk alabilme ve karar verebilme gibi yeterliklerini geliştirmektir. Bu nedenle program tasarımında kritik nokta, öğrencinin öğrendiği bilgi ve becerileri uygulayabilmesidir (Doğan, 1997).

“Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşım izlenmektedir” (Demirel, 1998: 60). Bunlar aşağıdaki gibidir:

- a. Konu Merkezli Program Tasarımları
- b. Öğrenen Merkezli Program Tasarımı
- c. Sorun Merkezli Program Tasarımı

Konu merkezli program tasarımında programın her bir ögesi bir bütün olarak ele alınmıştır. Bilgiyi kazanma, öğrenme için yeterli kabul edilmiştir. Öğrenen merkezli program tasarımında öğrenci ön planda, programın merkezindedir. Sorun merkezli program tasarımında ise kültürel ve geleneksel değerlerin güçlenmesini sağlamak, ayrıca toplumun hala karşılanmamış ihtiyaçlarına işaret etmek amacıyla hazırlanmıştır (Demirel, 1998).

1.3. Program Geliştirme

“Herhangi bir konuda içinde bulunulan toplumun arzu ettiği davranışların kazandırılması anlamında bir eğitim planlaması, uygulanması, değerlendirilmesi ve ileriye dönük olarak iyileştirilmesi sürecine program geliştirme denilmektedir” (Tekişik, 1992: 355).

“Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden değerlendirilmesi süreci, program geliştirme sürecidir” (Sünbül ve Yılmaz, 2004: 59).

Dünyada yaygın olarak kullanılan pek çok program geliştirme modeli vardır. Fakat yapılan araştırmalara göre Türk eğitim sistemine en uygun program geliştirme modelinin Taba-Tyler modeli olduğu ortaya çıkmıştır. Türkiye’ de bulunan program geliştirme uzmanları program öğelerini; amaçlar (hedefler), muhteva (içerik),

öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve değerlendirme olarak belirlemişlerdir (Demirel, 1998).

Öğretim programı hazırlanırken ihtiyaç duyulan alanlar öncelikle belirlenmelidir. Bu öncelikler arasında dünyadaki gelişim ve bu gelişimin neresinde olduğuna bakılmalıdır. Ülkenin eğitim politikası belirlenirken çağdaş gelişmeler ve geleceğin dünyasına ilişkin eğitim dikkate alınmalıdır (MEB, 2007b).

Eğitim programları düzenlenirken yapılacak ilk iş programın felsefesi oluşturaktır. Yapılandırmacılık öğrencinin en iyi nasıl öğreneceği ve bu amaçla öğrenme yaşantılarının nasıl en iyi düzenleneceği üzerinde durmaktadır. Günümüzde öğrenme ile ilgili yeni değerleri temel alan bu yaklaşım eğitim programının tüm öğelerini yapılandırmayı gerektirmektedir (MEB, 2007b).

“Türkiye’de program anlayışı ve program geliştirme alanında sistematik ve bilimsel araştırmalar, diğer ülkelerin bilimsel araştırmaları ile karşılaştırıldığında çok geç kaldığını göstermektedir” (Karakaya, 2004: 26). Ülkemizde ilköğretimde program geliştirme çalışmalarının yıllara göre sıralaması aşağıdaki gibidir:

- Cumhuriyet öncesi programlar 1847, 1876, 1891, 1904, 1913 yıllarında yürürlüğe konmuştur (Varış, 1996).
- Ülkemizde Cumhuriyet döneminde yürürlüğe konulan ilkokul matematik programları, 1924, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998 yıllarında çıkarılmıştır (Baykul, 1999 ve Altun, 2000).
- En kapsamlı ve son değişiklik ise 2005 programı ile yapılmıştır. Bu program öğrencinin ulaşması gereken hedef davranışlar yerine kazanımları getirmiştir. Öğrenci-öğretmen, veli-okul, veli-öğretmen işbirliğini vurgular, öğrenciyi merkeze alır, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözmeye dayanır, öğrenciyi düşünme ve sorgulamaya iter. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alır.

2005 programı, yaşam boyu öğrenmeyi esas almıştır, öğretmen-öğrenci iş birliğine dayalıdır, öğrenciyi merkeze alır, yapılandırmacı yaklaşımı benimsemiştir.

MEB’in 2004 yılında taslağını hazırladığı program, sistem yaklaşımına uygun olduğu görülmektedir.

Sistem kavramı, belirli bir amaca ulaşabilmek için, mevcut teknoloji, işgücü ve insan kaynaklarını, hedefe göre düzenlemeyi ve hedefte meydana gelebilecek değişikliklere sistemin etkili olarak cevap vermesini içermektedir. Sistem, birbiri ile ilişkili çeşitli unsurların bir araya gelmeleri ve herhangi bir unsurda meydana gelen değişikliğin sistemin bütününe etkileyecek şekilde faaliyet göstermesi olarak düşünülmektedir. Sistem yaklaşımının dayandığı görüş; eğer birey önceden planlanmış öğretim etkinliklerini izlerse, kendisinden beklenen davranış değişikliklerini gerçekleştirir görüşüdür.

Sistem yaklaşımı ürüne dayalıdır. Sistemin herhangi bir ögesindeki değişim tüm yapıyı etkiler. Sistem yaklaşımında öğretim önceden planlanır, öğretmen yönergeye uyar.

Sistem kavramı program ve öğretim tasarımına uygulandığında aşağıdaki üç temel aşama meydana gelmektedir (Doğan, 1997):

- 1) Eğitim programını planlama.
- 2) Program için içeriği belirleme ve seçme.
- 3) Öğretimi tasarlama, geliştirme ve uygulama.

1.4. Program Değerlendirme

Yeni hazırlanan, geliştirilen bir programın uygulamadaki eksik yanlarını ortaya çıkarmak, işlevselliğini görebilmek için programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu değerlendirmeyi programın her basamağı (hedef, içerik, öğrenme yaşantıları, değerlendirme) için detaylı bir şekilde yapmak gerekmektedir. Ancak bu değerlendirmelerin sonucunda herhangi bir sorun yoksa program uygulanabilir, sorun varsa nerde olduğu tespit edilip eksiklerin tamamlanması gerekmektedir.

“Program değerlendirme, programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır” (Ertürk, 1997: 107).

Program değerlendirme, program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi için bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir. Programı değerlendirme; öğretim sürecini ve öğretim kaynaklarını gözden geçirmek, karşılaşılan sorunları analiz etmek, öğrencilerin kazandıkları yeterlikler ile programın amaçlarını ve iş hayatında bu görevde çalışan bireylerin niteliklerini karşılaştırarak

programını geliştirmek için yapılmaktadır. Değerlendirmede; öğrencilere, öğretim yöntemlerine ve öğretim kaynaklarına, programın amaçlarına, mezunların başarılarına ve programdan tatmin olmalarına ilişkin veriler toplanmalıdır (Doğan, 1997).

“Yürürlükte bulunan bir programı daha yeterli hale getirmek için önce bunun etkinliğinin incelenmesi gerekmektedir. Bu etkinliğin incelenmesinde, geliştirilen programın ait olduğu kurumun fonksiyonu, amaçları incelenir. Bu amaçların gerçekteşme derecesi değerlendirilir. Bu değerlendirmede öğrencilerin ve öğretmenlerin ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak envanterler geliştirilir. Bu envanterler ile elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir” (Varış, 1996: 185-186):

- Okulun çevre ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını,
- Öğretmen yetiştirme programları ile öğretmeni hizmet içi yetiştirme programlarının etkinliği için alınması gerekli önlemleri,
- Karşılanması gereken fiziki ihtiyaçları,
- Belli yaştaki çocuğun hangi materyallerle hangi durumlarda ne derece etkin olabileceğini, ortaya koyar.

1.4.1. Program Değerlendirme Çeşitleri

Program değerlendirme, kullanılacak olduğu amaca göre çeşitlilik gösterir. Demirel'e (2007) göre değerlendirme; tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere üç başlık altında toplanmaktadır.

1.4.1.1. Tanılayıcı Değerlendirme

Öğrencilerin programa başlamadan önceki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini tanılamak amaçlı yapılan değerlendirmedir. Tasarımın program geliştirme esaslarının, öğrenci seviyesine uygunluğunu, uzman görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir.

1.4.1.2. Biçimlendirici Değerlendirme

Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirmedir. Program uygulanırken sistemli bilgi toplanır, değerlendirilir, programı düzeltmede kullanılır.

1.4.1.3. Düzey Belirleyici Değerlendirme

Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirmedir. Öğrencinin yetiştirme seviyesi ile programın yetiştirme gücü karşılaştırılır. Programın istenen davranışı kazandırıp kazandırmadığı değerlendirilir.

1.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program geliştirme modellerinin çeşitliliği, değerlendirmenin amacına göre program değerlendirme de çeşitlenmektedir. Aşağıda, program değerlendirme modelleri hakkındaki açıklamalara yer verilmektedir.

Demirel'e (2007) göre program değerlendirme modelleri şu şekildedir:

1.5.1. Matfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Matfessel-Michael modeli öğrenci davranışlarındaki değişikliğe bakmaktadır. Bu model, değerlendirme sürecini sekiz basamakta açıklamıştır:

- Eğitim dünyasındaki herkesin değerlendirmede yer almasını sağlamak.
- Hedefleri genelden özele doğru sıralamak.
- Özel hedefleri uygulanabilir biçime dönüştürmek.
- Programın etkililiğini ölçecek ölçme araçları hazırlamak.
- Uygulama sürecinde test ve diğer uygun araçlarla gözlem yapmak.
- Toplanan bilgileri analiz etmek.
- Büyük amaçlar ve bazı hedeflerin yürütme, değişiklik ve tekrar gözden geçirilmesi için yeni öneriler geliştirmek.
- Programın ileriye dönük uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek.

1.5.2. Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli

Sistem yönetimi kuralına bağlıdır. Bu model dört bileşene ayrılmaktadır:

- Program standartlarını belirleme.
- Programın performansını belirleme.
- Performans standartlarını karşılaştırma.
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme.

Program değerlendirme aşamaları beşe ayrılır:

- 1) Tasarım: Önceden belirlenen standartlar ya da ölçümlerle program tasarımının karşılaştırılması.
- 2) Oluşturma: Program öğeleri (olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları) ile eldeki olanaklar (araçlar, yöntemler, personel yeterlilikleri) değerlendirilir.
- 3) Süreçler: Öğrenci ve personel etkinlikleri, iş görüleri, iletişimleri değerlendirilir.
- 4) Ürün-Sonuç: Karar vericilere programın devam etmesi, değiştirilmesi ya da programa son verilmesi konusunda bilgi veren, programın hedefleri doğrultusunda yapılan genel değerlendirmedir.
- 5) Maliyet: Program çıktıları, benzer program çıktılarıyla karşılaştırılıp maliyet-yarar analizi yapılır.

1.5.3. Stake'in Uygunluk Modeli

Tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılarak, tasarlananla gerçekleşenin uyumu ile tasarlananın gerçekleşip gerçekleşmediğine bakılır.

Öğretmenlerin sezgisel ve görelî yargılar yerine düzenli değerlendirmeler yapması savunulmaktadır. Değerlendirme üç boyutta ele alınır.

Girdi: Öğrenme öğretme süreci öncesi var olanlar.

Süreç: Öğrenme öğretme sürecidir.

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

1.5.4. Stufflebeam'ın Çevre, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Değerlendirme sürekli bir işlemdir. Programın çevre, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere dört farklı aşamasının değerlendirilmesi gerekmektedir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına yardımcı olmaktadır. Değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisi olan kişilere bilgi vermektir.

Çevre değerlendirilmesinde programla ilgili mevcut durum analizi yapılır, ihtiyaçların neden karşılanmadığı tespit edilir. Girdi değerlendirmesinde hedeflere nasıl ulaşılabileceğinin tespiti yapılır, program uygulayıcılarına önerilen stratejiler ve okulun olanakları değerlendirilir. Süreç değerlendirmesinde planlanan etkinlik ile gerçek durumun değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirilmesinde beklenen ürün ile değerlendirilen ürün karşılaştırılıp programın devamına ya da iptaline karar verilir.

1.5.5. Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli

Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini gerektirmektedir. Planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm olmak üzere dört tür karar vermeyi göstermektedir. Planlama kararı çevre değerlendirmesinden, yapılandırma kararı girdi değerlendirmesinden sonra yapılmaktadır. Uygulama kararları süreç değerlendirmesinden sonra, geri dönüşüm kararları ürün değerlendirmesinden sonra yapılmaktadır.

1.5.6. Stake'in İhtiyaçlara Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Bu modelde sonuçlardan çok program etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilenilmektedir. Değerlendiricinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekmektedir.

1.5.7. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Süreç, okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerine sorulan sorulardan elde edilen bilgilerin paylaşılması gerektiği savunulmaktadır. Program uzman kişilerce

uygulanmakta, sonuçlarıyla ilgili bilgilerin elde edilmesi, yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Betimleme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. Betimlemede, program sonucundaki değişiklikler, bunların öğretmen ve öğrencileri nasıl etkilediği sorularının yanıtı aranmaktadır. Yorumlamada, program sonucunda meydana gelenler yorumlanıp sonuçlar elde edilmeye çalışılmaktadır. Değerlendirmede, programın değeri hakkında karar verilmektedir (Erden, 1998)

1.5.8. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı

Ertürk'e göre (1997) program değerlendirme yaklaşımları şu şekildedir:

1.5.8.1. Program tasarısına bakarak değerlendirme

Değerlendirmede, program masa başında, program geliştirme ilke ve tekniklerin uygunluğu açısından değerlendirilmektedir. Tasarım değerlendirilmesi yapılmış olur.

1.5.8.2. Ortama bakarak değerlendirme

Yıl sonu ve dönem sonunda öğrenci düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeye göre sistem hakkında yargıya varılmaktadır. Sistemin girdi ve işlemleri göz ardı edilmektedir.

1.5.8.3. Başarıya bakarak değerlendirme

Yılsonunda yapılan öğrenme düzeyini belirlemeye dönük sonuçlar dikkate alınmaktadır.

1.5.8.4. Erişiye bakarak yapılan değerlendirme

Öğrencilere program girişinde ve çıkışında aynı test verilmektedir. İki test arasındaki farka bakılarak program hakkında bilgi edinilmektedir.

1.5.8.5. Öğrenmeye bakarak değerlendirme

Erişi eşliğindeki istenmedik öğrenmeler ile erişinin seçeneklerini, beklenmeyen istendik davranışları kapsayabilmektedir. Bu değerlendirmede erişinin paydası

dışarıda bırakıldığı için istenilen değerlendirme gerçeğini sağlamaya mümkün görülmemektedir.

1.5.8.6. Ürüne bakarak değerlendirme

Öğrenci girişte ve çıkışta değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Programın eksik ve aksayan yönleri tespit edilerek gereksiz görülen hedef, davranış, içerik, eğitim yaşantıları ve değerlendirme durumları programdan çıkarılmaktadır.

1.5.9. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Tyler tarafından geliştirilen modelin; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi vardır. Modelin merkezinde hedefler vardır. Hedefler, öğrencinin öğretim sürecinin sonunda kazanması beklenen istendik davranışları ifade eder. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılır. Ulaşılmayan hedeflerin öğrenme yaşantıları incelenir. Öğrenme yaşantıları, hedeflere ulaşmada geçirilmesi gereken yaşantı ve etkinlikleri içerir. Değerlendirme, hedeflere ne derece ulaşıldığını öğrenmek için yapılan etkinlikleri içerir (Erden, 1998).

Bu araştırma, programı hazırlayan tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda program uygulayıcılarına, programın öğeleri ile ilgili soruların yöneltilmesiyle oluşmuştur. Programın amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme değerlendirme, yöntem ve stratejilere ait ulaşılması beklenen hedefler doğrultusunda sorular oluşturulmuştur. Bu sebeple araştırmanın hedeflere dayalı değerlendirme olduğu ifade edilebilir.

1.6. 2005 İlköğretim Matematik Programı

Eğitim programları, çağın ihtiyaçlarına göre değişim göstermektedir. Hazırlanan programında yapılan değişikliklerin ve yeniliklerin farkına varmak için eski programı da iyi bilmek gerekir. 2005 programının daha iyi anlaşılabilmesi için, aşağıda 1998 ilköğretim programı hakkında bilgi verilmiştir.

İlköğretim matematik programı hedefler, davranışlar, konular, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri olmak üzere dört öğeden oluşmaktadır.

a. “Genel hedefler, ilköğretim sonunda genel olarak ulaşılması amaçlanan hedefleri göstermektedir” (Baykul, 2004: 25).

Hedef ve davranışların özellikleri (Baykul, 2004):

- Hedefler bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki alandadır.
- Hedefler genelden özele doğru bir görünüm arz eder.
- Bilişsel alandaki hedef ve davranışlar genel olarak; bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarındadır.
- Hedef ve davranışlar, öğrencilere ilköğretim okulu mezunlarının bir yandan günlük hayatta gerekli matematik bilgi ve becerilerini kazandırıcı, öte yandan onları üst öğrenime hazırlayıcı niteliktedir.
- Ön şart davranışları arasındaki bağların kopmaması için bazı davranışların aralıklı olarak tekrar edilmesi gerekmektedir.
- Davranışlar arasında bilgi düzeyinde uygulamaya kadar giden bir aşamalılık vardır. Davranışlar bilgi düzeyinden uygulamaya çıktıkça güçleşir. Matematikte davranışlar arasında sıkı bir öncelik-sonralık ilişkisi vardır.
- Üniteler birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar şeritler halinde düşünülmüştür. Buna paralel olarak ünitelere ait hedefler de şeritler halindedir. Üniteler şunlardır:

Altıncı sınıfta; kümeler, doğal sayılar, asal sayılar ve çarpanlara ayırma, kesirler, ondalık sayılar, geometri (nokta, doğru, düzlem, uzay, doğru parçası, ışın, açı, üçgen ve çeşitleri), ölçüler, oran ve orantı, ondalık sayılardır. Yedinci sınıfta; tam sayılar, rasyonel sayılar, denklemler ve doğru grafikleri, oran, orantı ve yüzdeler, Çember, daire ve silindir, istatistikler ve grafiklerdir. Sekizinci sınıfta; gerçek (reel) sayılar, harfli ifadeler ve denklemler, orantılı doğru parçaları ve benzer üçgenler, permütasyon ve olasılık, yüzey ölçüleri ve hacimler olarak sıralanmıştır.

b. “Davranışların kazanılması için işe koşulacak matematik kavramlarını, işlemlerini belirtmektedir” (Baykul, 2004: 28).

c. “Programda bir yıla ait bütün davranışların işlenişlerinin yazılması yerine her konu ile örnekler verilmesi yoluna gidilmektedir. Hangi hedefin hangi davranışla bir araya getirileceğine matematiğin yapısı, hayat bilgisi, fen bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri ile diğer derslerde hangi konuları işlemekte olduğu, öğretmenlik meslek bilgisi ve

tecrübesi, sınıfın durumu ve diğer faktörleri hesaba katarak karar vermektedir” (Baykul, 2004: 28).

d. “Geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri öğretimden sonra öğrencinin neyi öğrenip neyi öğrenmediğine yönelik bir durum belirlemesidir. Bu amaçla kullanılan ölçme teknikleri öğrencinin öğretilen konuları bilip bilmediğini belirlemeye yöneliktir” (Olkun ve Toluk Uçar, 2007: 294).

Toplumlar sürekli değişmekte ve gelişmektedir. Gelişmeye bağlı olarak bir takım ihtiyaçlar ortaya çıkmakta ve bu ihtiyaçlara cevap verecek şekilde düzenlemeler yapılmaktadır. Toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verilmediği takdirde o toplum yerinde sayacak, hatta çağın gerisinde bile kalabilecektir.

Teknolojinin hızla değişmesi, haberleşme ağının gelişmesi, insanların tüm dünyadan haberdar olmasını sağlamıştır. Gelişen dünyanın gerisinde kalmamak için bir takım çalışmalar yapılması zorunlu hale gelmiştir. Toplumun en önemli ihtiyaçlarından birisi ve ülkeleri ileri seviyeye taşıyacak olan sistem eğitim sistemidir. Eğitimin değişmesi, gelişmesi, toplumları da değiştirecektir.

Bu programda kavramlar ve kavramlar arası ilişkiler, işlemler, işlem becerilerinin kazandırılması ve işlemlerin altında yatan anlam vurgulanmıştır. Programın odağında ise kavram ve ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşımla öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmasına ve soyutlamalar yapabilmesine imkan verilmekte matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlanmaktadır. Öğrenciler matematiksel kavramları, etkin bir şekilde problem çözmeyi, çözüm ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi öğreneceklerdir. Programda, matematik öğrenme bir süreç olarak alınmıştır. Bu süreçte öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm yaklaşımlarını tartışabilecekleri, matematiğin eğlenceli ve zevkli yönünü keşfedebilecekleri öğrenme ortamlarının olması büyük önem

taşımaktadır. Bunun yanında öğretmen ve öğrenci rollerinde değişimler söz konusudur. Öğrenciden, derse aktif olarak katılması, araştırması, sorgulaması, düşünmesi, tartışması, anlaması, problem çözmesi ve kurması, birlikte çalışması ve değerlendirme yapması; öğretmenin de bunlara paralel olarak düşünmesi, tartışması, soru sormaya teşvik etmesi, kendini geliştirmesi, dinlemesi, motive etmesi ve değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 2005a).

Yeni program, öğrenciyi merkeze alan bir programdır. Öğrenci merkezli programda tüm öğeler öğrenciye göre planlanır. Öğrencinin gereksinimleri, ilgileri, beklentileri programın öğelerini belirlemede yönlendiricidir. Konu alanları öğrencilerin ihtiyaç duyduğu alanlardan veya ilgi alanlarından yola çıkarak oluşturulur. Öğrenme süreci, öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde düzenlenir. Bu tasarım, öğretmen ve öğrenci arasında iş birliğini gerektirir, esnek ve bireyselleştirilmiştir. Yaşam boyu öğrenmeyi ve yaşam becerileri kazanmayı temel alır. Anlamlı öğrenme esas alınır. Öğrenci merkezli eğitimin temelini oluşturan üç hedef akademik becerilerin yaşam becerilerine dönüşmesini sağlamaktır. Bu hedefler şu şekildedir (MEB, 2007b):

- Eğitim okul duvarları ile sınırlandırılmayacak, okul dışındaki etkinliklerle bir bütün olarak devam edecektir.
- Herkes eğitim alabilmelidir.
- Eğitim okul zamanı ile sınırlandırılmayarak yaşam boyu devam etmelidir.

“Yeni programda geleneksel matematik programlarına göre belirgin farklılıklar vardır. Bunlar konu alanındaki değişim, problem çözme anlayışı, yeni teori ve stratejilerin programda yer alması, öğrenme ve öğretme anlayışı, sınıf içi etkinlikleri, matematiğin günlük hayatla ilişkilendirilmesi ve teknoloji kullanımınıdır” (Halat, 2007: 3).

“Programda, öğrencileri yazılı ve sözlü olarak sınavın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmalarının da yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu değerlendirme çalışmaları süreci değerlendirmeye yöneliktir” (Aktaran: Olkun ve Toluk Uçar, 2006: 131).

Hazırlanan program sadece işlenecek konuları gösteren listeden ziyade öğretmen ve öğrenciye de ağırlık vermiştir. Yeni programda öğretmen ve öğrencilerden beklenenler açıkça ifade edilmiştir. Programda öğretmen ve öğrenci rollerindeki farklılıklar aşağıdaki gibi özetlenebilir (MEB, 2007a).

Öğrencilerin rolleri:

- Öğrenme sürecinde zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılıma,
- Öğrenmelerinden sorumlu olma,
- Kendini ifade etme,
- Soru sorma,
- Sorgulama, düşünme, tartışma,
- Problem çözme,
- Birlikte çalışma,
- Değerlendirme.

Öğretmenin rolleri ve sahip olması gereken bazı özellikler:

- Öğrencilerin matematiği öğrenebileceğine inanma,
- Öğrencilerin matematiğe yönelik tutum geliştirmelerini sağlama,
- Kendini geliştirme,
- Yönlendirme, rehberlik yapma, motive etme,
- Etkinlik geliştirme ve uygulama,
- Sorgulama, soru sordurma, düşündürme, tartıştırma,
- Ölçme-değerlendirme yapma,
- İnsan haklarına uygun davranma,
- Sınıf içi ve dışı çalışmalarında etik değerlere uygun davranma,
- Sınıf içi ve dışı çalışmalarında öz değerlendirme yapma ve sonuçları öğrenme-öğretme sürecini geliştirmede kullanma,

- Öz güvene sahip olma,
- Öz düzenleme becerilerine sahip olma,
- Mesleğini severek yapma,
- Bilimsel araştırmaları izleme, araştırma yapma,
- Okulun gelişimine katkı sağlama,
- Öğrencileri tanıma,
- Öğrenme-öğretme ortamını düzenleme,
- Öğrenme-öğretme sürecinde zamanı etkin kullanma,
- Aile, kurum, kuruluş ve okul çalışanları ile işbirliği yapma.

1.7. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları

Yeni programı daha iyi anlamak ve programa hakim olmak için öncelikle programı uygulayacak olan öğretmenlerin programın amaçlarını bilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin ulaşılması beklenen amaçlar;

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabileceklerdir.
3. Mantıksal tümevarım ve tümdengelim ile ilgili çıkarımlar yapabileceklerdir.
4. Matematiksel problem çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerini kullanabileceklerdir.
5. Matematiksel düşüncelerini mantıksal bir şekilde açıklamak için matematiksel dili ve terminolojiyi doğru olarak kullanabileceklerdir.
6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin olarak kullanabileceklerdir.

7. Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabileceklerdir.
8. Model kurabilecek, modelleri sözle ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebileceklerdir.
9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güveni oluşturabileceklerdir.
10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edeceklerdir.
11. Entelektüel merakını ilerletecek ve geliştireceklerdir.
12. Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabileceklerdir.
13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebileceklerdir.
14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebileceklerdir.
15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygularını geliştirebileceklerdir (MEB, 2005a).

Bunlara ek olarak ilköğretim matematik programı; fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin de ortak becerisi olan şu becerileri öğrencilerin kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005a):

1. Türkçeyi doğru ve etkili kullanma,
2. Eleştirel düşünme,
3. İletişim,
4. Problem çözme,
5. Araştırma,
6. Karar verme,
7. Bilgi teknolojilerini kullanma,
8. Girişimcilik.

“Program, yukarıda belirtilen ortak becerilerle birlikte problem çözme, iletişim, ilişkilendirme, tahmin ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerin üzerinde önemle durmaktadır. Matematik dersinin işlenişinde bu alana özgü becerilerin de dikkate alınması gerekmektedir” (MEB, 2007a: 11-13).

“Bu programın başarı ile uygulanmasında birtakım öğretim stratejileri dikkate alınmalıdır. Bu stratejilerden bazıları şu şekilde sıralanabilir” (MEB, 2007a: 22-25):

- Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin katılımcı olmalıdır.
- Öğretim somut deneyimlerle başlamalıdır.
- Anlamlı öğrenme amaçlanmalıdır.
- Öğrenciler matematik bilgileriyle iletişim kurmalıdır.
- İlişkilendirme önemsenmelidir.
- Öğrenci motivasyonu dikkate alınmalıdır.
- Teknoloji etkin kullanılmalıdır.
- İş birliğine dayalı öğrenmeye önem verilmelidir.
- İşlenişler uygun öğretim aşamalarına göre düzenlenmelidir.

1.8. 2005 İlköğretim Matematik Programı 8. Sınıf Kazanım Listesi

Bu araştırmada, ilköğretim 8. sınıf matematik programı inceleneceğinden programda yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımlara yer verilmiştir. Eski programlarda yer alan “hedef” kavramı yeni programda yerini “kazanım”lara bırakmıştır. 8. sınıf matematik programının öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımları şu şekildedir (MEB, 2007a):

1.8.1. Sayılar Öğrenme Alanı

Alt Öğrenme Alanı: Üslü Sayılar

Kazanımlar:

1. Bir tam sayının negatif kuvvetini belirler ve rasyonel sayı olarak ifade eder.
2. Ondalık kesirlerin veya rasyonel sayıların kendileriyle tekrarlı çarpımını üs olarak yazar ve değerini belirler.
3. Üslü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.
4. Çok büyük ve çok küçük sayıları bilimsel gösterimle ifade eder.

Alt Öğrenme Alanı: Kareköklü Sayılar

Kazanımlar:

1. Tam kare doğal sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi modelleriyle açıklar ve kareköklerini belirler.
2. Tam kare olmayan sayıların kareköklerini strateji kullanarak tahmin eder.
3. Kareköklü bir sayıyı $a\sqrt{b}$ şeklinde yazar ve $a\sqrt{b}$ şeklindeki ifadede katsayıyı karekök içine alır.
4. Kareköklü sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.
5. Kareköklü sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.
6. Ondalık kesirlerin kareköklerini belirler.

Alt Öğrenme Alanı: Gerçek Sayılar

Kazanımlar:

1. Rasyonel sayılar ile irrasyonel sayılar arasındaki farkı açıklar.
2. Gerçek sayılar kümesini oluşturan sayı kümelerini belirler.

1.8.2. Cebir Öğrenme Alanı

Alt Öğrenme Alanı: Örüntü ve İlişkiler

Kazanımlar:

1. Özel sayı örüntülerinde sayılar arasındaki ilişkiyi açıklar.

Alt Öğrenme Alanı: Cebirsel İfadeler.

Kazanımlar:

1. Özdeşlik ile denklem arasındaki ilişkiyi açıklar.
2. Özdeşlikleri modellerle açıklar.
3. Cebirsel ifadeleri çarpanlarına ayırır.
4. Rasyonel cebirsel ifadelerle işlem yapar ve ifadeleri sadeleştirir.

Alt Öğrenme Alanı: Denklemler

Kazanımlar:

1. Doğrunun eğimini modelleri ile açıklar.

2. Doğrunun eğimi ile denklemini arasındaki ilişkiyi belirler.
3. Bir bilinmeyenli rasyonel denklemleri çözer.
4. Doğrusal denklem sistemlerini cebirsel yöntemlerle çözer.
5. Doğrusal denklem sistemlerini grafikleri kullanarak çözer.

Alt Öğrenme Alanı: Eşitsizlikler

Kazanımlar:

1. Eşitlik ve eşitsizlik arasındaki ilişkiyi açıklar ve eşitsizlik içeren problemlere uygun matematik cümleleri yazar.
2. Birinci dereceden bir bilinmeyenli eşitsizliklerin çözüm kümesini belirler ve sayı doğrusunda gösterir.
3. İki bilinmeyenli doğrusal eşitsizliklerin grafiğini çizer.

1.8.3. Geometri Öğrenme Alanı

Alt Öğrenme Alanı: Örüntü ve Süslemeler

Kazanımlar:

1. Doğru, çokgen ve çember modellerinden örüntüler inşa eder, çizer ve bu örüntülerden fraktal olanları belirler.

Alt Öğrenme Alanı: Dönüşüm Geometrisi

Kazanımlar:

1. Koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma, herhangi bir doğru boyunca öteleme ve orjin etrafında dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer.
2. Geometrik cisimlerin simetrilerini belirler.
3. Şekillerin ötelemeli yansımasını belirler ve inşa eder.

Alt Öğrenme Alanı: Üçgenler

Kazanımlar:

1. Atatürk'ün matematik alanında yaptığı çalışmaların önemini açıklar.
2. Üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkı ile üçüncü kenarının uzunluğu arasındaki ilişkiyi belirler.

3. Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açılar ölçüleri arasındaki ilişkiyi belirler.
4. Yeterli sayıda elemanın ölçüleri verilen üçgeni çizer.
5. Üçgenlerde kenarortay, kenar orta dikme, açıortay ve yüksekliği inşa eder.
6. Üçgenlerde eşlik şartlarını açıklar.
7. Üçgenlerde benzerlik şartlarını açıklar.
8. Pythagoras (Pisagor) bağıntısını oluşturur.
9. Dik üçgende dar açılar trigonometrik oranlarını belirler.

Alt Öğrenme Alanı: Geometrik Cisimler

Kazanımlar:

1. Üçgen prizmayı inşa eder, temel elemanları belirler ve yüzey açılarını çizer.
2. Piramidi inşa eder, temel elemanlarını belirler ve yüzey açılarını çizer.
3. Koninin temel elemanlarını belirler, inşa eder ve yüzey açılarını çizer.
4. Kürenin temel elemanlarını belirler ve inşa eder.
5. Bir düzlem ile bir geometrik cismin ara kesitini belirler ve inşa eder.
6. Çok yüzlüleri sınıflandırır.
7. Çizimleri verilen yapıları çok küplülerle oluşturur, çok küplülerle oluşturulan yapıların görünümünü çizer.

Alt Öğrenme Alanı: İz Düşümü

Kazanımlar:

1. Bir küpün, bir prizmanın belli bir mesafeden görünümünün perspektif çizimini yapar.

1.8.4. Ölçme Öğrenme Alanı

Alt Öğrenme Alanı: Üçgenlerde Ölçme

Kazanımlar:

1. Üçgenlerde benzerlik şartlarını problemlerde uygular.
2. Pythagoras (Pisagor) bağıntısını problemlerde uygular.
3. Dik üçgende dar açılar trigonometrik oranlarını problemlerde uygular.

Alt Öğrenme Alanı: Geometrik Cisimlerin Yüzey Alanları

Kazanımlar:

1. Dik prizmaların yüzey alanının bağıntılarını oluşturur.
2. Dik piramidin yüzey alanının bağıntısını oluşturur.
3. Dik dairesel koninin yüzey alanının bağıntısını oluşturur.
4. Kürenin yüzey alanının bağıntısını oluşturur.
5. Geometrik cisimlerin yüzey alanları ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
6. Geometrik cisimlerin yüzey alanının strateji kullanarak tahmin eder.

Alt Öğrenme Alanı: Geometrik Cisimlerin Hacimleri

Kazanımlar:

1. Dik prizmaların hacim bağıntılarını oluşturur.
2. Dik piramidin hacim bağıntısını oluşturur.
3. Dik dairesel koninin yüzey hacim bağıntısını oluşturur.
4. Kürenin hacim bağıntısını oluşturur.
5. Geometrik cisimlerin hacimleri ile ilgili problemleri çözer ve kurar.
6. Geometrik cisimlerin hacimlerini strateji kullanarak tahmin eder.

1.8.5. Olasılık ve İstatistik Öğrenme Alanı

Alt Öğrenme Alanı: Tablolar ve Grafikler

Kazanımlar:

1. Histogram oluşturur ve yorumlar.

Alt Öğrenme Alanı: Olasılık Çeşitleri

Kazanımlar:

1. Deneysel, teorik ve öznel olayları açıklar.

Alt Öğrenme Alanı: Olay Çeşitleri

Kazanımlar:

1. Bağımlı ve bağımsız olayları açıklar.
2. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını açıklar.

Alt Öğrenme Alanı: Merkezi Eğilim ve Yayılım Ölçüleri

Kazanımlar:

1. Standart sapmayı hesaplar.
2. İstatistiksel temsil biçimlerini, merkezi eğilim ölçülerini ve standart sapmayı kullanarak gerçek yaşam durumları için görüş oluşturur.

Alt Öğrenme Alanı: Olası Durumları Belirleme

Kazanımlar:

1. Kombinasyon kavramını açıklar ve hesaplar.

1.9. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yeni ilköğretim 8. sınıf matematik programının matematik öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. İlköğretim 8. sınıf matematik programının boyutlarının öğretmenler tarafından değerlendirip, programın eksikliklerinin tespit edilmesi amacıyla araştırma yapılmıştır.

Bir programın değerlendirilebilmesi için, programı uygulayan kişilerin görüşlerine başvurmak gereklidir. Programı uygularken eksikleri ve aksaklıkları görebilecek, çözüm önerisi getirebilecek öğretmenlerin görüşlerine dayandırılarak bu araştırma hazırlanmıştır.

Değişim anlık değil, bir süreçtir. Bu süreçte birçok sıkıntıyla karşılaşılacak, programın aksak yönleri ortaya çıkacaktır. Bu eksiklerin giderilip programın yeniden düzenlenebilmesi için araştırma yapmak gerekir.

1.10. Araştırmanın Önemi

1847 yılından 2004 yılına kadar eğitim sistemimizde pek çok değişiklik yapılmıştır. Değişikliklerin sebebi çağa ayak uydurabilmek, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarını karşılayabilmek, öğrencileri düzeylerine uygun ve donanımlı olarak yetiştirebilmektir.

Değişen ve gelişen dünyada, insanların ve çevrelerinin beklentileri, ilgileri farklılık gösterdikçe, teknolojinin gelişimi hızlandıkça, bu değişime cevap verecek şekilde eğitim sistemleri gelişim göstermekte ya da kökten değişmektedir.

Dünyadaki değişimi takip edebilmek için eğitim sistemimizde değişiklikler yapmak gerekmektedir. Bu kapsamda, 2004 yılında taslağı hazırlanan programın, 2004-2005 yılında pilot uygulamaları yapılmıştır. İlköğretim I. ve II. kademedeki programın uygulamaya geçmesi sırasıyla 2005-2006 ve 2006-2007 eğitim-öğretim yıllarında olmuştur.

Yapılan kaynak araştırması sonucunda ilköğretim I. kademe ile daha çok 6. ve 7. sınıf düzeyinde araştırma yapıldığı görülmüştür. Kademeli geçişten dolayı 8. sınıf programının incelenmesinde, diğer sınıflara göre daha az sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Bu sebeple 8. sınıf programının değerlendirilmesi araştırması yapılmıştır. Kağıt üzerinde programın uygun olduğu düşünülse de ülkemiz şartlarında sınıflar ve imkanlar göz önüne alındığında birtakım sıkıntılar yaşanacağı düşünülmektedir. Okulların altyapı eksikliği, programın önce ilköğretim okullarında başlayıp uygulayıcıların yetiştirilmeye daha sonradan başlanması durumları göz önünde bulundurulmuştur. Öğretmenlerin fikirlerinin programın hazırlayıcıları için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Toplumun değişim hızıyla ülkemizin imkanlarının gelişimi doğru orantılı olmadığı için, okullarımızın fiziksel eksikleri eğitim öğretimi etkilemektedir.

Değişen programların uygulanmasındaki eksikliklerin programın yapısından mı, öğretmenlerin tutumlarından mı kaynaklandığını belirlemek, aksaklıkların düzeltilmesinde önemli bir yer tutacaktır. Bu araştırmadan elde edilen bulguların, 8. sınıf programını inceleyenlere ve araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu araştırma Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne gönderilecektir ve bulguların yetkililere fikir verebileceği umulmaktadır.

1.11. Problem Cümlesi

2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılarak, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında kademeli olarak uygulama koyulan “8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı” hakkında öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.12. Alt Problemler

- 1) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'nın, amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, değerlendirme yöntem ve anlatım stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 2) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 3) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 4) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 5) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında mezun olduğu fakülte değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 6) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 7) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında görev yaptığı okulun yerleşim yeri değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 8) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında görev yaptığı okulun sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?
- 9) Yeni 8. Sınıf İlköğretim Matematik Programı'na ilişkin öğretmen görüşleri arasında matematik programını inceleme değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.13. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin program hakkındaki sorulara verdikleri yanıtların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıkları varsayılmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, program hakkında ön bilgiye sahip oldukları varsayılmaktadır.

1.14. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı II. yarıyılına kapsamaktadır.

2. Araştırma Antalya ili ile sınırlıdır.
3. Araştırma 8. sınıf matematik programı ile sınırlıdır.
4. Araştırma 8. sınıf matematik dersi öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.15. Tanımlar

Eğitim: Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Baykul, 2004: 1).

Öğretim: Okullarda, belli bir amaca yönelik yapılan, planlı ve kontrollü öğretme etkinliklerinin tümü (Baykul, 2004: 4).

Program: Okul yönetimi ve rehberliği çerçevesinde öğrenciye kazandırılması amaçlanan tecrübeler bütünü, önerilen ders veya ders konuları ile ilişkili bilgilerin öğrenilme ve öğretim etkinliklerinin ayrıntılı ve sistemli planı (Karakaya, 2004: 6).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler (Varış, 1996: 13).

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasıdır (Varış, 1996: 14).

Eğitim Programı Tasarımı: Bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir (Demirel, 1998: 1).

Program Geliştirme: Okul içinde ve dışında, milli eğitim ve okulun amaçlarını etkinlikle gerçekleştirmek üzere düzenlenen içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle geliştirmesine yönelik koordine çalışmaların tümüdür (Varış, 1996: 17).

Program Değerlendirme: Program tasarımı aşamasında verilen kararların değerlendirilmesi için bilgi toplama ve bilgileri yorumlama sürecidir (Doğan, 1997: 29).

II. BÖLÜM

KONU İLE İLGİLİ YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. 2005-2010 yılları arasında yapılan ilköğretim birinci ve ikinci kademe matematik programı hakkındaki makale, tez ve bildirilere, yeni programla ilgili araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Aşağıdaki kısımda, yeni programla ilgili olumlu görüş bildiren araştırmalara yer verilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1-5. sınıflar ilköğretim matematik programının değerlendirilmesi üzerine yaptığı araştırmaya (MEB, 2005b) göre, öğretmenler programı açık ve anlaşılır bulmaktadırlar. Öğretmenler programı, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına uygun, öğrenciyi merkeze alan, öğretmenin rolünün açıkça ifade edildiği bir program olarak değerlendirmektedir. Öğretmenler, öğretim programının, planlamasının yeterli, tutarlı, diğer derslerle ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Programda görsel unsurlar, diyagramlar, simgeler, kısaltmalar anlaşılır ve yeterli bulunmuştur. Ünitelerin uygun olarak ayrıldığı belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme kısmında olumlu görüş bildirmişlerdir; fakat bu kısmın karmaşık ve zaman alıcı olduğunu da belirtmişlerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2006) II. kademe de uygulanan yeni matematik programının değerlendirilmesi için 6. sınıf öğretmenlerinden görüş ve önerilerini olarak bir araştırma yapmıştır. Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Ankette önce demografik bilgiler verilmiş, sonra 29 kapalı, 1 açık uçlu soru sorulmuştur. Öğrenme alanlarının sayılar, geometri, cebir, ölçme, istatistik ve olasılık olarak ele alınmasının uygun olup olmadığı; bu alanlarla ilgili olarak verilen kazanımların seviyeye uygun, birbirini tamamlayıcı görünüp görünmediği, etkinliklerin bir bütün oluşturup oluşturmadığı ile ilgili sorular sorulmuştur. Araştırma bulguları şu şekildedir:

- Üniteler yapılandırmacı yaklaşım esasına göre hazırlanmıştır.
- Gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımlar dersin amaçlarına uygundur.

- Önceki ünitelerde kazanılan önkoşul öğrenmelerden sonraki ünitelerde yararlanılmaktadır.
- Öğrenilenler birbirleriyle bütünleşmektedir.
- Öğrencilerin öğrenme ile ilgili özel ihtiyaçları dikkate alınmıştır.
- Psikomotor becerileri dikkate alınmıştır.
- Öğrencilerin özel yeteneklerine fırsat tanınmaktadır.
- Kazanım ve öğretim etkinliğine yeterli zaman ayrılmamıştır.
- Hazır bulunuşluk seviyeleri üniteleri gerçekleştirmek için öngörülen kazanımlara uygundur.
- İşleniş sırası hazır oluş seviyesine uygundur.
- Öğrenme etkinlikleri, çevre imkanlarına kolayca uyarlanabilmektedir.
- Kız ve erkek öğrencilerin aynı derece ilgilerini çekmektedir.
- Öğrenciler eksiklerini tamamlayabilmektedir.
- Öğrenciler, diğer ders ve günlük yaşamda karşılaşılan sorunları çözebilecek duruma gelmektedir.
- Etkinlikler bütünlük oluşturmaktadır.
- Etkinlik ve örnekler kazanımları gerçekleştirecek şekildedir.
- Öğrenme alanları altındaki alt öğrenme alanlarını yeterli bulmaktadır.

Aşkar ve ark. (2005) MEB'in 1-5. sınıflar için hazırlamış olduğu Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler programlarını belirlenen ölçütler doğrultusunda değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Sadece uzman görüşlerine dayanarak yapılan dökümantasyon çalışmasının sonuçları, "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme" raporu, aşağıdaki gibidir:

- Temele alınan yaklaşıma göre 1-5 Matematik Programı: Yeni program, yapılandırmacı felsefeyi uygulamaya çalışmaktadır. Öğrencinin aktif katılımını benimsemektedir. Önceki programlar ise davranışçı yaklaşımı benimsemiştir. Öğrenciye kazandırılacak hedef ve davranışlar önceden belirlenmiştir.
- İçerik bakımından 1-5 Matematik Programı: Eskiye nazaran önemli farklar vardır. Kümeler konusu programdan çıkarılırken doğrudan ilişkili olduğu varlıklar arasındaki ilişki, simetri, uzamsal ilişki, ölçme alt öğrenme alanlarına serpiştirilmiştir. Ancak yine de çok basamaklı sayılar, ritmik saymalar gibi

tartışmalı konular yine programda mevcuttur. Bazı konularda kavram karmaşası ve kazanım sıralamasında hatalar mevcuttur.

- Amaçlar açısından 1-5 Matematik Programı: Hedef davranışlardan bahsederken yeni program kazanım ifadesi kullanarak öğrenciyi merkeze çeken bir tutum takınılmaktadır. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme becerilerini belirtmektedir. Ancak bazı matematik kazanımları yine eski programda olduğu gibi, öğrencinin ulaşması öngörülür niteliktedir. Öğrencinin özgür düşünmesini engellemektedir.
- Öğrenme-öğretme süreci açısından 1-5 Matematik Programı: Eski programa göre daha ayrıntılı bulunmaktadır. Etkinlik örnekleri yer almaktadır. Bunlar çoklu zeka kuramına dayandırılmaktadır. Araç-gereç ve materyal yönünden zengin bulunmaktadır. Öğrencinin düşünmesini, keşfetmesini, işbirlikli öğrenmesini önermektedir. Ancak bazı etkinlikler çocukları sınırlandırmaktadır.
- Ölçme ve değerlendirme açısından 1-5 Matematik Programı: Sadece sonucu değil, süreci de değerlendirmeyi ele almaktadır. Değişik ölçme araçları ve yöntemleri kullanılmaktadır. Bu sayede bireysel farklılıklar ortaya konabilmektedir.

Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2005), eğitim politikaları ve karar verme süreçlerine, araştırma, savunu ve izleme yoluyla katkıda bulunmak üzere ortaya konan bir projedir. Bu projede temel derslerin öğretim programları incelenmiştir. İnceleme sonucunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir:

- Yeni öğretim programlarına yansıyan en belirgin değişkenlerden biri ara disiplinlerin tanımlanması ve öğrenme alanları ile ilişkilendirilmesidir.
- Önceki programlarda “amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlar” dan bahsedilirken yeni programda bunlar yerine “kazanım” ifadesi kullanılmıştır.
- Yeni program eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi becerilere ağırlık vermiştir.
- Yeni programlarda öğrenme-öğretme süreçleri ve öğretmenin rolü önceki programlara göre daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

- Yeni programlarda öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut araç-gereç kullanımının özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir.
- Yeni programlarda, ölçme ve değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır.

Yeni programla ilgili olumlu görüş bildiren araştırmaların yanında, programla ilgili olumsuz görüş bildiren araştırmalar da vardır.

2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan "Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu (EPÖ, 2005) İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi" aşağıdaki gibidir:

- Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.
- Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.
- Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.
- Yeni İlköğretim Programının uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmet içi eğitimden geçirilmemiştir.
- Yeni İlköğretim Programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

Aşağıdaki kısımda, yeni programla ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri, makale ve proje çalışmalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Kaban'ın (2006) yaptığı araştırmada, Milli Eğitim tarafından hazırlanan, 2005-2006 eğitim öğretim yılında okutulan üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf matematik dersi kitapları ile ilgili görüş elde etmek ve yapılan değişikliklerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada, Konya ilinin Bozkır ve Seydişehir ilçelerinde, 9 farklı okuldan 721 öğrenci ve 44 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin %75'i matematiğe olan ilginin arttığını, %75'i kalabalık sınıflarda etkinlikleri uygulamanın zor olduğunu, %45'i ders kitabındaki etkinliklerin her öğrencinin seviyesine uygun olmadığını, %64'ü ders ve çalışma kitaplarının öğrenciler için yeterli olmadığını, %50'si aynı kitabı tekrar kullanmak istemediklerini ifade etmişlerdir.

Bolat Soycan'ın (2006) yaptığı araştırmanın amacı, 2005-2006 yılında ülke genelinde uygulamaya başlanan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan İlköğretim 5. sınıf Programı'nın yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak işlenip işlenmediğini belirlemektir. Araştırma, Bursa ilinin Karacabey ve Yıldırım ilçelerinde 601 ilköğretim 5. sınıf öğrencisi ve 51 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin dersleri yapılandırmacı yaklaşıma göre işlediği, öğretmenlerin programı yapılandırmacı yaklaşımla bağdaştırdığı görülmüştür. Fakat öğretmenler süre yetersizliğini, kılavuz kitabın eksikliğini ve programın uygulanmasında yaşanan birtakım aksaklıkların olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler ise programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun işlendiğini, programın yapılandırmacı yaklaşımla uyduğunu, derste söz sahibi olduklarını, kendilerini rahat ifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Kalender'in (2006) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin yeni programın getirdiği yeniliklere uyum sürecinde yaşadıkları sorunların, öğretmenlerin bu programa ilişkin beklentilerinin ve isteklerinin belirlenmesidir. Veri toplamak için anket uygulanmıştır. Örnekleme, İzmir merkez ilçelerinde yer alan 20 ilköğretim okulunda, 226 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerden elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yeni programa olumlu baktıkları görülmüştür. Derslerde beyin

fırtınası ve buluş yöntemlerini, değerlendirme yöntemlerinden ödev ve ürün dosyası kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Fakat bazı sorunların yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bu sorunlar, matematik ders sayısının azlığı, programın daha iyi uygulanması için örnek uygulamaların verilmemesi, kılavuz kitapların kullanışsız ve karmaşık olması, sınıf mevcutlarının fazlalığından dolayı zamanın verimli kullanılamaması, kullanılan araç-gereç ve materyallerin yeterli olmaması şeklindedir.

Gerek'in (2006) araştırmasında, Yeni İlköğretim Programı'nın öğrenciler üzerindeki etkisi, öğretmen gözlemlerine göre ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemleri uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini, Konya ilinin Kulu ilçesinde görev yapan 113 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda, Yeni İlköğretim Programı'nın öğrencileri derse motive etme, öğrenme kolaylığı ve kalıcı öğrenme, öğrencilerin yaşam kalitesini artıracak temel beceriler kazandırma ve öğrencilerde istendik davranışlar oluşturma konusunda başarılı bir program olduğu ortaya çıkmıştır.

Özen'in (2006) araştırmasının amacı 1968'den itibaren geliştirilen programlara göre 2005 ilköğretim matematik programının (1-5) ne gibi olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu incelemektir. Bu çalışmada araştırmacının geliştirdiği tutum ölçeği uygulanmıştır. Genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, Gaziantep İslahiye'de 25 ilköğretim okulunda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınmıştır. Araştırmada, program sınıf seviyelerine uygun olup, matematik dersini cazip hale getirmekte ve öğrencilerin başarısını artırdığı, programa eklenen konuların ve programda yer alan etkinliklerin matematik dersini öğrenmeyi kolaylaştırdığı, okullarda takip edilen matematik ders kitaplarının öğrenci seviyelerine uygun olmakla beraber programı uygularken ders kitapları dışında yardımcı kaynakların kullanıldığı ve programda öğrencilerin algıladıkları konularda plan dışına ve konu seviyesinin üstüne çıkmak gerektiği, araç-gereç temin etmede ve birleştirilmiş sınıflarda etkinlikler uygulanırken zorluklarla karşılaşıldığı, programın içeriğinin yoğun olmamakla birlikte programdaki etkinlikler için daha çok süreye ihtiyaç duyulduğu fakat ders için ayrılan sürenin yetersiz kaldığı sonuçları ortaya çıkmıştır.

Yılmaz'ın (2006) yaptığı araştırmanın amacı, matematik ders programının hedefleri, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin aksaklık ve eksiklikleri konusunda 5. sınıf öğretmenlerinin görüşlerini almaktır. Sakarya ilinde çalışan 200 öğretmenle gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin programların uygulanmasında kaynak sıkıntısı çektikleri, ders işlenirken kullanacakları araç-gereçlerin yetersiz kaldığı ve ek kaynakların yasaklanmasının sorun oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin yeni programı uygularken eski programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları ve yeni programa tam adapte olamadıkları görülmüştür.

Batdal'ın (2006) yaptığı araştırmanın amacı, matematik programının incelenip değerlendirilmesi, uygulamadaki aksaklıklarının ortaya konarak geliştirilmesidir. Araştırma İstanbul ili, Gaziosmanpaşa ilçesinde özel ve resmi devlet okullarında çalışan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya 500 sınıf öğretmeni katılmıştır. Katılımcılara programın amacı, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme alt bölümlerinden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda programın bir takım yenilikler getirdiği, öğretmenlerin programın öğelerini olumlu bulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, programın eksik yönlerininse programın tüm boyutlarıyla velilere tanıtılmayışı, eğitim ortamlarında yeterli düzenleme yapılmayışı, sınav sisteminin yeni uygulanan programın içeriğine göre düzenlenmeyişi olarak tespit edilmiştir.

Tantürk'ün (2007) yaptığı araştırmanın amacı, farklı sınıf düzeylerinde değişen programların incelenmesidir. Araştırma sonucunda 6. sınıf düzeyinde yapılan değişiklikler, tam sayılar kümesinde toplama ve çıkarma işlemi ile 1. dereceden bir bilinmeyenli denklemler 7. sınıf düzeyinden 6. sınıf düzeyine alınması olduğu görülmüştür. Öğrencinin görsel zekasını geliştirmeye yönelik örüntü, öteleme ve süsleme, eş küplerle oluşturulmuş yapıların farklı yönlerden çizimi ilk kez programda yer almıştır. Atatürk'ün girişimiyle ölçme birimlerine getirilen yeniliklerin gerekliliği konusu ilk kez programa alınmıştır. 7.sınıf düzeyinde ilk kez aritmetik bilgisinin bilinçli tüketici olarak yerinde kullanma kazanımı, yansıma ve dönme hareketi, dörtgenel bölgelerin alanını strateji kullanarak bulma, öğrencinin keşfederek öğrenmesi için kenar uzunluğu ile alan ve çevre ilişkisi konularına yer

verildiği belirlenmiştir. 8. sınıf düzeyindeki değişikliğin çok küçük ve çok büyük sayılar konusu, üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı veya farkının üçüncü kenarla ilişkisi konusu, üçgende açıortay, kenar orta dikme, kenarortay ve yüksekliği inşa etme konusunun 7. sınıftan alınması olmuştur. Bir düzlem ile bir geometrik cismin ara kesitini belirleme ve inşa etme, çok küplüler, perspektif, fraktallar konularının programda ilk kez yer aldığı görülmüştür.

Gömlüksiz'in (2007) yaptığı araştırmanın amacı, yeni ilköğretim programının pilot olarak uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını ders verdikleri sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre belirleyip, karşılaştırmaktır. Betimsel nitelikli bu çalışmada 24 maddeden oluşan yeni ilköğretim programları ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, pilot uygulamanın yapıldığı sekiz ildeki 982 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları sınıf düzeyi, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırma ile öğretmenlerin sınıf ve eğitim düzeyi değişkenleri açısından eğitim ortamı, program tanıma, benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Mesleki kıdeme göre programı tanıma açısından grupların görüşleri arasında anlamlı farklar bulunurken, eğitim ortamı, programı benimseme ve uygulamaya ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Dede'nin (2007) yaptığı araştırmanın amacı, öğrenci başarısını arttıran en önemli etkenlerden birisi öğretimdir, varsayımından hareketle, ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenleri tarafından matematiğin öğrencilere nasıl öğretildiğidir. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ve araştırmacı tarafından öğretmenlere uyarlanan likert tipindeki bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek, tartışma ve araştırmaya dayalı öğretim, iletişime dayalı öğretim, çeşitli materyal ve kaynak kullanımına dayalı öğretim ve problem çözmede kullanılan yöntem ve materyaller alt faktörlerini içermektedir. Ölçek, 2005-2006 eğitim-öğretim yılı 1. yarısında Sivas il merkezindeki 8 ilköğretim okulunda görev yapan 54 sınıf öğretmeni ve 25 ilköğretim okulunda görev yapan 46 matematik öğretmeni olmak üzere toplam 100 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, ölçeğin tamamı için öğretmenlerin puanlarının aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını

göstermiştir. Bu araştırmanın sonucu, hem matematik hem de sınıf öğretmenlerinin matematiği genel olarak öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar kullanarak öğrettiklerine yönelik düşüncelerin olduğunu ortaya koymuştur. Matematik ve sınıf öğretmenlerinin, ölçeğin tamamından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Orbeyi'nin (2007) yaptığı araştırmanın amacı, 2004 İlköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı'nın uygulaması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmektir. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılı bahar dönemi ile 2006-2007 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerindeki ilköğretim okullarında yapılmıştır. Araştırma betimsel nitelikli olup, veriler tarama yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 2004 İlköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programının; kazanım ve içerik öğelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan il ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Sarıer'in (2007) yaptığı çalışmada İlköğretim 6. sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yeni programın getirdiği değişiklikleri değerlendirmek amacıyla Eskişehir il merkezi, ilçe, belde ve köylerindeki devlet okullarındaki 6. sınıf matematik öğretmene anket uygulanmıştır.. Araştırma bulgularına göre, matematik öğretmenleri yeni matematik programını olumlu bulduklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların çok kalabalık olması, ders süresinin yetersizliği, ilköğretim sonrası yapılan sınav ile yeni program arasında farklılıkların bulunması, okul yönetiminin ve velilerin öğretmenlere yeterli destek vermemesi, okulların alt yapılarının ve olanaklarının yetersiz olması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok fazla olması uygulamada karşılaşılan en önemli güçlükler olduğu belirtilmiştir.

Aydoğdu'nun (2007) yaptığı araştırmanın amacı, 2006-2007 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan geometri öğrenme alanının değerlendirilmesidir. Araştırma evreni, Kütahya

ili merkez okullarındaki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 50 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlere anket uygulanmış ayrıca açık uçlu sorular sorulmuştur. Araştırma sonunda, uygulamaya konulan yeni program genel olarak olumlu bulunmuştur. Programda yer alan geometri alt öğrenme alanlarına ait kazanımlar ve ilgili etkinlikler ile sınıf içinde işlenişleri incelendiğinde sınıf mevcutlarının kalabalık olmamasına öncelikle dikkat edilmesi gerektiği görüşü ortaya çıkmıştır. Sınıf düzeyinin altında ve üstünde çıkan etkinliklerin yeniden düzenlenmesi yoluna gidilmesi, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı kurabilmeleri ve yaratıcı düşüncelerini geliştirebilmeleri için kazanımlar ve ilgili etkinliklerin bir kez daha gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Etkinliklerin içeriğinin, tüm öğrenci seviyelerine uygun hale getirilmesi ve etkinliklerin ders süresine göre ayarlanması, alt öğrenme alanlarının parça parça verilmesi yerine bir bütün halinde verilmesi, böylece gereksiz tekrarlardan kaçınılması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdoğan'ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulan İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğretim Programı'nın öğretmen görüşleri doğrultusunda işbirliğine dayalı öğretim yönteminin (İDÖY) kullanılabilirliğini belirlemektir. Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan ve 6. sınıfları okutan matematik öğretmenleri arasında rastlantısal olarak seçilen 101 matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 6. sınıf matematik öğretim programında İDÖY'ün kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet ve mesleki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir. Mezun olunan kurum, İDÖY'le ilgili hizmet içi eğitim alma, 6. sınıf matematik öğretim programıyla ilgili hizmet içi eğitim alma ve matematikle ilgili yayın izleme durumlarına göre ise anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Erdal'ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, yeni ilköğretim matematik programında bahsedilen ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf öğretmenleri tarafından tercih sırasını ve ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeyini belirlemektir. Çalışma, Afyonkarahisar il örnekleminde 200 sınıf öğretmenine anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük

bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bu sebeple bazı araçları kullanamadıkları tespit edilmiştir. Ölçme araçları hakkında yeterli eğitimi almadıkları ve kaynak sıkıntısı çektikleri sonuçları ortaya çıkmıştır.

Kay'ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, programın farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden gelen eğitim durumu, meslek, okuma düzeyi ve aylık gelir değişkenlerine bağlı olarak, velilerin görüşleri doğrultusunda incelenerek değerlendirilmesidir. Afyonkarahisar il örnekleminde 317 veli katılımı ile 2006-2007 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan velilerin öğretim durumu değişkenine göre çocuklarının eğitim-öğretimi takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşleri düzeyinde farklılaştıkları görülmüştür. Mesleki durum değişkenine bakıldığında velilerin kaynak kitaplar ile ilgili düşüncelerinde farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Aylık gelir durumuna göre, çocukların eğitim-öğretimi takip etmesi noktasında; okuma düzeyi değişkenine göre de; yine çocukların eğitim-öğretimi takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşlerde farklılaşmışlardır. Velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun programın yapısını yeterince bilmedikleri ve matematik çalışmalarını konusunda benzer fikirlere sahip oldukları görülmüştür.

Delil ve Güneş'in (2007) makalesinde, 6.-8. sınıflar matematik programının 6. sınıflar Ölçme ile Geometri öğrenme alanına ait içerik, yapılandırmacı öğrenme açısından incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, geometri ve ölçme öğrenme alanlarının alt öğrenme alanlarında, eski programa göre, yeri değişen, çıkarılan, eklenen konular olduğu görülmüştür. Geometri öğrenme alanına eklenen örüntü ve süslemeler ile eşlik ve benzerlik alt öğrenme alanları öğrencilerin estetik duygularını geliştirip matematiğe karşı olumlu tutum oluşturabileceği belirtilmiştir. Açıkları ölçme alt alanının ölçme öğrenme alanına alınmasının olumlu olduğu belirtilmiştir. Ancak programda hala öğretmen merkezli anlayışın sürdürüldüğü de belirtilmiştir.

Akça'nın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, yeni programı öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Afyonkarahisar il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 235 5. sınıf öğretmeni, 20 yönetici

ve 15 ilköğretim müfettişlerine likert tipi değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerden elde edilen bulgular incelendiğinde, 5 puan üzerinden her madde için puan ortalaması 3 ve 3' ün üzerindedir. Öğretmenler programa ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların görüşleri incelendiğinde puan ortalamalarında cinsiyet ve görev dağılımı değişkenlerine göre anlamlı fark görülmediği ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkeni incelendiğinde ise anlamlı bir fark görülmüştür. Programla ilgili en olumlu görüşü 16-20 yıl kıdeme sahip olanların belirttiği sonucu ortaya çıkmıştır. Lisans ve ön lisans mezunları arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Ön lisans mezunlarının programla ilgili olumlu görüş belirttiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Toptaş'ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, matematik dersinin alt öğrenme alanlarından biri olan geometrinin öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesidir. Araştırmada durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'nın Yenimahalle ilçesinin bir ilköğretim okulunun 1/A sınıf öğretmeni ve 40 öğrencisinden oluşan sınıftan rastgele seçilen 12 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmen genellikle düz anlatım yöntemi, soru cevap tekniği kullanmıştır. Sınıf içi iletişimin tek yönlü, öğretmen-öğrenci arasında olduğu belirtilmiştir. Materyal olarak sadece tepegöz kullanılmıştır. Etkinlikler öğretmen tarafından gerçekleştiriliyor olup, eğitim öğretmen merkezlidir. Eski programın sürekli kullanıldığı ve derslerin sonunda öğrencilerin beklenen kazanımlara ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Halat'ın (2007) makalesinin amacı öğretmenlerin yeni matematik programıyla ilgili görüşlerini incelemek, cinsiyet ve yerleşke değişkeninin öğretmenlerin görüşleri üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırma 247 sınıf öğretmenine 30 maddeden oluşan likert tipi bir ölçme aracı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda; sınıf öğretmenleri yeni programı uygulamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Yeni programın etkinliklerinin öğrenciyi düşünmeye sevk ettiğini, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını, kavramların anlaşılmasında etkili olduğunu, öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ders ve çalışma kitaplarının açık, anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun olduğunu, öğretmen kılavuzlarının iyi hazırlandığını ve öğretim yöntemini şekillendirdiğini, fakat materyallerin elde

edimlisinin zor olduğunu ve aile-öğretmen iletişimde önemli bir değişme olmadığını belirtmişlerdir.

Şahin'in (2007) yaptığı araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2005 matematik programına ilişkin algılarını belirlemektir. Denizli ilinde çalışan 752 öğretmen arasından random yöntemi kullanılarak 237 sınıf öğretmeni seçilmiş ve 43 soruluk ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, 1., 2., 3., sınıf öğretmenlerinde matematik programına ilişkin algılarında okuttukları sınıf değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kazanım, içerik, eğitim durumları boyutuna ilişkin algıda kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark bulunup, 5-14 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin aleyhinedir. Sınama durumlarına ilişkin algılarında ise kıdeme göre anlamlı fark bulunmamıştır. Kazanım, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına ilişkin algılarında mezun oldukları fakülte türüne göre bulunan fark, öğretmen okulu mezunlarının aleyhinedir. Kazanım, içerik, eğitim durumlarına ilişkin algılarında yüksek lisans yapanlarla yapmayanlar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Sınama durumlarında yüksek lisans yapan öğretmenlerin algıları daha olumludur.

Sağlık'ın (2007) yaptığı araştırmanın amacı, Van'daki pilot okullarda 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan matematik programının 6. sınıf geometri alanındaki konularında kullanılan etkinliklerin uygulamasında karşılaşılan eksiklikleri ve kalıcılığı araştırmaktır. Araştırmada örnek olay yöntemi kullanılmıştır. 108 öğrenciye, her konu için başarı testi hazırlanmıştır. Araştırmada, öğretmenlere göre geometri öğrenme alanının öğrenci seviyesine uygun ancak sürenin yetersiz olduğu, bazı öğrencilerin konuları anlamakta zorlandığı, ürün dosyası iyi olsa bile bazı öğrencilerin testlerde istenilen başarıyı gösteremediği ortaya çıkmıştır. Okullarda kısmen materyal sıkıntısı yaşandığı, öğrencilerin etkinliğin yapılış amacını kavrayamadığı, okullar arasındaki başarı farklarının sınıf mevcutlarına ve okulların fiziki şartlarına, öğretmen yeterliliği ve bireysel başarıya bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Etkinlik temelli eğitimin kalıcılığı sağladığı görülmüştür.

Ülker Sarıcalıoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmanın amacı, 3. sınıf matematik programının yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak işlenip işlenmediğini belirlemektir. Bursa ili merkez Yıldırım ilçesinde çalışan 56 tane 3.

sınıf öğretmeni ve 536 tane 3. sınıf öğrencisinde anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, programın yenilik getirici bir bakış açısına sahip olduğu, öğrenme ortamını etkileme bakımından yapısalcı yaklaşıma kısmen uygun olduğu ve öğrencileri öğrenmeye daha istekli hale getirdiği ve daha fazla merkeze aldığı sonucu ortaya çıkmıştır. İçerik bakımından yapısalcı yaklaşıma uygun çalışmalar içermesine rağmen geleneksel sistemden baskın şekilde etkilendiği ve bu yönüyle geliştirilmeye ihtiyacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Saraçoğlu'nun (2008) yaptığı araştırmanın amacı, II. kademe matematik programının amaç gerçekleştirme başarısını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırmada Batman ilinde çalışan 80 matematik öğretmenine 24 maddelik veri toplama aracı uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, ilköğretim II. kademe matematik programının güncellenmiş içerik/yöntem çeşitliliğinin amaç gerçekleştirme başarısını arttırdığı, fakat ezber ve koşullamanın öncelendiği dikte edici bir öğretim diline sahip olan aşırı yapılandırılmış içeriğin başarıyı azalttığı tespit etmiştir. Matematik dersine duyulan korku, soyut olduğu için öğrenmenin güç olacağı koşullanması, matematiğe yüklenen abartılı değer ve güncellik ilkesinin yeterince uygulamaya yansıtılmaması gibi vizyoner ve teknolojik değişkenlerin, programın amaç gerçekleştirme başarısının önemli sınırlayıcıları olduğu sonucuna varmıştır.

Güneş'in (2008) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin İMDÖP'e (İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı) uygun ne tür öğrenme ortamlarını oluşturduklarını ve bu ortamların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını ortaya çıkarmaktır. 9 öğretmenle özel durum çalışması yapılmıştır. Öğretmenlere öğretim felsefesi ve yapılandırmacı öğrenme ortamı öğretmen algısı anketi uygulanmış, görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim felsefeleri, öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin İMDÖP'e göre hazırlanan kaynaklardan yararlanmaları yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmalarında yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin İMDÖP ile ilgili görüşleri, oluşturdukları öğrenme ortamının yapılandırıcı özellikler

taşımasını etkilemiş, ancak İMDÖP'ü uygularken karşılaştıkları sorunlar ortamın yapılandırıcı özellikler taşımasını engellemiştir.

Çoban Torçuk'un (2008) yaptığı araştırmanın amacı, MEB'in sunduğu alternatif ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin öğretmenler tarafından ne derece anlaşıldığı, benimsendiği ve kullanıldığı sorusuna cevap aramaktır. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği de araştırılmıştır. Muğla ilinde 6. sınıf matematik derslerine giren 30 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan araştırma sonucunda, öğretmenlerin kullandıkları ölçme tekniklerinin istenilen düzeyde olmadığı, öğretmenlerin eski alışkanlıklarından vazgeçemediği görülmüştür. Öğretmenler, alternatif ölçme tekniklerine olumsuz tutum sergilemiştir. Liselere giriş sisteminin, ölçme ve değerlendirmelerini etkilediğini belirten öğretmenler, yeni programın öğrencileri daha ilgili ve aktif hale getirdiğini de söylemişlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitimleri yeterli bulmadıklarını da belirtmişlerdir.

Meşin'in (2008) yaptığı araştırmanın amacı, programın uygulayıcılarının sorunlarını belirlemektir. Bu amaçla Sakarya ve ilçelerinde görev yapan 189 matematik öğretmenine anket uygulanmıştır. Uygulanan anketin sonucunda öğretmenlerin yenilenen programı olumlu buldukları, ancak programın hazırlanması ve uygulanmasında sürenin yeterli olmadığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, okulların materyal sıkıntısı çekmesi, okul yönetimi ve velilerin yeni programın içeriği ile ilgili bilgi eksiklikleri, programda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin büyük yer kaplaması programın olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir.

İşler'in (2008) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin programa yönelik genel algıları ve öz yeterlik inanışlarının öğretmenlerin branşına, cinsiyetine, kıdemine ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir.

Araştırmada 696 sınıf, 109 matematik öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin branşı ve kıdemi ile programa yönelik inanış ve öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmadığı, sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre programa yönelik daha yüksek yeterlik algısına sahip olduğu, 11-15 yıl deneyim aralığında bulunan ve 21 yıldan daha çok deneyime sahip olan öğretmenlerin, 10

yıldan az deneyime sahip olan öğretmenlere göre derslerinde bazı teknik ve yöntemleri istatistiksel anlamlı olarak daha sık kullandıkları görülmüştür. Benzer sonuç 16-20 yıl aralığı ve 5 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerde de görülmüştür.

Acar'ın (2008) yaptığı çalışmanın amacı, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının kullanıcısı olan öğretmenlerin bu yaklaşımlar hakkındaki görüş ve düşüncelerinin uygulama üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırmada Van ilinde çalışan 150 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, yeni ilköğretim matematik müfredat programının getirdiklerine ulaşma ve kullanma noktasında, öğrenim düzeyi yüksek olan ve yakın zamanda mezun olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere nazaran daha az sıkıntı çektikleri görülmüştür. Öğretmenlerin tamamına yakını ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler üzerinde sıkılıp usanma gibi olumsuz sonuçlar doğurduğu kanaatine varmışlardır. Öğretmenlerin yarısından fazlasının ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarından dolayı bu yöntemleri uygularken yöntemleri sıkıcı, usandırıcı hale getirdikleri düşünülmektedir. Bazı ölçme araçlarının sık, bazılarının az kullanılmasının ya da hiç kullanılmamasının sebebi ekonomik durum, sınıf mevcudu, zaman ve mekan uygunluğu açısından yetersizliktir. Öğretmenlerin yarısından fazlasının yeni ölçme değerlendirme araçlarını eskiye göre daha yararlı buldukları tespit edilmiştir.

Gökçek'in (2008) yaptığı araştırmanın amacı, öğretmenlerin yeni program hakkındaki endişelerini ve uygulama ile program hakkında görüşlerinde meydana gelen değişikliği belirlemektir. Araştırmada Endişeye Dayalı Uyum Modeli (EDUM) çerçevesinde hazırlanan Endişe Aşamaları Anketi (EAA) kullanılmıştır. Türkiye genelinden seçilen 8 matematik öğretmenine hem programı kullanmaya başlamadan önce, hem de sene sonunda olmak üzere iki kez anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda matematik öğretmenlerinin endişelerinin aşamalara ve zamana göre değişiklik gösterdiği, programı uygulama şekillerinin de endişelerine bağlı olarak farklılaştığı ortaya konmuştur. Öğretmenlerin bilgilendirme ve organizasyon endişesinin sene boyunca devam ettiği ve altyapı yetersizliği ve kullandıkları materyallerle ilgili endişeleri olduğu tespit edilmiştir.

Dağlar'ın (2008) yaptığı araştırmanın amacı, yeni programın öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırma Manisa'nın Demirci ilçesinde görev yapan 14 matematik öğretmeni ve 560 ilköğretim 6. sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler, programın günlük yaşamla bağlantılı olduğunu ve bu sayede matematiğin daha anlamlı hale geldiğini, öğrenciler çoğunlukla dersi sınıfta öğrendiklerini, öğrenciler çoğunlukla matematik dersinde iletişim kurmayı öğrendiklerini, derse olan ilgilerinin yeterli düzeyde olduğunu, matematik öğrenirken öğretmen desteğinin yeterli düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan 14 öğretmenin 6'sı programın özü verdiğini düşünürken geri kalanları eksik bilgi verdiklerini, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, programı eleştirirken, zaman sıkıntısı yaşadıklarını, öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurabildikleri, hayatlarından örnekler vererek matematiği daha kalıcı hale getirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarıdan azının değerlendirme yaparken çeşitli tipte sorular seçtiği, öğrenci başarısını değerlendirirken proje, performans, ders içi performans ve sınav notlarını göz önünde bulundurduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kardaş'ın (2008) yaptığı araştırmanın amacı, hazırlanan programın uygulamada ne derece işlerlik kazandığının araştırılmasıdır. 327 sınıf öğretmenine betimsel tarama modeliyle ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çalıştığı yerleşim yerlerinin, cinsiyetinin, eğitim durumunun, sınıf mevcudunun, programın öğeleriyle anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Kıdem ve okullarda internet kullanımının program öğeleriyle arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Yazıcı'nın (2009) yaptığı araştırmanın amacı, programın 6. sınıfa ait kısmının, kazanımlarının istendik hedefler üzerindeki etkisinin, programın gerçek sınıf ortamında denenmesi ve öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmesidir. Araştırmada, Konya'da bulunan iki ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencileri örneklem olarak alınmıştır. Çalışma, deney ve kontrol gruplu, deneysel nitelikli bir çalışmadır. 120 öğrenci üzerinde yürütülen araştırmada, 60 öğrenciye araştırmacı tarafından hazırlanan günlük planlara uygun öğretim yapılırken, kontrol grubunun işlenişine katkıda bulunulmamıştır. Öğrencilere problem çözme testleri, matematik testi,

matematik ile ilgili düşünceler anketi ve öğretmenlere öğretmen görüş bilgi toplama formu ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler programın zamanında yetiştirilemediğini, programın fazla detaylı olduğunu, etkinliklerin yetiştirilemediğini, eski alışkanlıklara bağlı olarak derslerin işlendiğini, sisteme ayak uydurulamadığını, dersane alışkanlığının alt sınıflara indiğini, proje ve performansla çok zaman geçirildiğini ve öğrencilerin internetteki bilgileri aynen kullandığını, haftalık 4 saat dersin yeterli olmadığını belirtmişler. M.E.B.'in alternatif etkinliklerin olduğu alternatif öğretmen kılavuzu hazırlaması gerektiği, öğretmenlerin zamanla ve tecrübe ile programa hakim olacağı, alışkanlıklarından vazgeçemedikleri, seviye belirleme sınavlarının öğrencilere sıkıntı yaşattığı, bazı velilerin öğrencilerini dershaneye göndermek istemediği sonuçları ortaya çıkmıştır.

Keleş'in (2009) yaptığı araştırmanın amacı, yeni program hakkında öğretmen görüşlerini belirlemek ve betimlemektir. Araştırmaya Çorum'un Alaca ilçesinde görev yapan 22 sınıf ve matematik öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların birebir görüşleri ve yazılı cevapları alınmıştır. Bulgulara göre katılımcılar program hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir. Yeni programın, öğretim etkinlikleri, yeni konular, program materyalleri, yeni değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin anlamlı öğrenmeye erişmelerine yardımcı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Yeni programın, öğretmen ve öğrenci davranışlarını olumlu yönde etkilemiş, öğrencilerin motivasyonunu arttırmıştır. Öğretmenlerin sorumluluğunun arttığını belirtmişlerdir. Programın olumsuz yönleri olarak da materyal eksikliği, fiziksel mekan yetersizliği, zaman yetersizliğini göstermişlerdir. Programın uygulanmasının kalabalık ve birleştirilmiş sınıflarda zor olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım'ın (2009) yaptığı araştırmanın amacı, I. kademe matematik programının kazanım boyutunun öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Araştırmada tarama metodu kullanılmıştır. Bu amaçla sınıf öğretmenlerine ölçek uygulanmıştır. Çanakkale ilinde çalışan 343 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, kazanımlara ilişkin görüşleri cinsiyet, kıdem, sınıf mevcudu, mezun oldukları okullara göre birbirine yakın olduğu, okutulan sınıf düzeyi, görev yeri, hizmet içi eğitim alma durumlarına göre anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Kazanımların içerik boyutuna uygunluğuna ilişkin

görüşlerinde anlamlı fark belirlenmemiştir. Kazanımların öğretme-öğrenme sürecine uygunluğuna ilişkin görüşlerinde cinsiyet ve görev yapılan yer arasında anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Kazanımların ölçme-değerlendirme çalışmalarına ilişkin görüşleri arasında görev yapılan yer açısından anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Karagöz'ün (2010) yaptığı araştırmanın amacı, değişen ilköğretim II. kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Muğla ilinde görev yapan 76 ilköğretim matematik öğretmenine 46 maddeden oluşan anket uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin geneli programı olumlu bulmuş, fakat güçlüklerle karşılaştıklarını da belirtmiştir. Öğretmenler gerekli kaynak ve materyal, altyapı eksikliklerinin olduğunu, zamanın öngörülen programa yetersiz olduğunu, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler programın genel özellik, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarını olumlu bulmuş, hazırlık, ölçme-değerlendirme boyutlarında kararsız kalmışlardır.

Baykul ve ark. (2010), problem çözme stratejileri üzerine iki yıl süren araştırma yapmışlardır. Çalışmada, matematikte öğrenme başarısının önemli bir parçası olan problem çözme başarısının artırılması amaçlanmıştır. Deney ve kontrol gruplu bir araştırmadır. İlköğretim birinci sınıf (bu öğrenciler birinci ve ikinci sınıftayken) ve ikinci sınıf (bu öğrenciler ikinci ve üçüncü sınıftayken) öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, Konya ili Çumra, Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde, 1'i özel, 2'si kırsal kesim ve 2'si merkez ilköğretim okulu olmak üzere birinci sınıflarda 293, ikinci sınıflarda 276, toplamda 569 öğrenci deney grubunu ve birinci sınıflarda 303, ikinci sınıflarda 290, toplamda 596 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Birinci ve ikinci sınıflara matematik programı aynen uygulanmış, deneme grubuna proje ekibinin hazırladığı günlük planlara göre dersler işlenmiş, öğretim yılı boyunca izleme ve yarıyıl sonlarında genel değerlendirme çalışmaları uygulanmıştır. Genel değerlendirmelerdeki ölçme araçları kontrol grubuna da uygulanmış ve bunlar üzerinden karşılaştırmalar yapılmıştır. Birinci sınıflarda okuma-yazma öğrenene kadar gözlem yapılmış ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalar değerlendirilmiştir. Okuma-yazma öğrendikten sonra çok basit anlamda işaretlenecek problem çözme testleri uygulanmıştır. İkinci sınıflarda kompozisyon

tipi yazılı yoklamalar ve kısa cevaplı sorular uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, problem çözme stratejileri üzerine yapılan öğretimin, bu eğitimin yapılmadığı gruba göre problem çözme başarısını arttırdığı, bu şekilde yapılan eğitimin öğrenciler arasındaki farklılığı azalttığı, öğrencilerin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik farklılıklarını ortadan kaldırdığı gözlenmiştir. Deneme grubunda yapılan etkinliklerin, matematik programındaki kazanımların öğrenciler tarafından kazanılabileceği, materyal kullanımının akıl yürütme sürecini harekete geçirme ve problem çözüme yararlı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Stratejiler üzerinde çalışmalar arttıkça öğrencilerin farklı problem çözme stratejilerini aynı problemde kullanabildikleri gözlenmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma evreni, veri toplama aracının geliştirilmesi ve uygulanması, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Yapılan araştırmada alan taraması modeli kullanılmıştır. Katılımcılara nicel ölçme aracı (anket) uygulanmıştır. Ankette, likert tipinde hazırlanan 56 madde, katılımcıların kişisel bilgilerine ait 11 madde, değerlendirme yöntemleri ve ders anlatım stratejilerine dair 18 seçenek bulunmaktadır. Araştırmanın pilot uygulamasında Antalya ilinin Manavgat ve Muratpaşa ilçelerinde çalışan ilköğretim matematik öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Bu amaçla pilot çalışmadan elde edilen veriler üç çalışma altında değerlendirilmiş ve uzman görüşleri de alınarak anket tekrar düzenlenmiştir.

3.2. Araştırma Evreni ve Örneklemi

Araştırmaya Antalya ilinde çalışan bütün matematik öğretmenleri dahil edilmeye çalışılmıştır. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışıldığından örnekleme ihtiyaç duyulmamıştır, kendini örnekleyen evren metodu kullanılmıştır.

Antalya ilindeki ilköğretim okulları Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2009) tarafından yayınlanmış bir listeye A, B, C olarak üç tipe ayrılmıştır. A grubunda 340, B grubunda 257, C grubunda 7 tane ilköğretim okulu vardır. C grubu okullar birleştirilmiş sınıflı okullardır. Bu okullarda matematik öğretmeni bulunmadığından, C grubundaki okullar araştırmaya katılmamıştır. Araştırmaya katılan okullar A ve B grubu okullardır. Bu okullardan A grubunda bulunan 146 okulun öğretmeni ve B grubunda bulunan 51 okulun öğretmeni araştırmaya katılmıştır.

Antalya'nın Akseki, Aksu, Alanya, Demre, Döşemealtı, Elmalı, Finike, Gazipaşa, Gündoğmuş, İbradı, Kemer, Kaş, Korkuteli, Kumluca, Konyaaltı, Kepez, Manavgat, Muratpaşa, Serik ilçesindeki M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev

yapan ilköğretim matematik öğretmenleri araştırmaya katılmıştır. İl genelinde resmi okullarda çalışan 478 ilköğretim matematik öğretmeni bulunmaktadır (Ek-1). Bu okullarda çalışan öğretmenlerden 268 tanesinden uygulanan ankete katılım sağlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Veri toplama aracının hazırlanmasında öncelikle program değerlendirmesiyle ilgili kaynak taraması yapılmıştır. Yayınlanmış olan bildiri ve tezler incelenmiştir. Yeni programın tanıtılmasına ilişkin Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu kılavuz incelenmiştir. Anketin anaç, kazanım ve içerik bölümünde Sarier'in (2007) yapmış olduğu yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Anketin temele alınan yaklaşımlar bölümünde "Eğitim Programları ve Öğretimi Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi"nden (EPÖ, 2005) ve Aşkar ve arkadaşlarının (2005) "Yeni Öğretim Programlarını İnceleme Ve Değerlendirme Raporu"ndan faydalanılmıştır. Anketin öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme ve yöntem/strateji bölümünde Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı matematik öğretmen kılavuzundan faydalanılmıştır.

Çalışmanın ana uygulamasına geçmeden, pilot uygulama amaçlı aşağıdaki işlem basamakları takip edilerek üç aşamalı ön çalışma yapılmıştır.

İlk aşamada, oluşturulan anketin test-tekrar test güvenilirliği kontrol edilmiştir. Çalışmaya Antalya ilinde görev yapan 12 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Anket öğretmenlere üç hafta ara ile iki kez uygulanmıştır. Anketten elde edilen veriler sınıf içi korelasyon katsayısına bakılarak analiz edilmiştir. Anketin test-tekrar test güvenilirliği üç hafta arayla test edilmiştir. İlk uygulama ve ikinci uygulama arasındaki korelasyon sonucunda, test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .72 olarak bulunmuştur. Bu da anketin zaman içinde kararlık gücünün olduğunu göstermektedir.

İkinci aşamada, oluşturulan anketin geçerliliğini o anketi başka bilinen ve geçerliliği ispatlanmış ölçümlerle karşılaştırarak tespit etmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. "İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı Anketi" (Karagöz, 2010) aynı gruba uygulanmış ve iki anketten alınan sonuçların korelasyonuna bakılmıştır. Yeni anket ile kriter ölçüt (bilinen anket) arasında yüksek

bir korelasyonun olması yeni anketin eş-zamanlı geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Çalışmaya Antalya ilinde görev yapan 25 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmacı her iki anketi de eş zamanlı olarak uygulamıştır. Anketten elde edilen veriler sınıf içi korelasyon katsayısına bakılarak analiz edilmiştir. İki anket arasındaki sınıf içi korelasyon katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Üçüncü aşamada, anketin faktör yapısının matematik öğretmenlerine uygunluğunu ve yapı geçerliğini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır. Buna göre ankette yer alan 6 temel faktör 105 matematik öğretmeni için envanterin %54.85'ini açıklamaktadır. Bu pilot çalışmaya 57 erkek ve 48 kadın olmak üzere toplam 105 matematik öğretmeni gönüllü olarak katılmıştır. Anketten elde edilen verilerin iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha), madde-toplam korelasyonları, Varimax dönüştürmesine göre yürütülen Temel Bileşenler (Principal Component) Faktör Analizi ve test-tekrar test güvenilirliği kullanılarak analiz edilmiştir. Oluşturulan anketin faktör analizi sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Anketin Faktör Analizi Sonuçları (N: 105)

<i>Boyutlar</i>	<i>Faktör Yükleri</i>	<i>MADDELER</i>
AMAÇ		
Madde 1	.54	Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme.
Madde 2	.56	Mantıksal tüme varım ve tümden gelim ile ilgili çıkarımlar yapabilme.
Madde 3	.51	Matematiksel terminolojiyi ve dili iyi kullanabilme.
Madde 4	.56	Zihinden işlem yapma becerisini kullanabilme.
Madde 5	.61	Tahmin etme becerilerini kullanabilme.
Madde 6	.50	Problem çözme stratejilerini geliştirebilme.
Madde 7	.60	Model kurma ve modeli sözel ve matematiksel ifade edebilme.
Madde 8	.54	Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme.
Madde 9	.74	Matematiğe karşı özgüven kazanabilme.
Madde 10	.67	Araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini geliştirebilme.
Madde 11	.57	Dikkatli ve sistemli olma özelliklerini geliştirebilme.
Özdeğer= 2.75	%Varyans= 9.40	Cronbach Alfa= .85
Kazanım		
Madde 1	.60	Açık ve net olarak ifade edilmiştir.
Madde 2	.51	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.
Madde 3	.57	Konu alanının özelliklerine uygundur.
Madde 4	.57	Programın genel amaçlarına uygundur.
Madde 5	.41	Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.
Madde 6	.40	Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.
Özdeğer= 1.94	%Varyans= 5.47	Cronbach Alfa= .57
İçerik		
Madde 1	.46	Ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.
Madde 2	.51	Farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili kazanımlar dikkate alınmaktadır.

Madde 3	.63	Önceden edinilmiş bilgi ve beceriler etkili kullanılmaktadır.
Madde 4	.73	Öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeylerine uygun yöntem, teknik, strateji kullanılmaktadır.
Madde 5	.63	Öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır.
Madde 6	.56	Günlük hayatla ders arasında ilişki kurulmaktadır.
Madde 7	.50	Süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır.
Madde 8	.60	Ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır.
Madde 9	.60	Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmektedir.
Madde 10	.64	Öğrencilerin seviyesine uygundur.
Madde 11	.71	Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.
Madde 12	.50	Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.

Özdeğer= 2.27

%Varyans= 6.18

Cronbach Alfa= .77

Öğrenme-Öğretme Süreci

Madde 1	.69	Öğrenci motivasyonu dikkate alınmaktadır.
Madde 2	.68	Öğrenme-öğretme süreci somut deneyimlerle başlanmaktadır.
Madde 3	.73	Anlamli öğrenmeyi amaçlamıştır.
Madde 4	.61	Öğrenciler matematik bilgileriyle ilişki kurmaktadır.
Madde 5	.67	Öğrenciler matematik bilgisi ve diğer dersler arasında ilişki kurmaktadır.
Madde 6	.65	Öğrenciler matematik bilgisi ve günlük hayat arasında ilişki kurmaktadır.
Madde 7	.74	Teknoloji etkin kullanılmaktadır.
Madde 8	.73	Somut araç-gereçler kullanılmaktadır.
Madde 9	.62	İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.
Madde 10	.54	Ders işleniş sırasında öğretim aşamaları kullanılmaktadır (1-giriş, 2-inceleme/araştırma, 3-açıklama, 4-ilerleme, 5-değerlendirme).

Özdeğer= 15.87

%Varyans= 17.11

Cronbach Alfa= .71

Yaklaşım

Madde 1	.58	Öğrenciyi merkeze alan bir programdır.
Madde 2	.66	Bireysel farkları ortaya çıkaran bir programdır.
Madde 3	.64	Yapılandırıcı yaklaşım temelli bir programdır.
Madde 4	.59	Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır.
Madde 5	.61	Aktif öğrenmeye ağırlık veren bir programdır.
Madde 6	.60	Yansıtıcı düşünmeye ağırlık veren bir programdır.

Özdeğer= 1.77

%Varyans= 5.36

Cronbach Alfa= .73

Ölçme Değerlendirme

Madde 1	.67	Matematiği günlük yaşamda uygulamaktadır.
Madde 2	.67	Problem çözme yeteneklerinin geliştirmektedir.
Madde 3	.63	Akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.
Madde 4	.68	Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.
Madde 5	.66	Matematikte öz güvenlerini geliştirmektedir.
Madde 6	.60	Öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.
Madde 7	.57	Sosyal becerilerini geliştirmektedir.
Madde 8	.65	Matematiksel ilişkilendirme yapmaktadır.
Madde 9	.60	Öğrencilerin çalışmalarını sistematik olarak değerlendirilmektedir.
Madde 10	.64	Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilmektedir.
Madde 11	.55	Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülmektedir.

Özdeğer= 6.07

%Varyans= 11.29

Cronbach Alfa= .83

Tablo 1’de görüldüğü gibi Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı .9487 olarak bulunmuştur.

Bir sorunun ölçekten çıkarılması için; soru silinirse alfa katsayısındaki (alpha if item deleted) değişime bakılması gerekmektedir. Bazı sorular ölçekten çıkarıldığında eğer alfa katsayısı yükseliyorsa o soru güvenilirliği azaltan bir sorudur ve ölçekten çıkarılması gerekmektedir (Özdamar, 1999). Madde çıktığında ölçek alfa katsayısı sütunundaki değerlere bakıldığında 3 madde hariç bütün değerler Genel Alfa değerinden düşük olduğundan sadece bu üç soru ölçekten çıkarılmış (bkz Ek-3) ve ankette yer alan 59 madde 56 maddeye düşmüştür. Sonrasında uzmanlar eşliğinde ankete son şekli verilmiş ve esas uygulamaya geçilmiştir.

Sonuç olarak; oluşturulan “İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” anketinin geçerliği ve güvenilirliği ile ilgili olarak elde edilen bulgular, anketin kullanılabilir olduğunu ortaya koymuştur.

Ankette kişisel bilgilere ait 11 madde, programın amacına yönelik 11 madde, kazanıma ait 6 madde, temele alınan yaklaşımlara ait 6 madde, içeriğe yönelik 12 madde, öğrenme-öğretme sürecine yönelik 10 madde ve ölçme değerlendirmeye yönelik 11 madde bulunmaktadır. Değerlendirme yöntemleri ve anlatım stratejilerine ait ayrı bir bölüm oluşturulmuştur. Bu bölümde 18 seçenek bulunmaktadır. Anket toplam 85 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin 56 maddesi 3’ lü likert tipinde hazırlanmıştır. Derecelendirme maddeleri 1-katılıyorum, 2-kısmen katılıyorum, 3-katılmıyorum seçeneklerinden oluşmaktadır. Puan aralığı katsayısı 0.66 olarak bulunmuştur. Puan aralığı= (En yüksek değer-En küçük değer) / 3=0.66.

Buna göre:

$1.00 \leq \bar{X} \leq 1.66$ ise katılıyorum,

$1.67 \leq \bar{X} \leq 2.32$ ise kısmen katılıyorum,

$2.33 \leq \bar{X} \leq 3.00$ ise katılmıyorum olarak kabul edilmiştir.

Eğitim durumu derecelendirme maddeleri 1-ön lisans, 2-lisans, 3-yüksek lisans, 4-doktora seçeneklerinden oluşmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet süresi incelenirken 5 altı kısım dikkate alınmıştır. Bunlar 1/1-5 yıl, 2/6-10 yıl, 3/11-15 yıl, 4/16-20 yıl, 5/21 ve üzeri şeklindedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırma, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü' nün 09.03.2010 tarih ve B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-10/ sayılı izni ile 2009-2010 öğretim yılı bahar döneminde Antalya ilinde merkez ilçelerde çalışan 256 ve ilçelerde çalışan 222, toplamda 478 ilköğretim matematik öğretmeninden 268 kişiye anket uygulanmıştır. Anketler 8 Mart-31 Mayıs tarihleri arasında dağıtılıp toplanmıştır. Anketlerin bir kısmı (130 kişi) bire bir görüşmeyle doldurulmuş, bir kısmı (100 kişi) öğretmenlere postayla, bir kısmınaysa (38 kişi) elektronik ortamda öğretmenlere gönderilmiştir.

Tablo 2: Antalya İlinde Çalışan ve Araştırmaya Katılan İlköğretim Matematik Öğretmeni Sayıları

Antalya'nın ilçeleri	İlçelerdeki matematik öğretmeni sayısı	Araştırmaya katılan matematik öğretmeni sayısı
Akseki	5	2
Aksu	22	22
Alanya	54	47
Demre	5	2
Döşemealtı	10	3
Elmalı	5	3
Finike	6	4
Gazipaşa	12	12
Gündoğmuş	2	2
İbradı	2	2
Kaş	19	19
Kemer	9	9
Kepez	116	16
Konyaaltı	25	10
Korkuteli	8	7
Kumluca	15	15
Manavgat	36	36
Muratpaşa	106	36
Serik	21	21

Kaynak: Antalya MEM, 2009.

3.5. Verilerin Çözümlemesi

Verilerin analizinde anket maddelerinin her biri için yüzde ve frekans değerleri bulgular kısmında tablolarla verilmiştir. Yüzde ve frekansları verilen bölümler; öğretmenlerin kişisel bilgileri (okulun bağlı olduğu kurum, cinsiyet, hizmet süresi, öğrenim durumu, mezun olunan fakülte, okulun yerleşim yeri, okulun sosyo-ekonomik durumu, programı inceleme, hizmet içi eğitim kursuna katılma, programla ilgili yeterli donanıma sahip olma, hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma), programın amacı, kazanımları, temele alınan yaklaşımları, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme, öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleridir.

Öğretmenlerin yeni programla ilgili görüşleri karşılaştırılırken değişik faktörlere göre parametrik olmayan testlerden “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi” ve “İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi” uygulanmıştır. Programın öğeleri ile cinsiyet ve hizmet içi eğitim kursuna katılma arasında “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi” parametrik olmayan test, programın öğeleri ve hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, okulun bulunduğu yerleşim yeri, okulların sosyo-ekonomik durumu, matematik programını inceleme arasında ise “İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi” parametrik olmayan test yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Antalya ili genelinde uygulanan anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin kişisel bilgilerine, programın alt boyutları hakkındaki görüşlerine, programı inceleme ve hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma durumlarına, kişisel bilgileri ile programın alt boyutları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir, yüzde ve frekans tabloları kullanılmıştır. Yeni programın öğeleri ile demografik bilgilerin anlamlılığı karşılaştırılırken, verilerin çoğu normal dağılım göstermediği ve kullanılan ölçek sınıflama ölçeği olduğu için parametrik olmayan test (Kruskal Wallis-H ve Mann Whitney-U) sonuçlarına göre bulgular ortaya konmuştur. Araştırmanın alt problemlerine ait bulgulara sırasıyla yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerine (okullarının bağlı olduğu kurum, cinsiyet, hizmet süresi, mezun olduğu fakülte, öğrenim durumları), yeni programı inceleme durumlarına (yeni programın incelenmesi, programla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma, programla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma, programı uygulamada yeterli donanıma sahip olma), okulların durumlarına (okulların bulunduğu yerleşim yeri, okulların sosyo-ekonomik durumu) ait bilgiler on bir başlık altında toplanmıştır. Bu bilgilere ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Demografik Bilgiler

Değişkenler	Seçenekler	Frekans (n)	Yüzde (%)
Okulun bağlı olduğu kurum	M.E.B. bağlı resmi	268	100
	M.E.B. bağlı özel	0	0
Cinsiyet	Kadın	127	47,4
	Erkek	141	52,6
Hizmet Süresi	1-5 yıl	113	42,2
	6-10 yıl	77	28,7
	11-15 yıl	25	9,3
	16-20 yıl	16	6,0
	21 yıl ve üzeri	37	13,8
Öğrenim Durumu	Ön lisans	13	4,9
	Lisans	220	82,1
	Yüksek lisans	34	12,7
	Doktora	1	0,4
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim enstitüsü	32	11,9
	Eğitim Fakültesi	155	57,8
	Fen edebiyat fakültesi	78	29,1
	Diğer	3	1,1
Okulların bulunduğu yerleşim yeri	İl merkezi	39	14,6
	İlçe	166	61,9
	Kasaba, köy	63	23,5
Okulun sosyo-ekonomik durumu	Üst düzey	39	14,6
	Orta düzey	171	63,8
	Alt düzey	58	21,6
Yeni matematik programının incelenmesi	Evet	202	75,4
	Kısmen	61	22,8
	Hayır	5	1,9
Yeni programla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma	Evet	122	45,5
	Hayır	146	54,5
Yeni matematik programını uygulamak için yeterli donanımına sahip olma	Evet	142	53,0
	Kısmen	113	42,2
	Hayır	13	4,9
Yeni programla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma	Evet	68	25,4
	Kısmen	125	46,6
	Hayır	75	28,0
Toplam		268	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %100'ü MEB'e bağlı resmi okullarda çalışmaktadır. Araştırmaya özel okullar katılmamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %47,4'ü kadın, %52,6'sı erkektir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri 5 gruba ayrılmıştır. Öğretmenlerin hizmet süresi oranları sırasıyla; 1-5 yıl olanlar %42,2, 6-10 yıl olanlar %28,7, 11-15 yıl olanlar %9,3, 16-20 yıl olanlar %6,0 ve 21 yıl ve üstü olanlar %13,8'dir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun yeni mezun olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %4,9'u ön lisans, %82,1'i lisans, %12,7'si yüksek lisans, %0,4'ü doktora mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunudur.

Öğretmenlerin %11,9'u eğitim enstitüsü, %57,8'i eğitim fakültesi, %29,1'i fen edebiyat fakültesi mezunu ve %1,1'i diğer fakültelerden mezundur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %14,6'sı il merkezinde, %61,9'u ilçede ve %23,5'i kasaba-köyde çalışmaktadır.

Antalya ilinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik durumu; %14,6'sı üst düzey, %63,8'i orta düzey ve %21,6'sı alt düzeydir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, %75,4'ü yeni ilköğretim matematik programını incelediklerini, %22,8'i programı kısmen incelediklerini, %1,9'u programı incelemediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin, %45,5'i yeni programla ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmışlar, %54,5'i hizmet içi eğitim kursuna katılmamıştır.

Öğretmenlerin %53,0'ı yeni programı uygulamada kendilerini yeterli donanıma sahip görmektedirler. %42,2'si kendilerini kısmen yeterli donanıma sahip görmektedirler. %4,9'u kendilerini yeterli donanıma sahip görmemektedirler.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %25,4'ü hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, %46,6'sı hizmet içi eğitime kısmen ihtiyaç duyduklarını, %28,0'ı hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

4.2. Yeni Matematik Programının Öğelerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Bu bölümde 2005 Matematik programının amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme değerlendirme, değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

4.2.1. Yeni Matematik Programının Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının amaçlarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Yeni Matematik Programının Amacına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının Amacı	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{X}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme	155	57,8	101	37,7	12	4,5	1,46	,58
Mantıksal tümevarım ve tümdengelim ile ilgili çıkarımlar yapabilmektir	148	55,2	106	39,6	14	5,2	1,50	,59
Matematiksel terminolojiyi ve dili iyi kullanabilme	124	46,3	118	44,0	26	9,7	1,63	,65
Zihinden işlem yapma becerisini kullanabilme	142	53,0	98	36,6	28	10,4	1,57	,67
Tahmin etme becerisini kullanabilme	160	59,7	92	34,3	16	6,0	1,46	,60
Problem çözme stratejilerini geliştirebilme	147	54,9	107	39,9	12	5,2	1,50	,59
Model kurma ve modeli sözel ve matematiksel ifade edebilme	170	63,4	86	32,1	12	4,5	1,41	,57
Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme	140	52,2	107	39,9	21	7,8	1,55	,63
Matematiğe karşı özgüven kazanabilme	118	44,0	129	48,1	21	7,8	1,63	,62
Araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini geliştirebilme	126	47,0	110	41,0	32	11,9	1,64	,68
Dikkatli ve sistemli olma özelliklerini geliştirebilme	112	41,8	121	45,1	35	13,1	1,71	,68

“Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme.” maddesine öğretmenlerin %57,8’i “katılıyorum”, %37,7’si “kısmen katılıyorum” ve %4,5’i “katılmıyorum” demiştir. Öğretmenler, 1,46 ortalamayla bu maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Mantıksal tümevarım ve tümdengelim ile ilgili çıkarımlar yapabilme.” maddesine öğretmenlerin %55,2’si “katılıyorum”, %39,6’sı “kısmen katılıyorum” ve

% 5,2'si "katılmıyorum" demiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,50'dir. Öğretmenler bu ortalama ile maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Matematiksel terminolojiyi ve dili iyi kullanabilme." maddesine öğretmenlerin %46,3'ü "katılıyorum", %44,0'ı "kısmen katılıyorum" ve %9,7'si "katılmıyorum" demiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,63 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Zihinden işlem yapma becerisini kullanabilme." maddesine öğretmenlerin %53,0'ı "katılıyorum", %36,6'sı "kısmen katılıyorum" ve %10,4'ü "katılmıyorum" demiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,57 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Tahmin etme becerisini kullanabilme." maddesine öğretmenlerin %59,7'si "katılıyorum", %34,3'ü "kısmen katılıyorum" ve %6,0'ı "katılmıyorum" demişlerdir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,46 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Problem çözme stratejilerini geliştirebilme." maddesine öğretmenlerin %54,9'u "katılıyorum", %39,9'u "kısmen katılıyorum" ve %5,2'si "katılmıyorum" demiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,50 olup öğretmenler bu maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Model kurma ve modeli sözel ve matematiksel ifade edebilme." maddesine öğretmenlerin %63,4'ü "katılıyorum", %32,1'i "kısmen katılıyorum" ve %4,5'i "katılmıyorum" demiştir. Maddenin aritmetik ortalaması 1,41 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme." maddesine öğretmenlerin %52,2'si "katılıyorum", %39,9'u "kısmen katılıyorum" ve %7,8'i "katılmıyorum" demiştir. Madde ortalaması 1,55 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

"Matematiğe karşı özgüven kazanabilme." maddesine öğretmenlerin %44,0'ı "katılıyorum", %48,1'i "kısmen katılıyorum" ve %7,8'i "katılmıyorum" demiştir. Madde ortalaması 1,63 olup öğretmenler maddeye "katılıyorum" cevabını vermişlerdir.

“Araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini getirebilme.” maddesine öğretmenlerin %47,0’ı “katılıyorum”, %41,0’ı “kısmen katılıyorum” ve %11,9’u “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,64 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Dikkatli ve sistemli olma özelliklerini geliştirebilme.” maddesine öğretmenlerin %41,8’i “katılıyorum”, %45,1’i “kısmen katılıyorum” ve %13,1’i ise “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,71 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.2. Yeni Matematik Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerinin Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5: Yeni Matematik Programının Kazanımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının kazanımları	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{x}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Açık ve net olarak ifade edilmiştir.	112	41,8	122	45,5	34	12,7	1,70	,67
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	57	21,3	153	57,1	58	21,6	2,00	,65
Konu alanının özelliklerine uygundur.	102	38,1	140	52,2	26	9,7	1,71	,63
Programın genel amaçlarına uygundur.	133	49,6	123	45,9	12	4,5	1,54	,58
Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	96	35,8	138	51,5	34	12,7	1,76	,65
Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.	132	49,3	114	42,5	22	8,2	1,58	,63

“Açık ve net olarak ifade edilmiştir.” maddesine öğretmenlerin %41,8’i “katılıyorum”, %45,5’i “kısmen katılıyorum” ve %12,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,70 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %21,3’ü “katılıyorum”, %57,1’i “kısmen katılıyorum” ve %21,6’sı

“katılmıyorum” demmiştir. Madde ortalaması 2,00 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Konu alanının özelliklerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %38,1’i “katılıyorum”, %52,2’si “kısmen katılıyorum” ve %9,7’si “katılmıyorum” demmiştir. Madde ortalaması 1,71 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Programın genel özelliklerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %49,6’sı “katılıyorum”, %45,9’u “kısmen katılıyorum” ve %4,5’i “katılmıyorum” demmiştir. Öğretmenler, 1,54 ortalamayla bu maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %35,8’i “katılıyorum”, %51,5’i “kısmen katılıyorum” ve %12,7’si “katılmıyorum” şeklinde demmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarının ortalaması 1,76 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.” maddesine öğretmenlerin %49,3’ü “katılıyorum”, %42,5’i “kısmen katılıyorum” ve %8,2’si “katılmıyorum” demmiştir. 1,58 madde ortalamasıyla öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.3. Yeni Matematik Programında Temele Alınan Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programında temele alınan yaklaşımlarda 6 madde kullanılmaktadır. Bu maddeler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Yeni Matematik Programında Temele Alınan Yaklaşımlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programında temele alınan yaklaşımlar	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{X}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Öğrenciyi merkeze alan bir programdır.	149	55,6	94	35,1	25	9,3	1,53	,66
Bireysel farkları ortaya çıkaran bir programdır.	111	41,4	128	47,8	29	10,8	1,69	,65
Yapılandırmacı yaklaşımı temele alan bir programdır.	121	45,1	125	46,6	22	8,2	1,63	,63
Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır.	135	50,4	120	44,8	13	4,9	1,54	,58
Aktif öğrenmeye ağırlık veren bir programdır.	146	54,5	104	38,8	18	6,7	1,52	,62
Yansıtıcı düşünmeye ağırlık veren bir programdır.	110	41,0	140	52,2	18	6,7	1,65	,60

“Öğrenciyi merkeze alan bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %55,6’sı “katılıyorum”, %35,1’i “kısmen katılıyorum” ve %9,3’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,53 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Bireysel farklılıkları ortaya çıkaran bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %41,4’ü “katılıyorum”, %47,8’i “kısmen katılıyorum” ve %10,8’i “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,69 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Yapılandırmacı yaklaşım temelli bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %45,1’i “katılıyorum”, %46,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %8,2’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,63 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %50,4’ü “katılıyorum”, %44,8’i “kısmen katılıyorum” ve %4,9’u “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,54 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Aktif öğrenmeye ağırlık veren bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %54,5’i “katılıyorum”, %38,8’i “kısmen katılıyorum”, %6,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,52 olarak hesaplanıp öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Yansıtıcı düşünmeye ağırlık veren bir programdır.” maddesine öğretmenlerin %41,0’ı “katılıyorum”, %52,2’si “kısmen katılıyorum”, %6,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,65 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.4. Yeni Matematik Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması için 12 madde geliştirilmiştir. Bu maddeler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Yeni Matematik Programının İçeriğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının içeriği	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{X}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.	142	53,0	102	38,1	24	9,0	1,55	,65
Farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili kazanımlar dikkate alınmaktadır.	127	47,4	127	47,4	14	5,2	1,57	,59
Önceden edinilmiş bilgi ve beceriler etkili kullanılmaktadır.	126	47,0	124	46,3	18	6,7	1,59	,61
Öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeyine uygun yöntem, teknik, strateji kullanılmaktadır.	95	35,4	151	56,3	22	8,2	1,72	,60
Öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır.	120	44,8	115	42,9	33	12,3	1,67	,68
Günlük hayatla ders arasında ilişki kurulmaktadır.	125	46,6	122	45,5	21	7,8	1,61	,62
Süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır.	118	44,0	126	47,0	24	9,0	1,64	,63
Ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır.	115	42,9	122	45,5	31	11,6	1,68	,66
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmektedir.	77	28,7	153	57,1	38	14,2	1,85	,63
Öğrencilerin seviyelerine uygundur.	91	34,0	144	53,7	33	12,3	1,78	,64
Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	82	30,6	154	57,5	32	11,9	1,81	,62
Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.	65	24,3	108	40,3	95	35,4	2,11	76

“Ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %53,0’ı “katılıyorum”, %38,1’i “kısmen katılıyorum” ve %9,0’ı “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,55 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili kazanımlar dikkate alınmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %47,4’ü “katılıyorum”, %47,4’ü “kısmen katılıyorum” ve %5,2’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,57 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Önceden edinilmiş bilgi ve beceriler etkili kullanılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %47,0’ı “katılıyorum”, %46,3’ü “kısmen katılıyorum” ve %6,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,59 olup öğretmenler maddeye “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeyine uygun yöntem, teknik, strateji kullanılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %35,4’ü “katılıyorum”, %56,3’ü “kısmen katılıyorum” ve %8,2’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,72 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %44,8’i “katılıyorum”, %42,9’u “kısmen katılıyorum ve %12,3’ü “katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Madde ortalaması 1,67 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Günlük hayatla ders arasında ilişki kurulmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %46,6’sı “katılıyorum”, %45,5’i “kısmen katılıyorum” ve %7,8’i “katılmıyorum” demiştir. Maddelerin ortalaması 1,61 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %44,0’u “katılıyorum”, %47,0’ı “kısmen katılıyorum” ve %9,0’u “katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Maddelerin ortalaması 1,64 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %42,9’u’i “katılıyorum”, %45,5’i “kısmen katılıyorum” ve %11,6 “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,68 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmektedir.” maddesine öğretmenlerin %28,7’si “katılıyorum”, %57,1’i “kısmen katılıyorum” ve %14,2’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,85 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin seviyesine uygundur.” maddesine öğretmenlerin %34,0’ı “katılıyorum”, %53,7’si “kısmen katılıyorum” ve %12,3’ü “katılmıyorum” demiştir.

Madde ortalaması 1,78 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin verdiği cevapların %30,6’sı “katılıyorum”, %57,5 ‘i “kısmen katılıyorum” ve %11,9’u “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,81 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.” maddesine öğretmenlerin %24,3’ü “katılıyorum”, %40,3’ü “kısmen katılıyorum” ve %35,4’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 2,11 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.5. Yeni Matematik Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Yeni Matematik Programının Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının Öğrenme-öğretme süreci	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{X}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci motivasyonu dikkate alınmaktadır.	117	43,7	125	46,6	26	9,7	1,66	,64
Öğrenme-öğretme süreci somut deneyimlerle başlamaktadır.	134	50,0	109	40,7	25	9,3	1,59	,65
Anlamli öğrenmeyi amaçlamıştır.	159	59,3	98	36,6	11	4,1	1,44	,57
Öğrenciler matematik bilgileriyle ilişki kurmaktadırlar.	127	47,4	124	46,3	17	6,3	1,58	,60
Öğrenciler matematik bilgisi ve diğer dersler arasında ilişki kurmaktadırlar.	108	40,3	141	52,6	19	7,1	1,66	,60
Öğrenciler matematik bilgisi ve günlük hayatla ilişki kurmaktadırlar.	128	47,8	124	46,3	16	6,0	1,58	,60
Teknoloji etkin kullanılmaktadır.	82	30,6	146	54,5	40	14,9	1,84	,65
Somut araç gereçler kullanılmaktadır.	141	52,6	111	41,4	16	6,0	1,53	,60
İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.	114	42,5	129	48,1	25	9,3	1,66	,64
Ders işleniş sırasında öğretim aşamaları kullanılmaktadır (1-giriş, 2-inceleme/araştırma, 3-açıklama, 4-ilerleme, 5-değerlendirme).	137	51,1	111	41,4	20	7,5	1,56	,62

“Öğrenci motivasyonu dikkate alınmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %43,7’si “katılıyorum”, %46,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %9,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,66 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrenme-öğretme süreci somut deneyimlerle başlamaktadır.” maddesine öğretmenlerin %50,0’si “katılıyorum”, %40,7’si “kısmen katılıyorum” ve %9,3’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,59 olup öğretmenler maddeye “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Anlamli öğrenmeyi amaçlamıştır.” maddesine öğretmenlerin %59,3’ü “katılıyorum”, %36,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %4,1’i “katılmıyorum” demiştir.

Madde ortalaması 1,44 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrenciler matematik bilgileriyle ilişki kurmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %47,4’ü “katılıyorum”, %46,3’ü “kısmen katılıyorum” ve %6,3’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,58 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrenciler matematik bilgisi ve diğer dersler arasında ilişki kurmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %40,3’ü “katılıyorum”, %52,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %7,1’i “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,66 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrenciler matematik bilgisi ve günlük hayatla ilişki kurmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %47,8’i “katılıyorum”, %46,3’ü “kısmen katılıyorum” ve %6,0’ı “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,58 olup öğretmenler maddeye “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Teknoloji etkin kullanılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %30,6’sı “katılıyorum”, %54,5’i “kısmen katılıyorum” ve %14,9’u “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,84 olup “kısmen katılıyorum” şeklindedir.

“Somut araç gereçler kullanılmaktadır.” maddesini öğretmenlerin %52,6’sı “katılıyorum”, %41,4’ü “kısmen katılıyorum” ve %6,0’sı “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,53 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %42,5’i “katılıyorum”, %48,1’i “katılıyorum” ve %9,3’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,66 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Ders işlenişi sırasında öğretim aşamaları kullanılmaktadır (1-giriş, 2-inceleme/araştırma, 3-açıklama, 4-ilerleme, 5-değerlendirme).” maddesine öğretmenlerin %51,1’i “katılıyorum”, %41,4’ü “kısmen katılıyorum” ve %7,5’i “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,56 olup öğretmenler maddeye cevaplar “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.6. Yeni Matematik Programının Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programının ölçme değerlendirme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Yeni Matematik Programında Ölçme-Değerlendirme Sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Yeni matematik programında ölçme-değerlendirme	Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		\bar{X}	Sx
	f	%	f	%	f	%		
Matematiği günlük yaşamda uygulamaktadır.	108	40,3	134	50,0	26	9,7	1,69	,63
Problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir.	121	45,1	129	48,1	18	6,7	1,61	,61
Akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.	146	54,5	115	42,9	7	2,6	1,48	,55
Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.	111	41,4	131	48,9	26	9,7	1,68	,64
Matematikte öz güveni geliştirmektedir.	94	35,1	141	52,6	33	12,3	1,77	,65
Öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.	81	30,2	160	59,7	27	10,1	1,79	,60
Sosyal becerilerini geliştirmektedir.	95	35,4	139	51,9	34	12,7	1,77	,65
Matematiksel ilişkilendirme yapmaktadır.	128	47,8	125	46,6	15	5,6	1,57	,59
Öğrencilerin çalışmalarını sistematik olarak değerlendirilmektedir.	109	40,7	132	49,3	27	10,1	1,69	,64
Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilmektedir.	134	50,0	105	39,2	29	10,8	1,60	,67
Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülmektedir.	127	47,4	128	47,8	13	4,9	1,57	,58

“Matematiği günlük yaşamda uygulamaktadır.” maddesine öğretmenlerin %40,3’ü “katılıyorum”, %50,0’i “kısmen katılıyorum” ve %9,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,69 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Problem çözüme yeteneklerini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %45,1’i “katılıyorum”, %48,1’, “kısmen katılıyorum” ve “%6,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,61 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.” maddesini öğretmenlerin %54,5’i “katılıyorum”, %42,9’u “kısmen katılıyorum” ve %2,6’sı “katılmıyorum” şeklinde demiştir. Madde ortalaması 1,48 olup öğretmenlerin maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %41,4’i “katılıyorum,” %48,9’u “kısmen katılıyorum” ve %9,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,68 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Matematikte öz güveni geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %35,1’i olup “katılıyorum”, %52,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %12,3’ü “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,77 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %30,2 katılıyorum, %59,7 “kısmen katılıyorum” ve %10,1 “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,79 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Sosyal becerilerini geliştirmektedir.” maddesine öğretmenlerin %35,4 ü katılıyorum”, %51,9’u kısmen katılıyorum”, %12,7’si “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,77 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Matematiksel ilişkilendirme yapmaktadır.” maddesine öğretmenlerin %47,8’i “katılıyorum”, %46,6’sı “kısmen katılıyorum” ve %5,6’sı “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,57 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin çalışmaları sistematik olarak değerlendirilmektedir.” maddesine öğretmenlerin %40,7’si “katılıyorum”, %49,3’ü kısmen “katılıyorum” ve %10,1’i

“katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,69 olup öğretmenler maddeye “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilmektedir.” maddesine öğretmenlerin %50,0’si “katılıyorum”, %39,2’si “kısmen katılıyorum”, %10,8’i “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,60 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

“Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülmektedir.” maddesine öğretmenlerin %47,4’ü “katılıyorum”, %47,8’i “kısmen katılıyorum”, %4,9’u “katılmıyorum” demiştir. Madde ortalaması 1,57 olup öğretmenler maddeye “katılıyorum” cevabını vermişlerdir.

4.2.7. Derslerde Kullanılan Değerlendirme Yöntemleri ve Öğretim Stratejileriyle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Öğretmenlerin en çok kullandıkları değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretim Stratejileri ve Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

	Öğretmenlerin en çok kullandıkları öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri	Kullanıyorum		Kullanmıyorum	
		f	%	f	%
1	Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo)	65	24,3	203	75,7
2	Öz değerlendirme	52	19,4	216	80,6
3	Akran değerlendirme	19	7,1	249	92,9
4	Sergi	3	1,1	265	98,9
5	Sunum	56	20,9	212	79,1
6	Ders tutum ölçeği	26	9,7	242	90,3
7	Çoktan seçmeli testler	218	81,3	50	18,7
8	Kısa cevaplı sorular	136	50,7	132	49,3
9	Eşleştirme soruları	65	24,3	203	75,7
10	Proje	133	49,6	135	50,4
11	Gözlem	86	32,1	182	67,9
12	Tartışma	64	23,9	204	76,1
13	Görüşme	26	9,7	242	90,3
14	Deney	11	4,1	257	95,9
15	Sözlü sınav	53	19,8	215	80,2
16	Doğru yanlış soruları	109	40,7	159	59,3
17	Yazılı sınav	220	82,1	48	17,9
18	Performans görevi	190	70,9	78	29,1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %24,3’ü öğrenci ürün dosyasını, %19,4’ü öz değerlendirme formunu, %7,1’i akran değerlendirmesi, %1,1’i sergi yöntemini,

%20,9'u sunum stratejisini, %9,7'si ders tutum ölçeğini, %81,3'ü çoktan seçmeli soruları, %50,7'si kısa cevaplı sorularını, %24,3'ü eşleştirme sorularını, %49,6'sı proje ödevini, %32,1'i gözlem stratejisini, %23,9'u tartışma stratejisini, %9,7'si görüşme stratejisini, %4,1'i deney stratejisini, %19,8'i sözlü sınavları, %40,7'si doğru-yanlış sorularını, %82,1'i yazılı sınav yöntemini, %70,9'u performans ödevini kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin yarısına yakını halen eski programın etkisinden kurtulamayıp düz anlatımı ders işlenişinde kullanmaktadır. Buna bağlı olarak da en çok kullanılan değerlendirme yöntemi yazılı sınavdır. Yeni program akran öğretimini ön plana çıkarırken öğretmenlerin bunu kullanma oranı %7,1'dir. Öğretmenler, yeni programda yer verilen portfolyoyu %75,7 oranında, öz değerlendirme formunu %80,6 oranında, akran değerlendirmeyi %92,9 oranında, ders tutum ölçeğini %90,3 oranında derslerinde kullanmamaktadırlar.

Yeni matematik programının amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme, değerlendirme yöntemleri ve öğretim stratejileri kısmının; öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet süresi, öğrenim durumu, mezun olduğu fakülte, öğretmenlerin görev yaptığı okulun yerleşim yeri, sosyo-ekonomik durumu, programı inceleme durumu ve hizmet içi eğitime katılma değişkenlerine göre karşılaştırılması aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Bunun için parametrik olmayan testlerden "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U-Testi" ve "İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi" uygulanmıştır.

4.3. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Cinsiyet Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin cinsiyetleri ile programın öğelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılması için "İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney U" parametrik olmayan testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin cinsiyeti ve programın öğeleri; amaçlar, kazanımlar, temele alınan yaklaşım, içerik, ölçme değerlendirme ve öğrenme öğretme arasında karşılaştırma yapılmıştır. Bulgular Tablo 11'de verilmiştir

Tablo 11: Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle Programın Öğelerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama Rankı	Mann Whitney U	p
Amaçlar	Kadın	127	127,77	-1,354	,176
	Erkek	141	140,56		
Kazanımlar	Kadın	127	121,79	-2,565	,010
	Erkek	141	145,95		
Temele Alınan Yaklaşım	Kadın	127	131,44	-,617	,537
	Erkek	141	137,25		
İçerik	Kadın	127	129,41	-1,024	,306
	Erkek	141	139,09		
Öğrenme-Öğretme	Kadın	127	127,76	-1,356	,175
	Erkek	141	140,57		
Ölçme-Değerlendirme	Kadın	127	124,99	-1,911	,056
	Erkek	141	143,06		

Buna göre, “kazanımlar” alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gözlenmiştir ($u=-2.565$, $p=.010$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkeklerin bayanlara göre kazanımlar açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları ortaya konulmuştur. Amaç, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutlarında ise cinsiyetler açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>.05$).

4.4. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Hizmet Süresi Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Matematik öğretmenlerinin hizmet süreleri ve programın öğelerinin karşılaştırılması Tablo 12’de verilmiştir.

Programın öğeleri; amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme olarak altı bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin hizmet süreleri; 1-5 yıl birinci grup (102 kişi), 6-10 yıl ikinci grup (71 kişi), 11-15 yıl üçüncü grup (32 kişi), 16-20 yıl dördüncü grup (20 kişi), 21 yıl ve üzeri altıncı grup (43 kişi) olarak ayrılmıştır. “İlişkisiz Ölçümler İçin Kruskal Wallis H-Testi” sonuçları aşağıdaki tablodadır.

Tablo 12: Matematik Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Hizmet Yılı	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	1-5 yıl	113	129,72	6,706	,152
	6-10 yıl	77	137,37		
	11-15 yıl	25	149,84		
	16-20 yıl	16	169,97		
	21 yıl ve üzeri	37	117,42		
KAZANIMLAR	1-5 yıl	113	121,26	6,483	,166
	6-10 yıl	77	142,40		
	11-15 yıl	25	149,42		
	16-20 yıl	16	156,13		
	21 yıl ve üzeri	37	139,07		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	1-5 yıl	113	117,72	12,335	,015
	6-10 yıl	77	136,21		
	11-15 yıl	25	158,90		
	16-20 yıl	16	162,84		
	21 yıl ve üzeri	37	153,46		
İÇERİK	1-5 yıl	113	124,68	4,062	,398
	6-10 yıl	77	138,11		
	11-15 yıl	25	152,52		
	16-20 yıl	16	133,66		
	21 yıl ve üzeri	37	145,18		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	1-5 yıl	113	121,78	7,474	,113
	6-10 yıl	77	136,58		
	11-15 yıl	25	158,82		
	16-20 yıl	16	158,13		
	21 yıl ve üzeri	37	142,36		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1-5 yıl	113	120,23	10,615	,031
	6-10 yıl	77	144,84		
	11-15 yıl	25	155,08		
	16-20 yıl	16	169,63		
	21 yıl ve üzeri	37	127,45		

Analiz sonuçları, hizmet sürelerinin program öğelerinden “temele alınan yaklaşımlar” ve ölçme-değerlendirme” alt boyutları için anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir ($p < .05$). Bu bulgu, hizmet sürelerinin öğretmenlerin program öğelerinden temele alınan yaklaşımlar alt boyutu ve ölçme-değerlendirme

alt boyutu için farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Buna karşın hizmet süresi ile amaç, kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme arasında anlamlı bir fark olmadığı gözlenmiştir ($p>.05$). Bu durum yeni mezun ve tecrübeli öğretmenler arasında yeni program hakkında yukarıda belirtilen dört hususta görüş ayrılığı olmadığını göstermektedir.

Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre temele alınan yaklaşım ve ölçme-değerlendirme ile hizmet süresi arasında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak üzere Mann Whitney U-testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa ulaşılanlar Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım ve Ölçme Değerlendirme Boyutları İle Hizmet Süreleri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Parametrik Olmayan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yeni Matematik Programın Alt Boyutları	Seçenek	N	Ortalama Rankı	Toplam Rank	z	p
	1-5 yıl	113	65,56	7408,00	-2,487	,013
	11-15 yıl	25	87,32	2183,00		
	Toplam	138				
TEMELE ALINAN YAKLAŞIM	1-5 yıl	113	62,45	7057,00	-2,077	,038
	16-20 yıl	16	83,00	1328,00		
	Toplam	129				
	1-5 yıl	113	70,60	7978,00	-2,433	,015
	21 yıl ve üstü	37	90,46	3347,00		
	Toplam	150				
	1-5 yıl	113	88,22	9968,50	-2,218	,027
	6-10 yıl	77	106,19	8176,50		
	Toplam	190				
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	1-5 yıl	113	66,23	7484,00	-2,152	,041
	11-15 yıl	25	84,28	2107,00		
	Toplam	138				
	1-5 yıl	113	62,34	7044,00	-2,157	,031
	16-20 yıl	16	83,83	1341,00		
	Toplam	129				

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda temele alınan yaklaşımlar boyutunda 1-5 yıl hizmete sahip olan öğretmenler ile 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üstü hizmete sahip olan öğretmenlerin ortalama puanları, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda ölçme-değerlendirme boyutunda 1-5 yıl hizmete sahip olan öğretmenler ile 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl hizmete sahip olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl çalışan öğretmenlerin ortalama puanları, 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin ortalama puanlarından anlamlı derecede yüksektir.

Bu durum kıdemi fazla olan öğretmenlerin programı benimsemelerinin, kıdemi az olanlara göre daha güçlü olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.5. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Matematik öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre programın öğelerinin karşılaştırılması Tablo 14'te verilmiştir.

Programın öğeleri; amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme olarak altı bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin eğitim durumları; ön lisans birinci grup (15 kişi), lisans ikinci grup (219 kişi), yüksek lisans üçüncü grup (33 kişi) ve doktora dördüncü grup (1 kişi) olarak ayrılmıştır. "Kruskal-Wallis H-Testi" sonuçları aşağıdaki tablodadır.

Tablo 14: Öğretmenlerin Öğrenim Durumları İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Öğrenim Durumları	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	Ön lisans	13	113,69	1,287	,732
	Lisans	220	136,55		
	Yüksek lisans	34	128,94		
	Doktora	1	143,50		
KAZANIMLAR	Ön lisans	13	134,04	,788	,852
	Lisans	220	136,07		
	Yüksek lisans	34	125,68		
	Doktora	1	96,00		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	Ön lisans	13	151,35	,954	,812
	Lisans	220	134,69		
	Yüksek lisans	34	127,04		
	Doktora	1	126,50		
İÇERİK	Ön lisans	13	150,62	2,438	,487
	Lisans	220	135,72		
	Yüksek lisans	34	122,75		
	Doktora	1	56,00		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Ön lisans	13	152,62	2,047	,563
	Lisans	220	134,40		
	Yüksek lisans	34	130,78		
	Doktora	1	48,00		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	Ön lisans	13	123,00	3,736	,291
	Lisans	220	138,06		
	Yüksek lisans	34	118,69		
	Doktora	1	38,00		

Tablo 13'ten de anlaşılacağı gibi, öğretmenlerin öğrenim durumları ile yeni matematik programının alt öğelerinin karşılaştırılmasının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Öğretmenlerin öğrenim durumları, program hakkındaki görüşlerinde farklılık oluşturmamaktadır. Bu durum öğretmenlerin kendini yetiştirmesi ve geliştirmesi ile açıklanabilir.

4.6. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Matematik öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ile programın öğelerinin karşılaştırılması Tablo 15’te verilmiştir.

Programın öğeleri; amaç, kazanım, temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme olarak altı bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler; eğitim enstitüsü birinci grup (34 kişi), eğitim fakültesi ikinci grup (148 kişi), fen-edebiyat fakültesi üçüncü grup (81 kişi) ve diğer fakülteler dördüncü grup (5 kişi) olarak ayrılmıştır. “Kruskal-Wallis H-Testi” sonuçları aşağıdaki tablodadır.

Tablo 15: Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması.

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	Eğitim enstitüsü	32	129,03	3,062	,382
	Eğitim fakültesi	155	138,65		
	Fen-edebiyat f.	78	131,09		
	Diğer	3	66,83		
KAZANIMLAR	Eğitim enstitüsü	32	152,28	5,772	,123
	Eğitim fakültesi	155	131,66		
	Fen-edebiyat f.	78	136,19		
	Diğer	3	47,67		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	Eğitim enstitüsü	32	156,77	8,240	,041
	Eğitim fakültesi	155	123,78		
	Fen-edebiyat f.	78	147,60		
	Diğer	3	110,33		
İÇERİK	Eğitim enstitüsü	32	155,78	4,595	,204
	Eğitim fakültesi	155	132,34		
	Fen-edebiyat f.	78	132,49		
	Diğer	3	71,50		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Eğitim enstitüsü	32	152,34	5,532	,137
	Eğitim fakültesi	155	130,50		
	Fen-edebiyat f.	78	138,22		
	Diğer	3	54,33		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	Eğitim enstitüsü	32	134,08	4,387	,223
	Eğitim fakültesi	155	134,87		
	Fen-edebiyat f.	78	137,49		
	Diğer	3	42,33		

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteler ile yeni matematik programının alt öğelerinin karşılaştırılmasının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda “temele alınan

yaklaşımlar” alt boyutu hariç istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$). Bu durum ise farklı fakülteden ve fen-edebiyat fakültesinden mezun olanların eğitim fakültesinden mezun olanlardan farkının olmadığını göstermektedir.

Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre temele alınan yaklaşım ile hizmet süresi arasında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak üzere Mann Whitney U-testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa ulaşılanlar Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım Boyutu İle Mezun Olunan Fakülte Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Parametrik Olmayan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Seçenek	N	Ortalama Rankı	Toplam Rank	z	p
TEMELE ALINAN YAKLAŞIM	Eğitim enstitüsü	32	113,16	3621,00	-2,216	,027
	Eğitim fakültesi	155	90,05	13957,00		
	Toplam	187				
	Eğitim fakültesi	155	110,10	17065,50		
	Fen edebiyat fakültesi	78	130,71	10195,50	-2,219	,027
	Toplam	233				

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda temele alınan yaklaşımlar boyutunda eğitim enstitüsü ve fen edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Puan ortalamalarına bakıldığında eğitim enstitüsü mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre programın temele alınan yaklaşımlar boyutuna olan inancının daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, fen edebiyat fakültesi mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre programın temele alınan yaklaşımlar boyutuna olan inancının daha güçlü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.7. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılma Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın öğelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılması için Mann Whitney U-Testi uygulanmıştır. Tablo 17’de karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Kursuna Katılmaları İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Hizmet İçi Eğitim	N	Ortalama Rankı	Mann Whitney U	P
Amaçlar	Evet	122	144,57	-1,951	,051
	Hayır	146	126,09		
Kazanımlar	Evet	122	141,20	-1,303	,193
	Hayır	146	128,90		
Temele Alınan Yaklaşım	Evet	122	134,17	-,065	,949
	Hayır	146	134,78		
İçerik	Evet	122	140,20	-1,104	,270
	Hayır	146	129,74		
Öğrenme-Öğretme	Evet	122	139,02	-,875	,381
	Hayır	146	130,72		
Ölçme-Değerlendirme	Evet	122	141,93	-1,439	,150
	Hayır	146	128,29		

Yapılan Mann Whitney U-testine göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursuna katılmaları ile program öğeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Hizmet içi eğitim alan ve almayan öğretmenler program ile ilgili farklı görüşlere sahip değildirlir.

4.8. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin okullarının bulunduğu yerleşim yeri ile programın öğelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılması için “Kruskal Wallis H-Testi” uygulanmıştır. Tablo 18’de karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 18: Öğretmenlerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Yeri İle Program Öğelerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Yerleşim Yeri	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	İl merkezi	39	141,95	,438	,803
	İlçe merkezi	166	132,86		
	Kasaba, köy	63	134,20		
KAZANIMLAR	İl merkezi	39	152,99	3,382	,184
	İlçe merkezi	166	134,07		
	Kasaba, köy	63	124,20		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	İl merkezi	39	170,31	13,277	,001
	İlçe merkezi	166	134,18		
	Kasaba, köy	63	113,17		
İÇERİK	İl merkezi	39	163,59	6,486	,039
	İlçe merkezi	166	129,97		
	Kasaba, köy	63	128,43		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	İl merkezi	39	169,83	12,045	,002
	İlçe merkezi	166	133,46		
	Kasaba, köy	63	115,37		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	İl merkezi	39	160,23	6,073	,048
	İlçe merkezi	166	133,29		
	Kasaba, köy	63	121,77		

Öğretmenlerin okullarının bulunduğu yerleşim yerleri ile yeni matematik programının alt öğelerinin karşılaştırılmasının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda “amaçlar”

ve “kazanımlar” alt boyutları hariç tüm alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre temele alınan yaklaşım, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme ile okulların bulunduğu yerleşim yeri arasında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak üzere Mann Whitney U-testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa ulaşılanlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Temele Alınan Yaklaşım, İçerik, Öğrenme-Öğretme, Ölçme Değerlendirme Boyutları İle Okulların Bulunduğu Yerleşim Yeri Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Parametrik Olmayan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yeni Matematik Programın Alt Boyutları	Seçenek	N	Ortalama Rankı	Toplam Rank	z	p
TEMELE ALINAN YAKLAŞIM	İl merkezi	39	125,49	4894,00	-2,648	,008
	İlçe	166	97,72	16221,00		
	Toplam	205				
	İl merkezi	39	64,82	2528,00	-3,601	,000
Kasaba/köy	63	43,25	2725,00			
Toplam	102					
İÇERİK	İl merkezi	39	123,92	4833,00	-2,455	,014
	İlçe	166	98,08	16282,00		
	Toplam	205				
	İl merkezi	39	59,67	2327,00	-2,201	,028
Kasaba/köy	63	46,44	2926,00			
Toplam	102					
ÖĞRENME-ÖĞRETME	İl merkezi	39	125,73	4903,50	-2,667	,008
	İlçe	166	97,66	16211,50		
	Toplam	205				
	İl merkezi	39	64,10	2500,00	-3,398	,001
Kasaba/köy	63	43,70	2753,00			
Toplam	102					
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	İl merkezi	39	60,59	2363,00	-2,449	,014
	Kasaba/köy	63	45,87	2890,00		
	Toplam	102				

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda temele alınan yaklaşımlar, boyutunda puan ortalamasına bakıldığında, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçede ve kasaba/köyde çalışan öğretmenlere göre programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür. İçerik boyutunda, il merkezinde çalışan öğretmenlerin

ilçede ve kasaba/köyde çalışan öğretmenlere göre programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür. Öğrenme-öğretme boyutunda, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçede ve kasaba/köyde çalışan öğretmenlere göre programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür. Benzer şekilde ölçme-değerlendirme boyutunda, il merkezinde çalışan öğretmenlerin ilçede çalışan öğretmenlere göre programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür.

Bu durum okulların bulunduğu yerleşim yeri ve okulun sahip olduğu imkanları ile açıklanabilir.

4.9. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyo-ekonomik durumu ile programın öğelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılması için “Kruskal Wallis H-Testi” uygulanmıştır. Tablo 20’de karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Sosyo-Ekonomik Durum	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	Üst düzey	39	140,55	,284	,868
	Orta düzey	171	133,65		
	Alt düzey	58	132,92		
KAZANIMLAR	Üst düzey	39	134,13	,043	,979
	Orta düzey	171	133,96		
	Alt düzey	58	136,34		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	Üst düzey	39	149,44	3,367	,186
	Orta düzey	171	135,76		
	Alt düzey	58	120,74		
İÇERİK	Üst düzey	39	132,86	,713	,700
	Orta düzey	171	132,30		
	Alt düzey	58	142,08		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Üst düzey	39	151,64	2,979	,226
	Orta düzey	171	129,04		
	Alt düzey	58	139,09		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	Üst düzey	39	137,54	,648	,723
	Orta düzey	171	136,24		
	Alt düzey	58	127,32		

Yapılan kruskal wallis h-testi sonucuna göre öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyo-ekonomik durumları ile program öğeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Öğretmenlerin çalıştığı okulların sosyo-ekonomik durumları, program hakkındaki görüşlerinde bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.10. Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Programı İnceleme Değişkenine Göre Anlamlı Farkın İncelenmesi

Bu bölümde, matematik öğretmenlerinin matematik programını inceleme durumları bakımından programın öğelerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu karşılaştırmanın yapılması için “Kruskal Wallis H-Testi” uygulanmıştır. Tablo 21’de karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 21: İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematik Programını İnceleme Durumlarına Göre Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Programı İnceleme	N	Ortalama Rankı	Kruskal-Wallis Test (Chi-Square)	p
AMAÇLAR	Evet	202	134,50	,571	,752
	Kısmen	61	136,55		
	Hayır	5	109,40		
KAZANIMLAR	Evet	202	128,87	7,584	,023
	Kısmen	61	146,89		
	Hayır	5	210,90		
TEMELE ALINAN YAKLAŞIMLAR	Evet	202	128,93	8,169	,017
	Kısmen	61	146,20		
	Hayır	5	216,70		
İÇERİK	Evet	202	131,34	1,417	,492
	Kısmen	61	143,62		
	Hayır	5	151,00		
ÖĞRENME-ÖĞRETME	Evet	202	130,14	2,611	,271
	Kısmen	61	147,99		
	Hayır	5	145,90		
ÖLÇME-DEĞERLENDİRME	Evet	202	129,54	3,484	,175
	Kısmen	61	150,56		
	Hayır	5	139,10		

İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematik programını inceleme durumları ile yeni matematik programının alt öğelerinin karşılaştırılmasının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda “kazanımlar” ve “temele alınan yaklaşımlar” hariç istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$). Matematik programının incelenmesi açısından öğretmenler arasında kazanım alt ölçeği için anlamlı bir fark gözlenmiştir, ($p < .05$). Benzer biçimde, matematik programının incelenmesi açısından öğretmenler arasında temele alınan yaklaşımlar alt ölçeği için anlamlı bir fark gözlenmiştir, ($p < .05$). Amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme boyutları ile matematik programını incele arasında ise anlamlı fark yoktur.

Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre kazanım ve temele alınan yaklaşım ile yeni programı inceleme durumu arasında bulunan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak üzere Mann Whitney U-testi uygulanmış ve anlamlı farklılığa ulaşılanlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Programın Öğelerinden Kazanım, Temele Alınan Yaklaşım Boyutları ile Programı İnceleme Durumu Arasındaki Farkın Anlamlılığını Test Etmek İçin Yapılan Parametrik Olmayan Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Yeni Matematik Programının Alt Boyutları	Seçenek	N	Ortalama Rankı	Toplam Rank	z	p
KAZANIM	Evet	202	102,43	20690,50		
	Hayır	5	167,50	837,50	-2,419	,016
	Toplam	207				
TEMELE ALINAN YAKLAŞIM	Evet	202	102,38	20680,50		
	Hayır	5	169,50	847,50	-2,493	,013
	Toplam	207				
	Kısmen	61	32,13	1960,00		
	Hayır	5	50,20	251,00	-2,038	,042
	Toplam	66				

Yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda kazanım boyutunda puan ortalamasına bakıldığında, programı incele maddesine ‘hayır’ diyen öğretmenlerin ‘evet’ diyen öğretmenlere göre programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür. Benzer şekilde temele alınan yaklaşımlar boyutunda programı incele maddesine ‘hayır’ diyen öğretmenlerin ‘evet’ diyen öğretmenlere göre ve ‘hayır’ diyen öğretmenlerin ‘kısmen’ diyen öğretmenlere programa olan inancının daha güçlü olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin başta programı incelememiş olmalarına rağmen programı uygulama esnasında benimsemiş oldukları şeklinde yorumlanabilir.

V. BÖLÜM

TARTIŞMA ve YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların yorumlanması ve yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Araştırma yalnızca devlet okullarını kapsamaktadır. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin oranı (%52,6) ile kadınların oranı (%47,4) birbirine yakındır. Öğretmenler genellikle lisans (%82,1) mezunudur.

Öğretmenlerin hizmet süreleri değerlendirildiğinde araştırmaya katılanların çoğunluğunun kıdeminin 1-5 yıl (%42,2) olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu eğitim fakültesi (%57,8) mezunudur.

Yeni programın incelenmesine öğretmenler %75,4 oranla “evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin uygulayacakları programdan haberdar oldukları, yenilikleri ve değişiklikleri bildikleri söylenebilir. Öğretmenler, %54,5 oranda hizmet içi eğitim almamışlardır. Öğretmenler kendilerini yeni programla ilgili yeterli donanıma sahip (%53,0) görmektedirler. Öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaç duyma maddesine de %46,6 oranda “kısmen” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin yarısından fazlası hizmet içi eğitim almamasına rağmen kendilerini yeterli donanıma sahip görmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin programı inceleyip, kendilerini geliştirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yeni programın alt boyutları incelendiğinde; amaçların ortalaması 1,55 olarak tespit edilmiş, öğretmenler amaçlara “katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Öğretmenler, yeni programın amaçlarıyla ilgili olumlu düşünmektedirler. Bu sonuç, Sarier’in (2007) yapmış olduğu çalışmanın sonucuyla da uyumludur.

Amaçlar kısmının maddeleri incelendiğinde, “Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme.” maddesine ($X=1,46$) “Katılıyorum” cevabını verilmiştir. Bu sonuç, Dağlar’ın (2008) yapmış olduğu çalışmadaki günlük yaşamda kullanılabilir olması cevabıyla uyumludur.

Yapılan araştırmada kazanımların ortalaması 1,71 olup öğretmenler kazanımlara “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu sonuç, Orbeyi (2007) ve Aydoğdu’nun (2007) yapmış olduğu çalışmaların kazanım boyutları ile uyumludur.

Kazanım kısmının maddeleri incelendiğinde, eldeki çalışmada “Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.” maddesi ($\bar{X}=1,58$) “katılıyorum” şeklinde cevap verilmiştir. Bu sonuç, Dağlar’ın (2008) yapmış olduğu çalışmada günlük yaşamla bağlantı kurulabilir bulgusuyla ve EARGED MEB’in (2006) araştırmasının sonuçları ile de uyumludur. Yıldırım (2009)’ın çalışmasının kazanım sonuçlarında ağırlık “katılıyorum” ve “kısmen katılıyorum” şeklindedir ve eldeki araştırmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Şahin’in (2009) çalışmasında kazanımların ortalaması ise “katılıyorum” olup eldeki çalışmayla uyumludur.

Kazanım boyutunun öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili maddesine katılımcılar “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu sonuç, EARGED MEB’in (2006) araştırmasının sonuçları ile uyumlu değildir.

Temele alınan yaklaşımların ortalaması 1,59 ile “katılıyorum” şeklindedir. Temele alınan yaklaşımların alt boyutları incelendiğinde, “Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır.” ($\bar{X}=1,54$) ve “Yapılandırmacı yaklaşım temelli bir programdır.” ($\bar{X}=1,63$) maddelerinin Akça’nın (2007) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu tespit edilmiştir. “Öğrenci merkezli bir programdır.” maddesinin ortalaması 1,53 olup bu sonuç, Özen’in (2006) yapmış olduğu çalışmayla uyumludur.

Programın içeriği incelendiğinde maddelerin ortalaması 1,71 ile “kısmen katılıyorum” olup bu sonuç Aydoğdu’nun (2007) yapmış olduğu çalışmayla örtüşmektedir. Orbeyi (2007) ve Şahin’in (2009) çalışmalarında ise içerik ortalaması “katılıyorum” şeklindedir.

İçeriğin maddeleri incelendiğinde yapılan araştırmada programın öngörülen sürede tamamlanır olması maddesine katılımcılar ($\bar{X}=2,11$) “kısmen katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Bu sonucun, Akkaya (2008), Meşin (2008), Özen (2006), Yazıcı (2009) ve Karagöz’ün (2010) araştırmalarının sonuçları ile uyumludur.

İçeriğin ön öğrenmelerle bağlantı kurulabildiği maddesine katılımcılar “katılıyorum” ($\bar{x} = 1,55$) şeklinde cevap vermişlerdir. Bu sonuç, EARGED MEB’in (2006) araştırmasının sonuçları ile uyumludur.

Öğrenme-öğretme boyutunun ortalaması 1,61 ile “katılıyorum” şeklindedir. Bu sonuç, Dağlar (2008), Orbeyi (2007) ve Sarier’in (2007) sonuçlarıyla uyumludur.

Ölçme-değerlendirme boyutunun ortalaması 1,65 ile “katılıyorum” şeklindedir. Bu sonuç, Şahin (2009)’in araştırmasının sonuçlarıyla uyumludur. Orbeyi (2007), Sarier (2007), Kalender (2006), Aydoğdu’nun (2007) yaptığı çalışmalarda sonuç “kısmen katılıyorum” şeklindedir.

Değerlendirme yöntemleri ve anlatım stratejileri kısmında yapılan yüzde frekans tablosuna göre yapılan araştırmada en fazla %82,1 oranla yazılı ve %81,3 oranla çoktan seçmeli testlerin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin eski alışkanlıklarından kurtulamadığını göstermektedir. Yeni programda yer alan sergi, ders tutum ölçekleri, akran değerlendirme, görüşme gibi yöntemlerin henüz benimsenmediğini göstermektedir.

Bu araştırmada yazılı sınavların %82,1 oranıyla öğretmenler tarafından kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Orbeyi (2007), Meşin (2008) ve Çoban Torçuk’un (2008) sonuçları ile uyumludur.

Bu araştırmada performans ödevinin %70,9 kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu oran, programın getirdiği bazı yeniliklerin benimsenerek kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Sarier (2007) ve Çoban Torçuk’un (2008) sonuçları ile uyumludur.

Bu araştırmada proje ödevlerinin %49,6 oranıyla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Çoban Torçuk’un (2008) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Bu araştırmada akran değerlendirmenin %92,9 oranıyla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sarier (2007) ve Çoban Torçuk’un (2008) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Bu araştırmada kısa cevaplı soruların %81,3 ve doğru-yanlış sorularının %40,7 oranıyla kullanıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuç, oban Torçuk'un (2008) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Bu araştırmada eşleştirme sorularının %75,7 oranıyla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Sarier (2007) ve oban Torçuk (2008)'un araştırma sonuçlarıyla uyumludur, Aydoğdu'nun (2007) araştırma sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Bu araştırmada öz değerlendirme formlarının %80,6 oranıyla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin form doldurtmayı zaman kaybı olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Erdal'ın (2007) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Bu araştırmada ğrenci ürün dosyalarının %75,7 oranıyla kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin form doldurtmayı zaman kaybı olarak gördükleri ya da programdaki yeniliklere beklendiği gibi adapte olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Aydoğdu'nun (2007) araştırma sonuçlarıyla uyumlu değildir.

Bu araştırmada çoktan seçmeli testlerin %81,3 oranıyla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. oktan seçmeli test tercihinin sebebi ilköğretim II. kademedede yıl sonlarında uygulanan sınavlar olarak düşünülebilir. Bu sonuç, Orbeyi'nin (2007) araştırma sonuçlarıyla uyumludur.

Yapılan araştırmada, parametrik olmayan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre aşağıdaki yorumlar yapılabilir.

Cinsiyet ile kazanım alt boyutu arasında yapılan parametrik olmayan Mann Whitney U-testi sonucunda anlamlı bir farklılık gözlenmiştir. Bu fark erkeklerin bayanlara göre daha olumlu düşündüklerini göstermektedir.

Program ğeleri ile okulların bulunduğu yerleşim yerleri arasında Kruskal Wallis H-testi yapılmıştır. İl merkezinde çalışan öğretmenler ile kasaba-köyde çalışan öğretmenler arasında temele alınan yaklaşım alt boyutu için anlamlı bir fark gözlenmiştir. Benzer biçimde; il merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçede çalışan öğretmenler arasında temele alınan yaklaşım alt boyutu için anlamlı bir fark

gözlenmiştir ($p < .05$). İl merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçede çalışan öğretmenler arasında içerik alt boyutu için anlamlı fark görülmüştür. Benzer biçimde il merkezinde çalışan öğretmenler ile kasaba-köyde çalışan öğretmenler arasında içerik alt boyutu anlamlı fark görülmüştür. İl merkezinde çalışan öğretmenler ile ilçede çalışan öğretmenler arasında öğrenme-öğretme alt boyutu için anlamlı fark görülmüştür. Benzer biçimde il merkezinde çalışan öğretmenler ile kasaba-köyde çalışan öğretmenler arasında öğrenme-öğretme alt boyutu için anlamlı fark görülmüştür. İl merkezinde çalışan öğretmenler ile kasaba-köyde çalışan öğretmenler arasında ölçme-değerlendirme süreci alt boyutu için anlamlı bir fark gözlenmiştir ($p < .05$). Bu durum okulların bulunduğu yerleşim yerini bağlı olarak imkanlarının artmasıyla (araç-gereç, materyal, kültür merkezlerine ulaşım, ...) program uygulamanın kolaylaşacağı şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik programını incelemeleri ile program öğelerinden kazanım alt boyutu arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Programı inceleme sorusuna 'hayır' diyen öğretmenler ile 'evet' diyen öğretmenler arasında, 'hayır' yönünde anlamlı fark vardır. Benzer biçimde öğretmenlerinin matematik programını incelemeleri ile program öğelerinden temele alınan yaklaşımlar alt boyutu arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya koymuştur. Programı inceleme sorusuna 'hayır' diyen öğretmenler ile 'evet' diyen öğretmenler arasında, 'hayır' yönünde anlamlı fark vardır. Programı inceleme sorusuna 'hayır' diyen öğretmenler ile 'kısmen' diyen öğretmenler arasında, 'hayır' yönünde anlamlı fark vardır. Bu durum öğretmenlerin programı incelememelerine rağmen yeniliklere ayak uydurabildikleri şeklinde yorumlanabilir.

Analiz sonuçları, öğretmenlerin mezun oldukları fakülte ile program alt boyutlarından temele alınan yaklaşımlar arasında anlamlı bir farkın olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu fark eğitim enstitüsü mezunlarının, eğitim fakültesi mezunlarına göre ve fen-edebiyat fakültesi mezunlarının eğitim fakültesi mezunlarına göre programa daha olumlu yaklaştığı yönündedir.

Öğretmenlerin hizmet süreleri ile program alt boyutu temele alınan yaklaşımlar arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Bu fark 11-15, 16-20 ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu

düşündüğü yönündedir. Benzer biçimde öğretmenlerin hizmet süreleri ile program alt boyutu ölçme-değerlendirme arasında anlamlı fark olduğu ortaya konmuştur. Bu fark 6-10, 11-15 ve 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü yönündedir. Bu durum, kıdemi fazla olan öğretmenlerin deneyimlerinin fazlalığı sebebiyle programa daha olumlu baktıkları, ders işlerken benzer yöntemler geliştirmiş olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir.

Programın alt boyutları ile öğretmenlerin öğrenim durumları, hizmet içi eğitime katılma, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Cinsiyetle kazanım arasında yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Fakat bu sonuç, Halat (2007), Akça (2007), Erdoğan (2007), Butakin ve Özgen (2007), Meşin (2008) ve Saraçoğlu'nun (2008) araştırmalarıyla örtüşmemektedir.

Ancak, cinsiyetle ölçme-değerlendirme arasında yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda anlamlı fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, Akça'nın (2007) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Program öğeleri (içerik, öğrenme-öğretme) ile cinsiyet arasında anlamlı fark yoktur. Bu sonuçlar ile Sarier'in (2007) sonuçları örtüşmektedir.

Yerleşim yeri ile temele alınan yaklaşım ve öğrenme-öğretme değişkenleri arasında yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur. Fakat bu sonuç, Halat'ın (2007) araştırmasıyla örtüşmemektedir.

Program öğeleri ile hizmet süresi ve mezun olunan fakülte değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuç, Erdoğan (2007), Butakin ve Özgen (2007), Sarier (2007), Meşin (2008) ve Saraçoğlu'nun (2008) araştırmalarıyla örtüşmemektedir.

Hizmet süresi değişkeni ile programın alt boyutlarından temele alınan yaklaşımlar ve ölçme-değerlendirme arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç, Orbeyi (2007), Şahin (2007) ve Akkaya'nın (2008) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Program öğeleri ile hizmet içi eğitim alma arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Halat (2007), Orbeyi (2007) ve Sarier'in (2007) araştırmalarının sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Program öğeleri ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç, Orbeyi (2007) ve Meşin'in (2008) yapmış olduğu araştırmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Program öğeleri ile okulların sosyo-ekonomik durumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç Sarier'in (2007) araştırmasının sonucuyla örtüşmektedir.

VI. BÖLÜM

ÖNERİLER

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni programı incelediği görülmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitime ihtiyaç duymadıklarını belirtmelerine rağmen kullandıkları öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri incelendiğinde bir takım eksiklikler görülmektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin artırılması ve bu eğitimlerin amacına ulaşması için takip edilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin en çok kullandıkları stratejiler; soru-cevap, düz anlatım ve gösterip yaptırma'dır. Bu stratejilerin halen kullanılması, öğretmenlerin eski programın etkisinden kurtulamadıklarını göstermektedir. Akran öğretimi, proje tabanlı öğretim ve beyin fırtınasına ise yeni programda fazlaca değinilmesine rağmen öğretmenler tarafından az kullanılmaktadır. Öğretmenlere yeni stratejiler hakkında uygulamalı eğitimler verilmelidir.

Değerlendirme yöntemlerinden en çok kullanılanlar; çoktan seçmeli testler, yazılı sınav ve doğru yanlış sorularıdır. En az kullanılanlar ise gözlem formu, grup değerlendirme formu, ders tutum ölçeğidir. Yeni program, süreç değerlendirmeye önem verdiği için öğretmenler tarafından az kullanılan yöntemlerin ön plana çıkarılması için çalışmalar yapılmalı, öğretmenlere bunlar hakkında daha çok bilgi verilmelidir.

Öğretmenler programı yetiştirmekte zorluk çektiklerini belirtmektedirler. Bunun için ders sürelerinin artırılmasında fayda görülmektedir.

Öğretmenler, katıldıkları hizmet içi seminer çalışmalarına rağmen, programın uygulamasında problem yaşamaktadırlar. Bunun için öğretmenlere rehberlik yapılması, örnek ders anlatımı çalışmalarının izletilmesi ve örnek uygulamaların yaptırılması uygun olacaktır.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Programında Yer Alan Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkinliği*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen, Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akkaya, A. O. (2008). *6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, M. (2000). *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi* (8. Baskı). Bursa: Erkam Matbaası.
- Aşkar, P. Ve ark. (Mayıs 2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu.pdf>, Erişim Tarihi: 30.01.2008.
- Aydoğdu, Ö. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Geometri Öğrenme Alanının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batdal, G. (2006). *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5 Sınıflar İçin* (baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2004). *İlköğretimde Matematik Öğretimi 6-8 Sınıflar İçin* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baykul, Y. ve ark. (2010). *Problem Çözme Stratejileri*. (1. Baskı). Konya: Gençlik Kitapevi.

- Bolat Soycan, S. (2006). *2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Butakin, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-84. www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/tam_metinler/8pdf/08_09_Butakin-Ozgen.pdf, Erişim Tarihi: 19.07.2010.
- Çoban Torçuk, F. (2008). *2006-2007 Eğitim Öğretim Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Uygulanma Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Dağlar, S. (2008). *2005 Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Dede, Y. (2007). Matematiğin Öğretim Biçimlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 99-107.
- Delil, A. ve Güleş, S. (2007). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programındaki Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanlarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 35-48.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye’de Program Geliştirme Uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 27-43.
- Demirel, Ö. (1998). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Kardeş Yayınevi.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*. Ankara: Önde Matbaacılık.

- Erdel, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkocatepe.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2007). *6. Sınıf Matematik Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı öğrenme Yönteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- EPÖ- Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu. (Aralık 2005). *Yeni İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi*. Eskişehir.
- ERG- Eğitim Reformu Girişimi. (Eylül 2005). *Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme-I*. <http://www.erg.sabanciuniv.edu.pdf>, Erişim Tarihi: 31.03.2009.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Gerek, Ö. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programı Hakkındaki Görüş Değerlendirme ve Yeterlilikleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gökçek, T. (2008). *6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına Uyum Sürecinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Gömlüksiz, M. N. (2007). *Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 27, 69-82.
- Güneş, G. (2008). *Yeni Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları*. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Halat, E. (Haziran 2007). *Yeni İlköğretim Matematik Programı (1-5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*, 9 (1), 63-88. www.sosbil.aku.edu.tr/makale/c9s1m5.pdf, Erişim Tarihi: 19.07.2010.
- İşler, I. 2008. *Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and Perceptions Regarding The Implementation Of The 2004 Primary Mathematics Curriculum*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.
- Kaban, İ. (2006). *MEB 2004 Eğitim Programı Çerçevesinde İlköğretim I. Kademe Okutulan Matematik Kitaplarında Yapılan Değişikliklerin Matematiğe Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Katkısı Üzerine*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli Yeni Matematik Programı'nın Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karagöz, E. (2010). *İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karakaya, S. (2004). *Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kardaş, G. (2008). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keleş, Ö. (2009). *An Investigation Of Elementary And Mathematics Teachers' Views About The New Elementary School Mathematics Curriculum*, Yüksek Lisans

Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi İlköğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Ankara.

Meşin, D. (2008). *Yenilenen Altıncı Sınıf Öğretim Programının Uygulanması sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adapazarı.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2002). *ÖBBS-2002. İlköğretim Öğrencilerinin Başarısının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu*. Kasım 2002.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2003). *TIMSS-1999. Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması Ulusal Rapor*. Haziran 2003.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2003). *PISA-2003. PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2007). *PISA-2006. PISA 2006 Projesi Ulusal Ön Raporu*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2004). 2563 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. Ağustos 2004.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005a). *İlköğretim Matematik 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2005b). *Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu (İlköğretim 1-5. Sınıflar Matematik Dersi)*. Mart 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2006). *Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının Değerlendirme Raporu (İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi)*. Kasım 2006.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007a). *İlköğretim Matematik 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2007b). *Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli (ÖME)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2007c). *ÖBBS-2005. İlköğretim Öğrencilerinin Başarısının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu*. Mayıs 2007.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2009a). *İlköğretim Matematik 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2009b). *ÖBBS-2008. İlköğretim Öğrencilerinin Başarısının Belirlenmesi Durum Belirleme Raporu*. <http://earged.meb.tr/dosyalar/obbs/OBBS2008.pdf>, Erişim Tarihi: 18.12.2010.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED). (2010). *PISA-2009. PISA 2009 Projesi Ulusal Nihai Raporu*. <http://egt.kocaeli.edu.tr/belgeler/pisa2009rapor.pdf>, Erişim Tarihi: 17.12.2010.
- Milli Eğitim Müdürlüğü (2009). *Okul Kurum Tipleri*, Antalya.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı' nun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Oklun, S. ve Toluk Uçar Z. (2006). *İlköğretimde Matematik Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar*. (1. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Oklun, S. ve Toluk Uçar Z. (2007). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Maya Akademi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar ile İstatistiksel veri Analizi-1*. (2. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özen, H. (2006). *Türkiye'de Etkili Matematik Öğretimi İçin 1968-2005 Yılları Arasında Geliştirilen İlköğretim (1-5) Matematik Öğretim Programlarının İncelenmesi*.

- Sağlık, N. (2007). *Pilot Uygulamaları Yürütölen İlköğretim Matematik Programına Yönelik Etkinliklerin Bazı Geometri Konuları Öğretimi Üzerindeki Etkileri*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Saraçoğlu, M. (2008). *İlköğretim II. Kademe Matematik Programının Amaç Gerçekleştirme Başarısına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sünböl, A.M. ve Yılmaz, H. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımaya Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Tantürk, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademede 1986 ve 2006 Matematik Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim Okullarında Program Geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Türkiye' de Eğitim Sempozyumu 8*, 351-362.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülker Saracalıoğlu, P. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Programının Yapısalcı Öğrenme Kuramına Uygunluk Bakımından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler* (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.

- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı' nın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler, Sakarya.

EK-1: İZİNLER



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-107
KONU : Anket Uygulaması

09.03.2010 • 08031

İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürüğüne, İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği programı yüksek lisans öğrencisi Fatma Feyza YIĞIL'ın "İlköğretim Programının 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması veri toplama aracı anket ölçeğini, ilimizde görev yapan İlköğretim Okulu 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerine uygulama isteği ile ilgili 26.02.2010 tarihli ve 831 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma yazıları ve anket formları, İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 05.03.2010 tarihinde toplanarak "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca söz konusu Anket uygulamasının çalışma takvimi doğrultusunda, ilgili Yönergeye göre, ilimiz İlköğretim Okulu 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerine eğitim-öğretim aksatılmadan okul müdürlüğünün yetkisi ve sorumluluğunda uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınıza da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetkisi devrine göre olursanız arz ederim.

Ahmet Serdar İRTEM
Müdür Yardımcısı

OLUR
09.03.2010

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü



ANTALYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Çokukçu Mah. Harınlıya Cad. 07050 ANTALYA
Tel : 0242 238 65 00 - 463
Faks : 0242 238 61 11
İmza : A.S.İRTEM Müdür Yard.
antalya@meb.gov.tr www.anta.lya.meb.gov.tr





T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.052-10/

KONU : Anket Uygulaması

15.03.2010 • 08198

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
KONYA

İlgi: 26.02.2010 tarihli ve 831 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda sözü edilen Üniversiteniz, Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün, İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği programı yüksek lisans öğrencisi Fatma Feyza İYİOL'un "İlköğretim Programının 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu yüksek lisans tez çalışması veri toplama aracı anket ölçeğini, ilimizde görev yapan İlköğretim Okulu 8.Sınıf Matematik Öğretmenlerine uygulama isteği "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Destegine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" gereğince, Müdürlüğümüz inceleme komisyonu tarafından değerlendirilerek uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzün 09.03.2010 tarihli ve 08031 sayılı onayı ve okullarda uygulanacak anket formlar Müdürlüğümüzce mühürlenerek ekte gönderilmiştir.

Bakanlığımızın ilgili Yönergesi gereği ve Yönerge de belirtilen EK-1 taahhünamesi doğrultusunda araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içerisinde araştırmanın iki örneğinin yazılı ve CD ortamında Müdürlüğümüz kültür bürosuna teslim edilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Abmet Sezal İRTEM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EK:1-1 adet onay
2-5 adet anket formu

1309
15.03.2010
gör. İP.



ANTALYA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ
Soğuksu Mah. Hemidiye Cad. 07050 ANTALYA
Tel : 0242 238 60 00 -103
Faks : 0242 238 61 11 İrtibat İçin: A.S.İRTEM Md.Yrd.
antalya@meb.gov.tr www.antalya.meb.gov.tr





T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı: B.30.2.SEL.0.C1.00.00-360/367
Konu:

KONYA, 19/03/2010

Sayın: Yrd. Doç. Dr. Hacı SULAK

İlgi: İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 10.03.2010 tarih ve 8198 sayılı yazısı.
Danışmanlığımı yürüttüğünüz İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı Yüksek Lisans öğrencisi Fatma Feyza İYİOL'un Yüksek Lisans tez çalışması izni ile ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünün konu hakkındaki yazısı ekte gönderilmiş olup, ilgi yazıya istinaden gereğinin yapılmasını rica ederim.

Prof. Dr. Bayram SADE
Enstitü Müdürü

Ek: 7

Windows Live Hotmail Print Message

Page 1 of 1

(No Subject)

From: Antalya MEM İstatistik Bürosu (istatistik07@meb.gov.tr)
Sent: Tuesday, August 04, 2009 2:51:34 PM
To: af_urfa@hotmail.com

Sayın Fatma Feyza İYİOL

Bilgi edindirme yolu ile müdürlüğümüzden talep etmiş olduğunuz İlimiz Büyükşehir belediyesi sınırları içerisinde 256 diğer ilçelerde 222 toplamında 478 matematik öğretmeni görev yapmaktadır.
Bilgilerinize rica ederim.

Ahmet AYDIN
Müdür Yrd.

EK-2: ANKET FORMU**Değerli Meslektaşım!**

Bu anketin amacı, 2004 yılında hazırlanan İlköğretim Programının, 8. sınıf matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Form, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı için hazırlanan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Lütfen katıldığınız görüşü (X) işareti koyarak belirtiniz. Gösterdiğiniz duyarlılık için teşekkür ederim.
Fatma Feyza İYİOL

*Küçük Hasan İlköğretim Okulu
Matematik Öğretmeni*

Okulunuzun adı:.....

1. Okulunuzun bağlı olduğu kurum

M.E.B. bağlı resmi M.E.B. bağlı özel Diğer

2. Cinsiyetiniz

Kadın Erkek

3. Hizmet süreniz

1-5 yıl 16-20 yıl
 6-10 yıl 21 yıl ve üzeri
 11-15 yıl

4. Öğrenim durumunuz

Ön lisans Yüksek lisans
 Lisans Doktora

5. Mezun olduğunuz fakülte

Eğitim Enstitüsü Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi Diğer Fakülteler

6. Görev yaptığınız okulun bulunduğu yerleşim yeri

İl merkezi İlçe Kasaba, köy

7. Görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik durumu

Üst düzey Orta düzey Alt düzey

8. Yeni Matematik Öğretim Programını incelediniz mi?

Evet Kısmen Hayır

9. Yeni Matematik Öğretim Programına ilişkin bir hizmet içi eğitim kursuna katıldınız mı?

Evet Hayır

10. Yeni Matematik Öğretim Programını uygulayabilmeniz için yeterli donanımına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

11. Yeni Matematik Öğretim Programını uygulayabilmeniz için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyor musunuz?

Evet Kısmen Hayır

Yeni Matematik Programının Amacı	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme.			
2.Mantıksal tümevarım ve tündengelim ile ilgili çıkarımlar yapabilme.			
3.Matematiksel terminolojiyi ve dili iyi kullanabilme.			
4.Zihinden işlem yapma becerisini kullanabilme.			
5.Tahmin etme becerilerini kullanabilme.			
6.Problem çözme stratejilerini geliştirebilme.			
7.Model kurma ve modeli sözel ve matematiksel ifade edebilme.			
8.Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme.			
9.Matematiğe karşı özgüven kazanabilme.			
10.Araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini geliştirebilme.			
11.Dikkatli ve sistemli olma özelliklerini geliştirebilme.			

Yeni Matematik Programının Kazanımları	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1.Açık ve net olarak ifade edilmiştir.			
2.Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.			
3.Konu alanının özelliklerine uygundur.			
4.Programın genel amaçlarına uygundur.			
5.Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.			
6.Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.			

Yeni Matematik Programında Temele Alınan Yaklaşımlar	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1.Öğrenciyi merkeze alan bir programdır.			
2.Bireysel farkları ortaya çıkaran bir programdır.			
3.Yapılandırmacı yaklaşım temelli bir programdır.			
4.Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır.			
5.Aktif öğrenmeye ağırlık veren bir programdır.			
6.Yansıtıcı düşünmeye ağırlık veren bir programdır.			
Yeni Matematik Programının İçeriği			
1.Ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.			
2.Farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili kazanımlar dikkate alınmaktadır.			
3.Önceden edinilmiş bilgi ve beceriler etkili kullanılmaktadır.			
4.Öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeylerine uygun yöntem, teknik, strateji kullanılmaktadır.			
5.Öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır.			
6.Günlük hayatla ders arasında ilişki kurulmaktadır.			
7.Süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır.			
8.Ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır.			
9.Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmektedir.			
10.Öğrencilerin seviyesine uygundur.			
11.Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.			
12.Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.			
Yeni Matematik Programının Öğrenme-Öğretme Süreci			
1.Öğrenci motivasyonu dikkate alınmaktadır.			
2.Öğrenme-öğretme süreci somut deneyimlerle başlanmaktadır.			
3.Anlamlı öğrenmeyi amaçlamıştır.			
4.Öğrenciler matematik bilgileriyle ilişki kurmaktadır.			
5.Öğrenciler matematik bilgisi ve diğer dersler arasında ilişki kurmaktadır.			
6.Öğrenciler matematik bilgisi ve günlük hayat arasında ilişki kurmaktadır.			
7.Teknoloji etkin kullanılmaktadır.			
8.Somut araç-gereçler kullanılmaktadır.			
9.işbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.			
10.Ders işlenişi sırasında öğretim aşamaları kullanılmaktadır (1-giriş, 2-inceleme/araştırma, 3-açıklama, 4-ilerleme, 5-değerlendirme)			

Yeni Matematik Programında Ölçme-Değerlendirme	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum
1. Matematiği günlük yaşamda uygulamaktadır.			
2. Problem çözme yeteneklerini geliştirmektedir.			
3. Akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.			
4. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.			
5. Matematikte öz güvenlerini geliştirmektedir.			
6. Öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.			
7. Sosyal becerilerini geliştirmektedir.			
8. Matematiksel ilişkilendirme yapmaktadır.			
9. Öğrencilerin çalışmaları sistematik olarak değerlendirilmektedir.			
10. Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilmektedir.			
11. Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülmektedir.			

Derslerde en çok kullandığınız öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemlerini işaretleyiniz.

Öğretim Stratejileri ve Değerlendirme Yöntemleri

- | | |
|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Öğrenci ürün dosyası (Portfolyo) | <input type="checkbox"/> Proje |
| <input type="checkbox"/> Öz değerlendirme | <input type="checkbox"/> Gözlem |
| <input type="checkbox"/> Akran değerlendirme | <input type="checkbox"/> Yazılı |
| <input type="checkbox"/> Sözlü sınav | <input type="checkbox"/> Performans |
| <input type="checkbox"/> Doğru yanlış soruları | <input type="checkbox"/> Deney |
| <input type="checkbox"/> Ders tutum ölçeği | <input type="checkbox"/> Sergi |
| <input type="checkbox"/> Çoktan seçmeli testler | <input type="checkbox"/> Sunum |
| <input type="checkbox"/> Kısa cevaplı soruları | <input type="checkbox"/> Tartışma |
| <input type="checkbox"/> Eşleştirme Soruları | <input type="checkbox"/> Görüşme |

EK-3 ANKETE İLİŞKİN MADDE ANALİZİ SONUÇLARI

Maddeler	Madde Çıktığında	Madde Çıktığında	Madde Toplam	Madde Çıktığında
	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Korelasyonu	Ölçek Alfası
<i>(N=105)</i>				
AMAÇ				
Çıkarılan madde: Matematik kavram ve sistemlerini anlayabilme, bunlar arasında ilişkiler kurabilme.	94,4762	330,0018	,3170	,9488
Madde 1:Matematik kavram ve sistemlerini günlük hayatta kullanabilme.	95,0857	329,6176	,4531	,9479
Madde 2:Mantıksal tüme varım ve tümden gelim ile ilgili çıkarımlar yapabilme.	95,1429	328,9698	,5037	,9477
Madde 3:Matematiksel terminolojiyi ve dili iyi kullanabilme.	95,0190	326,7496	,5588	,9474
Madde 4:Zihinden işlem yapma becerisini kullanabilme.	95,1524	328,5150	,5450	,9476
Madde 5:Tahmin etme becerilerini kullanabilme.	95,0762	329,0326	,4544	,9479
Madde 6:Problem çözme stratejilerini geliştirebilme.	95,0381	327,2485	,5352	,9475
Madde 7:Model kurma ve modeli sözel ve matematiksel ifade edebilme.	94,9238	328,3980	,4828	,9478
Madde 8:Matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme.	94,7905	327,7634	,4258	,9481
Madde 9:Matematiğe karşı özgüven kazanabilme.	94,8952	326,4408	,5363	,9475
Madde 10:Araştırma yapma ve bilgi üretme becerisini geliştirebilme.	94,9810	329,7689	,4035	,9482
Madde 11:Dikkatli ve sistemli olma özelliklerini geliştirebilme.	94,8381	330,0408	,4410	,9480
Kazanım				
Madde 1:Açık ve net olarak ifade edilmiştir.	94,8762	330,3595	,4153	,9481
Madde 2:Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	94,8571	330,1621	,4737	,9479
Madde 3:Konu alanının özelliklerine uygundur.	94,8286	327,8549	,5342	,9476
Madde 4:Programın genel amaçlarına uygundur.	94,8000	326,5462	,5467	,9475
Madde 5:Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	94,8286	326,3742	,5878	,9473
Madde 6:Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.	94,8762	326,5134	,5806	,9473
İçerik				
Madde 1:Ön öğrenmeler dikkate alınmaktadır.	95,0571	329,8429	,3785	,9483
Madde 2:Farklı öğrenme alanlarıyla ilişkili kazanımlar dikkate alınmaktadır.	94,9333	331,9474	,3316	,9485
Madde 3:Önceden edinilmiş bilgi ve beceriler etkili kullanılmaktadır.	94,9714	332,8165	,2884	,9487
Madde 4:Öğretim etkinliklerinde öğrenci düzeylerine uygun yöntem, teknik, strateji kullanılmaktadır.	94,9905	332,6634	,2860	,9487
Madde 5:Öğrenci derse aktif olarak katılmaktadır.	94,9429	323,9005	,6655	,9469
Madde 6:Günlük hayatla ders arasında ilişki kurulmaktadır.	95,0095	330,0864	,4324	,9480
Madde 7:Süreç değerlendirilmesi yapılmaktadır.	94,8952	331,2870	,3792	,9483
Madde 8:Ürün değerlendirilmesi yapılmaktadır.	94,9810	325,0766	,5931	,9472
Madde 9:Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmektedir.	94,9048	330,0293	,4128	,9481
Madde 10:Öğrencilerin seviyesine uygundur.	94,8476	327,8612	,5781	,9474
Madde 11:Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	94,9524	325,1227	,6252	,9471
Madde 12:Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.	94,8571	326,4698	,5731	,9474
Öğrenme-Öğretme Süreci				
Madde 1:Öğrenci motivasyonu dikkate alınmaktadır.	94,9429	323,9005	,6655	,9469
Madde 2:Öğrenme-öğretme süreci somut deneyimlerle başlanmaktadır.	94,9619	327,4601	,5187	,9476
Madde 3:Anlamlı öğrenmeyi amaçlamıştır.	94,9048	329,9332	,4289	,9480
Madde 4:Öğrenciler matematik bilgileriyle ilişki kurmaktadır.	94,9810	325,0766	,5931	,9472
Madde 5:Öğrenciler matematik bilgisi ve diğer dersler arasında ilişki kurmaktadır.	94,7810	329,3073	,4018	,9482
Madde 6:Öğrenciler matematik bilgisi ve günlük hayat arasında ilişki kurmaktadır.	94,8571	327,3929	,5458	,9475
Madde 7:Teknoloji etkin kullanılmaktadır.	94,8857	324,7368	,6267	,9471
Madde 8:Somut araç-gereçler kullanılmaktadır.	94,8571	329,0659	,3946	,9483
Madde 9:İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır.	95,0381	324,9024	,6781	,9469

Madde 10:Ders işleniş sırasında öğretim aşamaları kullanılmaktadır (1-giriş, 2-inceleme/araştırma, 3-açıklama, 4-ilerleme, 5- değerlendirme).	94,9905	325,2018	,6495	,9470
Yaklaşım				
Madde 1:Öğrenciyi merkeze alan bir programdır.	94,9905	325,2018	,6495	,9470
Madde 2:Bireysel farkları ortaya çıkaran bir programdır.	95,0190	324,7496	,6180	,9471
Madde 3:Yapılandırmacı yaklaşım temelli bir programdır.	95,0095	327,6249	,5341	,9476
Madde 4:Günlük yaşam ve diğer öğrenme alanlarıyla ilgili bir programdır	94,8952	326,4216	,5954	,9473
Çıkarılan madde: Çoklu zekaya ağırlık veren bir programdır.	95,0571	336,6890	,1216	,9494
Madde 5:Aktif öğrenmeye ağırlık veren bir programdır.	94,8381	325,9447	,5469	,9475
Madde 6:Yansıtıcı düşünmeye ağırlık veren bir programdır.	94,9810	325,5381	,6179	,9472
Çıkarılan madde: Kavramsal öğrenmeyi amaçlayan bir programdır.	94,9810	334,6535	,2118	,9490
Ölçme Değerlendirme				
Madde 1:Matematiği günlük yaşamda uygulamaktadır.	94,8952	330,6139	,3778	,9483
Madde 2:Problem çözme yeteneklerinin geliştirmektedir.	95,0190	329,1535	,4908	,9478
Madde 3:Akıl yürütme becerilerini geliştirmektedir.	95,0762	329,1864	,4879	,9478
Madde 4:Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmektedir.	94,9429	329,4005	,3944	,9483
Madde 5:Matematikte öz güvenlerini geliştirmektedir.	94,8095	331,1364	,3536	,9484
Madde 6:Öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir.	94,8095	332,3672	,3079	,9486
Madde 7:Sosyal becerilerini geliştirmektedir.	94,7714	329,7357	,3959	,9482
Madde 8:Matematiksel ilişkilendirme yapmaktadır.	94,9619	331,7485	,3579	,9483
Madde 9:Öğrencilerin çalışmaları sistematik olarak değerlendirilmektedir.	94,8000	328,8346	,4842	,9478
Madde 10:Öğrencilerin cevapları kadar düşünce yolları da değerlendirilmektedir.	94,9429	327,5159	,4715	,9479
Madde 11:Problem çözme başarılarının yanında problem çözmeyle ilgili tutumları da ölçülmektedir.	94,9524	330,9689	,4232	,9481

EK-4: KURUM TIPLERİ

SIRA NO	İLÇE	KURUM ADI	KURUM TİPİ
1	AKSEKİ	Cevizli Kaya Ezen Lisesi	B
2	AKSEKİ	Akseki Şahinler Çok Programlı Lisesi	A
3	AKSEKİ	Anadolu Lisesi	C
4	AKSEKİ	Dr. Abdurrahman Başoğlu Halk Eğitimi Merkezi	B
5	AKSEKİ	Öğretmenevi Lokali	C
6	AKSEKİ	Atatürk İlköğretim Okulu	A
7	AKSEKİ	Cevizli İlköğretim Okulu	A
8	AKSEKİ	Ferisnelan Ali Erdem İlköğretim Okulu	B
9	AKSEKİ	Kuyuncuk İlköğretim Okulu	B
10	AKSEKİ	Taşlıca Ahmet Hamdi Akseki İlköğretim Okulu	A
11	AKSU	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	C
12	AKSU	Halk Eğitim Merkezi	A
13	AKSU	Yeşilkaraman İÖO	B
14	AKSU	Yurtınar Gazi İÖO	A
15	AKSU	Yurtınar Atatürk İÖO	B
16	AKSU	Yurtınar Yenimahalle İÖO	B
17	AKSU	M.Nazif Günal İÖO	B
18	AKSU	Solak İÖO	B
19	AKSU	Topalı İÖO	A
20	AKSU	Kurşunlu İÖO	B
21	AKSU	Kurşunlu İnci Kalender İÖO	B
22	AKSU	Kocabelen İÖO	A
23	AKSU	İhsaniye İÖO	B
24	AKSU	Karabüz İÖO	A
25	AKSU	Kemeragza Ernuğrul Gazi İÖO	B
26	AKSU	Pınarlı Cumhuriyet İÖO	A
27	AKSU	Rabia Mehmet Ülger İÖO	A
28	AKSU	Kumköy İÖO	A
29	AKSU	Dumanlar İÖO	A
30	AKSU	Çalkaya Hacıhaliler İÖO	A
31	AKSU	Çalkaya İsmail Ertan İÖO	B
32	AKSU	Çalkaya İnciköprü İÖO	B
33	AKSU	Çalkaya Güzelçayır İÖO	A
34	AKSU	Cinadiye İÖO	A
35	AKSU	Boztepe İÖO	B
36	AKSU	Aksu Anadolu Öğretmen Lisesi	A
37	AKSU	Aksu Lisesi	B
38	AKSU	Boztepe İÖO	B
39	AKSU	Çalkaya 75.Yıl Cumhuriyet İÖO	A
40	AKSU	Gülölk İÖO	B
41	AKSU	Aksu İÖO	A
42	AKSU	Alaylı İÖO	A
43	ALANYA	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	A
44	ALANYA	Alanya Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	A
45	ALANYA	Alanya Anadolu Lisesi	A

46	ALANYA	Alanya Lisesi	A
47	ALANYA	A.Feyzi Alattinoğlu Lisesi	A
48	ALANYA	Hasan Çolak Anadolu Lisesi	B
49	ALANYA	Alanya Anadolu İmam Hatip Lisesi	A
50	ALANYA	Mahmutlar Şükrü Kaptanoğlu Lisesi	B
51	ALANYA	Nerzih Soydan Ticaret Meslek Lisesi	A
52	ALANYA	Ümit Altay Anadolu Otellilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
53	ALANYA	Abdurrahman Alattinoğlu Lisesi	B
54	ALANYA	Mustafa Münüvet Alattinoğlu Lisesi	B
55	ALANYA	Avsallar Recep Karacao Çok Programlı Lisesi	A
56	ALANYA	Hüseyin Girenes Fen Lisesi	A
57	ALANYA	Oba Nazmi Yılmaz Lisesi	C
58	ALANYA	Demirtaş Çok Programlı Lisesi	A
59	ALANYA	Türkler İMKB Anadolu Öğretmen Lisesi	A
60	ALANYA	Ninnet Alattinoğlu Lisesi	A
61	ALANYA	Alanya Arıkan Yılmaz Din Lisesi	B
62	ALANYA	Okurcalar Berat Hayriye Cömertoğlu Çok Programlı Lisesi	C
63	ALANYA	Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	A
64	ALANYA	Mecziyet Köseoğlu Mesleki Eğitim Merkezi	A
65	ALANYA	Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu	A
66	ALANYA	Alanya Rehberlik Araştırma Merkezi	A
67	ALANYA	Aladdin Keykubat Anaokulu	A
68	ALANYA	Can Anaokulu	A
69	ALANYA	Sahire Tüzün Anaokulu	B
70	ALANYA	Ali Nazım Köseoğlu İlköğretim Okulu	A
71	ALANYA	Astürk İlköğretim Okulu	A
72	ALANYA	Barbaros Azakoğlu İlköğretim Okulu	A
73	ALANYA	Bilgi Bulut İlköğretim Okulu	A
74	ALANYA	Hayate Hanım İlköğretim Okulu	A
75	ALANYA	İnönü İlköğretim Okulu	A
76	ALANYA	Jülide Akça İlköğretim Okulu	A
77	ALANYA	Kemal Şuberi İlköğretim Okulu	A
78	ALANYA	Selçuk İlköğretim Okulu	B
79	ALANYA	Sugözü Cemal Coşkun İlköğretim Okulu	A
80	ALANYA	Sema Eray Erden İlköğretim Okulu	A
81	ALANYA	Hamit Özçelik İlköğretim Okulu	A
82	ALANYA	Ayşe Melahat Erkin İlköğretim Okulu	B
83	ALANYA	Fatma Alattinoğlu İlköğretim Okulu	A
84	ALANYA	Demirtaş Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
85	ALANYA	Şükrü Mülazimoğlu İlköğretim Okulu	A
86	ALANYA	Akçatu İlköğretim Okulu	B
87	ALANYA	Akdam İlköğretim Okulu	B
88	ALANYA	Alaçanı İlköğretim Okulu	B
89	ALANYA	Alielendi İlköğretim Okulu	B
90	ALANYA	Aşağıroba Hasan Anıcı İlköğretim Okulu	A
91	ALANYA	Avsallar Halıcı Orhan İlköğretim Okulu	A
92	ALANYA	Avsallar Ayhan Şahenk İlköğretim Okulu	A

93	ALANYA	Avsallar Kadir Hacıkadıroğlu İlköğretim Okulu	B
94	ALANYA	Bademöğücü İlköğretim Okulu	B
95	ALANYA	Başköy İlköğretim Okulu	B
96	ALANYA	Beşreli İlköğretim Okulu	B
97	ALANYA	Bucak İlköğretim Okulu	B
98	ALANYA	Cikcilli Mehmet Emine Öncü İlköğretim Okulu	A
99	ALANYA	Çamlıca İlköğretim Okulu	B
100	ALANYA	Çamlıca Beslengi İlköğretim Okulu	B
101	ALANYA	Çamlıca Kocaveliiler İlköğretim Okulu	B
102	ALANYA	Çamlıca Lartlar İlköğretim Okulu	B
103	ALANYA	Çamlıca Kadiri İlköğretim Okulu	B
104	ALANYA	Çıplaklı İlköğretim Okulu	A
105	ALANYA	Değirmendere İlköğretim Okulu	A
106	ALANYA	Demirtaş İlköğretim Okulu	B
107	ALANYA	Demirtaş Belen İlköğretim Okulu	B
108	ALANYA	Demirtaş Cumhuriyet İlköğretim Okulu	A
109	ALANYA	Dereköy İlköğretim Okulu	B
110	ALANYA	Efikesik Güllü Özbağı İlköğretim Okulu	B
111	ALANYA	Emişbeleni İlköğretim Okulu	A
112	ALANYA	Gümüşskavak Ayla Hulusi Tüzün İlköğretim Okulu	B
113	ALANYA	Hacıkadıroğlu İlköğretim Okulu	A
114	ALANYA	Hacıkerimler İlköğretim Okulu	C
115	ALANYA	Melahat Seher İlköğretim Okulu	A
116	ALANYA	Hacımehmetli Köprübaşı İlköğretim Okulu	B
117	ALANYA	Hocalar Büyükpınar İlköğretim Okulu	B
118	ALANYA	İmamlı İlköğretim Okulu	B
119	ALANYA	İshaklı İlköğretim Okulu	B
120	ALANYA	Kargıcak İlköğretim Okulu	A
121	ALANYA	Kayabaşı İlköğretim Okulu	B
122	ALANYA	Kestel İlköğretim Okulu	A
123	ALANYA	Kestel Alanur Ayhan Şahenk İlköğretim Okulu	A
124	ALANYA	Kestel Müminler Akdeniz İlköğretim Okulu	A
125	ALANYA	Keşefli İlköğretim Okulu	B
126	ALANYA	Kızıcaşehir İlköğretim Okulu	B
127	ALANYA	Kocaoğlanlı İlköğretim Okulu	B
128	ALANYA	Konaklı M.Kemal Atı İlköğretim Okulu	A
129	ALANYA	Konaklı Menderes İlköğretim Okulu	A
130	ALANYA	Hamdullah Emin Paşa İlköğretim Okulu	A
131	ALANYA	Mahmutlar Kılıçarslan İlköğretim Okulu	B
132	ALANYA	Mahmutlar 50.Yıl Ahmet Keçoğlu İlköğretim Okulu	A
133	ALANYA	Mahmutlar Yenimahalle İlköğretim Okulu	A
134	ALANYA	Mahmutlar Yukarımahalle Halil Ulker İlköğretim Okulu	B
135	ALANYA	Nimet Afatinöğlü İlköğretim Okulu	A
136	ALANYA	Obaköy İlköğretim Okulu	A
137	ALANYA	Oba Alacami İlköğretim Okulu	B
138	ALANYA	Okurcalar Bezat Hayriye Cömertoğlu İlköğretim Okulu	A
139	ALANYA	Öteköy İlköğretim Okulu	B

140	ALANYA	Özvadi İlköğretim Okulu	B
141	ALANYA	Payallar İlköğretim Okulu	A
142	ALANYA	Payallar Büyükyer İlköğretim Okulu	B
143	ALANYA	Sarılar İlköğretim Okulu	B
144	ALANYA	Sapedere İlköğretim Okulu	B
145	ALANYA	Seki İlköğretim Okulu	B
146	ALANYA	Sogukpinar İlköğretim Okulu	B
147	ALANYA	Şişlar Afet İnan İlköğretim Okulu	B
148	ALANYA	Şişlar İlköğretim Okulu	B
149	ALANYA	Süleymanlar İlköğretim Okulu	B
150	ALANYA	Tuşlar İlköğretim Okulu	B
151	ALANYA	Toslak Ketenlik İlköğretim Okulu	A
152	ALANYA	Toslak Nebiye Hacıkadıroğlu İlköğretim Okulu	B
153	ALANYA	Toslak Sabir Erkin İlköğretim Okulu	A
154	ALANYA	Tosmur Fatma Öznüşüoğlu İlköğretim Okulu	A
155	ALANYA	Türkler Aynur Hısnan Sipahioğlu İlköğretim Okulu	A
156	ALANYA	Aysan Cengiz Urfaloğlu İlköğretim Okulu	A
157	ALANYA	Türkier Yanıklar İlköğretim Okulu	B
158	ALANYA	Türktaş İlköğretim Okulu	B
159	ALANYA	Türktaş Mandıras İlköğretim Okulu	B
160	ALANYA	Alara Şevket Demirel İlköğretim Okulu	A
161	ALANYA	Uzunöz İlköğretim Okulu	B
162	ALANYA	Yalı İlköğretim Okulu	B
163	ALANYA	Yaylalı İlköğretim Okulu	B
164	ALANYA	Yaylakonak İlköğretim Okulu	B
165	ALANYA	İncekum Özaş İlköğretim Okulu	A
166	ALANYA	Yeşliöz İlköğretim Okulu	A
167	ALANYA	Gönel Kemal Reisoğlu İlköğretim Okulu	A
168	ALANYA	Hidayet Görgün İlköğretim Okulu	A
169	ALANYA	Konaklı Gazi İlköğretim Okulu	A
170	ALANYA	Güzelbağ İlköğretim Okulu	A
171	ALANYA	Gönuşoğze İlköğretim Okulu	B
172	ALANYA	Karamanlar İlköğretim Okulu	B
173	ALANYA	Üpköy İlköğretim Okulu	B
174	ALANYA	Yenice İlköğretim Okulu	B
175	ALANYA	Abdurrahman Alatlıoğlu İlköğretim Okulu	A
176	ALANYA	Hacıkura İlköğretim Okulu	A
177	DEMRE	Halk Eğitim Merkezi	B
178	DEMRE	Mesleki Eğitim Merkezi	B
179	DEMRE	Demre Öğretmenevi	A
180	DEMRE	Demre Anadolu Lisesi	B
181	DEMRE	Demre Lisesi	B
182	DEMRE	Atatürk İÖÖ	A
183	DEMRE	Karabucak İÖÖ	B
184	DEMRE	Kum İÖÖ	B
185	DEMRE	Yaylakaya İÖÖ	B
186	DEMRE	Yusuş Özek İÖÖ	B

187	DEMRE	Yunus Emre İÖÖ	A
188	DEMRE	Beymelek İÖÖ	A
189	DEMRE	Beymelek Saz İÖÖ	B
190	DEMRE	Çevreli İÖÖ	B
191	DEMRE	Köşkerler İÖÖ	B
192	DEMRE	Köşkerler Dere İÖÖ	B
193	DEMRE	Üçagöz İÖÖ	B
194	DEMRE	Rahmi Koç İÖÖ	B
195	DEMRE	80.Yıl Cumhuriyet İÖÖ	A
196	DEMRE	Hacımusaoğlu Anaokulu	B
197	DÖŞEMEALTI	Erünel Sosyal Bilimler Lisesi	B
198	DÖŞEMEALTI	Organize Sanayi Bölgesi Teknik ve Endüstri Mes.Lisesi	A
199	DÖŞEMEALTI	Yeşilbayır İMKB Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
200	DÖŞEMEALTI	Yusuf Ziya Öner Fen Lisesi	A
201	DÖŞEMEALTI	Mustafa Ayten Aydın Lisesi	A
202	DÖŞEMEALTI	Sağlık Meslek Lisesi	C
203	DÖŞEMEALTI	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	C
204	DÖŞEMEALTI	Döşemealtı Anadolu Lisesi	C
205	DÖŞEMEALTI	Bademağacı İlköğretim Okulu	A
206	DÖŞEMEALTI	Çıplaklı Yığınlar İlköğretim Okulu	B
207	DÖŞEMEALTI	Dağ İlköğretim Okulu	A
208	DÖŞEMEALTI	Fatma Yusuf Bilgiç İlköğretim Okulu	A
209	DÖŞEMEALTI	Güngör Gençler İlköğretim Okulu	A
210	DÖŞEMEALTI	H.Caner Sarapoğlu İlköğretim Okulu	A
211	DÖŞEMEALTI	İlıcaköy İlköğretim Okulu	A
212	DÖŞEMEALTI	Kililik İlköğretim Okulu	A
213	DÖŞEMEALTI	Kömürçüler İlköğretim Okulu	B
214	DÖŞEMEALTI	Kovanlık İlköğretim Okulu	A
215	DÖŞEMEALTI	Nebiler Kenan Evren İlköğretim Okulu	A
216	DÖŞEMEALTI	Yeniköy İlköğretim Okulu	A
217	DÖŞEMEALTI	Yeşilbayır İlköğretim Okulu	A
218	DÖŞEMEALTI	Yukarıkaraman Perge Rotary İlköğretim Okulu	A
219	DÖŞEMEALTI	Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	B
220	ELMALI	Yusuf Öneroy Teknik Lise ve Çok Programlı Lisesi	A
221	ELMALI	Elmalı Lisesi	B
222	ELMALI	Anadolu Lisesi	A
223	ELMALI	Sağlık Meslek Lisesi	B
224	ELMALI	Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	B
225	ELMALI	Mesleki Eğitim Merkezi	B
226	ELMALI	Elmalı Öğretmenevi	C
227	ELMALI	Elmalı Anaokulu	A
228	ELMALI	Ali Mumcu İlköğretim Okulu	A
229	ELMALI	Atatürk İlköğretim Okulu	A
230	ELMALI	Girne İlköğretim Okulu	B
231	ELMALI	Mehmet Subaşı İlköğretim Okulu	A
232	ELMALI	Mehmet Topçu İlköğretim Okulu	A
233	ELMALI	Muhammed Hamdi Yazır İlköğretim Okulu	A

234	ELMALI	Osman Nuri Çınar İlköğretim Okulu	A
235	ELMALI	Ömerpaşa İlköğretim Okulu	B
236	ELMALI	Akşeniz İlköğretim Okulu	B
237	ELMALI	Akçay İlköğretim Okulu	A
238	ELMALI	Bayraktar İlköğretim Okulu	B
239	ELMALI	Bozhiyyük İlköğretim Okulu	B
240	ELMALI	Düdenköy İlköğretim Okulu	B
241	ELMALI	Eskihisar İlköğretim Okulu	A
242	ELMALI	Eymir İlköğretim Okulu	B
243	ELMALI	İslamlar İlköğretim Okulu	B
244	ELMALI	Karamık İlköğretim Okulu	B
245	ELMALI	Kışla İlköğretim Okulu	B
246	ELMALI	Özdemir İlköğretim Okulu	A
247	ELMALI	Salar İlköğretim Okulu	B
248	ELMALI	Söğüt İlköğretim Okulu	B
249	ELMALI	Tekke İlköğretim Okulu	A
250	ELMALI	Yakaçiftlik İlköğretim Okulu	B
251	ELMALI	Yuva İlköğretim Okulu	A
252	ELMALI	Zümrütova İlköğretim Okulu	B
253	FINİKE	Canan Yavuz Gürkan Kız Teknik ve Meslek Lisesi	A
254	FINİKE	Finike Anadolu Lisesi	B
255	FINİKE	Finike Cumhuriyet Çok Programlı Lisesi	A
256	FINİKE	Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	B
257	FINİKE	Mesleki Eğitim Merkezi	B
258	FINİKE	Öğretmenevi Lokali	C
259	FINİKE	50.Yıl Anaokulu	C
260	FINİKE	Arif İlköğretim Okulu	B
261	FINİKE	Arif Akçaya İlköğretim Okulu	B
262	FINİKE	Atatürk İlköğretim Okulu	A
263	FINİKE	Bağyaka İlköğretim Okulu	A
264	FINİKE	Çavdır İlköğretim Okulu	A
265	FINİKE	Cengiz Topel İlköğretim Okulu	A
266	FINİKE	Emin Akın İlköğretim Okulu	A
267	FINİKE	Hasyurt İlköğretim Okulu	A
268	FINİKE	Hasyurt Kolaklar İlköğretim Okulu	A
269	FINİKE	Yarbaşı İlköğretim Okulu	A
270	FINİKE	Sahilkent İnciragacı İlköğretim Okulu	A
271	FINİKE	İsmail Erol İlköğretim Okulu	A
272	FINİKE	Günçalı İlköğretim Okulu	B
273	FINİKE	Kum Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
274	FINİKE	Şehit Nurettin Tek İlköğretim Okulu	A
275	FINİKE	Yalıncı İlköğretim Okulu	C
276	FINİKE	Yeşilköy İlköğretim Okulu	B
277	FINİKE	Yeşilyurt İlköğretim Okulu	B
278	FINİKE	Yuvalılar İlköğretim Okulu	B
279	GAZİPAŞA	Gazipaşa Halk Eğitim Merkezi	B
280	GAZİPAŞA	Gazipaşa Mesleki Eğitim Merkezi	B

281	GAZİPAŞA	Gazipaşa Öğretmenevi ve ASO	A
282	GAZİPAŞA	Gazipaşa Anadolu Lisesi	A
283	GAZİPAŞA	Gazipaşa Çok Programlı Lisesi	A
284	GAZİPAŞA	Gazipaşa Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	A
285	GAZİPAŞA	Pratik Kız Sanat Okulu	B
286	GAZİPAŞA	Av.Kemal Akça Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lis	A
287	GAZİPAŞA	Gazipaşa Lisesi	B
288	GAZİPAŞA	Akalan İÖO	A
289	GAZİPAŞA	Gazipaşa Anaokulu	B
290	GAZİPAŞA	Burhan İÖO.	A
291	GAZİPAŞA	Atatürk İÖO	A
292	GAZİPAŞA	Cumhuriyet İÖO	A
293	GAZİPAŞA	Ekmele Şehit Er Mesut Yılmaz	B
294	GAZİPAŞA	Fadime Tuncer İÖO	A
295	GAZİPAŞA	İstiklal İÖO	A
296	GAZİPAŞA	Aydıncık İÖO	B
297	GAZİPAŞA	Beyrebucak İÖO	A
298	GAZİPAŞA	Çalıncınar İÖO	B
299	GAZİPAŞA	Çobanlar İÖO	B
300	GAZİPAŞA	Doğanca İÖO	B
301	GAZİPAŞA	Ferhat Kocaabılı İÖO	B
302	GAZİPAŞA	Karahmetler İÖO	B
303	GAZİPAŞA	Güneyköy İÖO	B
304	GAZİPAŞA	Hasdere İÖO	B
305	GAZİPAŞA	İlçaköy İÖO	B
306	GAZİPAŞA	Kahyalar İÖO	B
307	GAZİPAŞA	Kahyalar Asarcık İÖO	B
308	GAZİPAŞA	Karalar İÖO	B
309	GAZİPAŞA	Karalar Hüseyinli İÖO	B
310	GAZİPAŞA	Karatepe İÖO	A
311	GAZİPAŞA	Korubaşı İÖO	B
312	GAZİPAŞA	Küçükü İÖO	B
313	GAZİPAŞA	Kahyalar Asarcık İÖO.	B
314	GAZİPAŞA	Macarköy Köyü Fahri Özçelik İÖO	A
315	GAZİPAŞA	Muzkent İÖO	B
316	GAZİPAŞA	Yakacık M.Öğuz Galadran İÖO	B
317	GAZİPAŞA	Yemiköy Bozerkek İÖO	B
318	GAZİPAŞA	Gazi Mustafa Kemal İÖO	A
319	GAZİPAŞA	Av.Kemal Akça İÖO	A
320	GAZİPAŞA	Ahmet Tuncer İÖO	A
321	GÜNDOĞMUŞ	Gündoğmuş Lisesi	B
322	GÜNDOĞMUŞ	Halk Eğitimi Merkezi Müdürlüğü	B
323	GÜNDOĞMUŞ	Öğretmenevi	C
324	GÜNDOĞMUŞ	Akyarı İlköğretim Okulu	B
325	GÜNDOĞMUŞ	Balkaya İlköğretim Okulu	B
326	GÜNDOĞMUŞ	Bedan İlköğretim Okulu	B
327	GÜNDOĞMUŞ	Çiçekoluk İlköğretim Okulu	B

328	GÜNDOĞMUŞ	Çalı İlköğretim Okulu	C
329	GÜNDOĞMUŞ	Eskibağ İlköğretim Okulu	B
330	GÜNDOĞMUŞ	Güneycik İlköğretim Okulu	B
331	GÜNDOĞMUŞ	Kıyabükü İlköğretim Okulu	B
332	GÜNDOĞMUŞ	Köprülü Aysel Güven İlköğretim Okulu	A
333	GÜNDOĞMUŞ	Merkez İlköğretim Okulu	A
334	GÜNDOĞMUŞ	Ortınkonuş İlköğretim Okulu	B
335	GÜNDOĞMUŞ	Ortaköy İlköğretim Okulu	B
336	GÜNDOĞMUŞ	Sarınyaka İlköğretim Okulu	B
337	GÜNDOĞMUŞ	Şehit Orman Mühendisi Abdullah Aydın Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
338	GÜNDOĞMUŞ	Ümitli İlköğretim Okulu	B
339	İBRADİ	Halk Eğitim Merkezi	B
340	İBRADİ	Necla Yaşar Duru Çok Programlı Lisesi	C
341	İBRADİ	Nefise Yılmazipek İÖO	A
342	İBRADİ	Mustafa Nazmi Demiröz İÖO	B
343	İBRADİ	Başlar İÖO	B
344	KEMER	Kemer Halk Eğitimi Merkezi	B
345	KEMER	Kemer Anaokulu	A
346	KEMER	Göynük Ahu Aysel Anaokulu	B
347	KEMER	Kemer Turizm Eğitim Merkezi	B
348	KEMER	Kemer Anadolu Lisesi	C
349	KEMER	Kemer Lisesi	B
350	KEMER	Kemer Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	B
351	KEMER	Hakkı Saygan Hacı Hafize Saygan-3 İÖO	A
352	KEMER	Mustafa Rüştü Tuncer İÖO	A
353	KEMER	Kemer Merkez İÖO	A
354	KEMER	Şeker İÖO	B
355	KEMER	Çamyuva Silkar İÖO	B
356	KEMER	Göynük İÖO	A
357	KEMER	Kuzdere Hacı Mehmet Saygın İÖO	A
358	KEMER	Rukiye Koç İÖO	A
359	KEMER	Tekirova Halit Narin İÖO	A
360	KEMER	Uluşınar Çıralı İÖO	B
361	KAŞ	Kaş Halk Eğitimi Merkezi	A
362	KAŞ	Kaş Öğretmenevi	C
363	KAŞ	Kaş Merkez Anaokulu	C
364	KAŞ	Süleyman Yılmaz Anaokulu	B
365	KAŞ	İsmet Köroğlu Anadolu Lisesi	B
366	KAŞ	Kınık Çok Programlı Lisesi	B
367	KAŞ	Yeşilköy Emin Kasapoğlu Çok Programlı Lisesi	C
368	KAŞ	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
369	KAŞ	Kaş Lisesi	C
370	KAŞ	Kalkan İÖO	A
371	KAŞ	Atatürk İÖO	A
372	KAŞ	Şehit Öğretmen Ali Boşgelmez İÖO	B
373	KAŞ	Çavdır İÖO	A
374	KAŞ	Çayköy İÖO	B

375	KAŞ	Patara İÖÖ	B
376	KAŞ	Gömbe İÖÖ	A
377	KAŞ	Merkez İÖÖ	A
378	KAŞ	Karadağ İÖÖ	A
379	KAŞ	Kasaba Şehit Yusuf Polat YİBO	A
380	KAŞ	Kınık İÖÖ	A
381	KAŞ	Kınık Yurdusev Ulus İÖÖ	A
382	KAŞ	Palamut İÖÖ	A
383	KAŞ	Sarıbelen İÖÖ	B
384	KAŞ	Sütteğen YİBO	A
385	KAŞ	Ova İÖÖ	A
386	KAŞ	Üzümlü İÖÖ	A
387	KAŞ	Yeşilköy Hilmi Toksoy İÖÖ	A
388	KAŞ	Dumnuş Gülsir Gedikoğlu İÖÖ	B
389	KAŞ	Yuvacık İÖÖ	B
390	KORKUTELİ	Halk Eğitimi Merkezi	B
391	KORKUTELİ	Mesteki Eğitim Merkezi	B
392	KORKUTELİ	Öğretmenevi ve ASO	C
393	KORKUTELİ	Korkuteli Anadolu Lisesi	B
394	KORKUTELİ	Korkuteli Lisesi	B
395	KORKUTELİ	Korkuteli Teknik ve EML	A
396	KORKUTELİ	Korkuteli İmam Hatip Lisesi	B
397	KORKUTELİ	Fatma-Mehmet Caddi Lisesi	C
398	KORKUTELİ	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	C
399	KORKUTELİ	Akyar İÖÖ	B
400	KORKUTELİ	Alaeddin İÖÖ	A
401	KORKUTELİ	Arif Cebeoğlu İÖÖ	A
402	KORKUTELİ	Avdan Şehit Ahmet Belen İÖÖ	B
403	KORKUTELİ	Bayat İÖÖ	B
404	KORKUTELİ	Bozova Şehit Öğretmen Metin Kaynar İÖÖ	A
405	KORKUTELİ	Büyükköy İÖÖ	B
406	KORKUTELİ	Cumhuriyet İÖÖ	A
407	KORKUTELİ	Çomaklı İÖÖ	B
408	KORKUTELİ	Tatlıköy İÖÖ	B
409	KORKUTELİ	Dereköy İÖÖ	A
410	KORKUTELİ	Fatih İÖÖ	A
411	KORKUTELİ	Gümüşlü İÖÖ	B
412	KORKUTELİ	İmrabör İstiklal İÖÖ	B
413	KORKUTELİ	İmecik İÖÖ	B
414	KORKUTELİ	Fikriye Ramazan Yalçın İÖÖ	B
415	KORKUTELİ	Kızılcadağ İÖÖ	B
416	KORKUTELİ	Kırkpınar İÖÖ	B
417	KORKUTELİ	Osman Önal YİBO	A
418	KORKUTELİ	Kozağacı İÖÖ	C
419	KORKUTELİ	Küçükköy İÖÖ	A
420	KORKUTELİ	Mehmet Akif Ersoy İÖÖ	A
421	KORKUTELİ	Sütekler İÖÖ	B

422	KORKUTELİ	Taşkesiği İÖO	B
423	KORKUTELİ	Ulucak İÖO	B
424	KORKUTELİ	Yazır Fevziye Polat İÖO	A
425	KORKUTELİ	Yelsen Dallar İÖO	A
426	KORKUTELİ	Yeşilyayla İÖO	A
427	KORKUTELİ	Yaşar Sadı Tekin İÖO	A
428	KUMLUCA	Halk Eğitimi Merkezi	A
429	KUMLUCA	Öğretmenevi ve ASO	C
430	KUMLUCA	Mesleki Eğitim Merkezi	B
431	KUMLUCA	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	A
432	KUMLUCA	Kumluca Anaokulu	A
433	KUMLUCA	İnanm Hatip Lisesi	B
434	KUMLUCA	Anadolu Lisesi	B
435	KUMLUCA	Gül Çetin Kaur Lisesi	A
436	KUMLUCA	Anadolu Meslek Lisesi ve METEM	A
437	KUMLUCA	Anadolu Öğretmen Lisesi	C
438	KUMLUCA	Alihan Avcıoğlu İÖO	A
439	KUMLUCA	Atatürk İÖO	A
440	KUMLUCA	Altınyaka İÖO	C
441	KUMLUCA	Barbaros İÖO	A
442	KUMLUCA	80.Yıl beykonak İÖO	A
443	KUMLUCA	Beykonak Sevim Öner İÖO	A
444	KUMLUCA	Cumhuriyet İÖO	A
445	KUMLUCA	Çavuş Mehmet Akif İÖO	A
446	KUMLUCA	Hacıveliler İÖO	A
447	KUMLUCA	Karşıyaka İÖO	B
448	KUMLUCA	Kasapçayırı İÖO	B
449	KUMLUCA	Karacaören Karabük İÖO	C
450	KUMLUCA	Münire Osman Alkan İÖO	B
451	KUMLUCA	Mavikent Çanakçı 75.YIL İÖO	B
452	KUMLUCA	Mavikent Duralı Yazıcı İÖO	A
453	KUMLUCA	Mavikent Yalı İÖO	B
454	KUMLUCA	Mavikent Ramazan Abacı İÖO	A
455	KUMLUCA	Mimar Sinan İÖO	A
456	KUMLUCA	Salur İÖO	A
457	KUMLUCA	Sarıcaşu Darıyemezler İÖO	A
458	KUMLUCA	Ortaköy İÖO	C
459	KUMLUCA	Ziya Gökalp YİBO	A
460	KONYAALTI	Dr.İlhami Tankut Anadolu L.yesi	B
461	KONYAALTI	Şehit Teğmen Ayfer Gök Anaokulu	A
462	KONYAALTI	Aşgıkaraman İÖO	B
463	KONYAALTI	Hurma Yarbay Pınar İÖO	B
464	KONYAALTI	Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları	B
465	KONYAALTI	Konyaaltı Lisesi	A
466	KONYAALTI	Akdeniz Lisesi	A
467	KONYAALTI	Gökçam İÖO	B
468	KONYAALTI	Konyaaltı İÖO	A

469	KONYAALTI	Dr.Cahit Ünver İÖO	A
470	KONYAALTI	Leyla Kahraman Sevim Ertene İÖO	A
471	KONYAALTI	Bedriye Bileydi İÖO	A
472	KONYAALTI	Dr.Günseli Dr.Bülent Akınsal İÖO ve İş Okulu	A
473	KONYAALTI	Hasan Fatma Çavlı İÖO	A
474	KONYAALTI	Çakırlar İÖO	A
475	KONYAALTI	Beldibi İÖO	A
476	KONYAALTI	Halit Uluç İÖO	A
477	KONYAALTI	Gazi Mustafa Kemal İÖO	A
478	KONYAALTI	Z.Marsel Z.Denizhan Öner İÖO (Arapsuya 100.Yılı İÖO)	A
479	KONYAALTI	Bilim ve Sanat merkezi	A
480	KONYAALTI	Halk Eğitim Merkezi	A
481	KONYAALTI	M.Zeki Balcı Turizm Eğitim Merkezi	B
482	KONYAALTI	Doçyan İÖO	A
483	BÜYÜKŞEHİR MERKEZ	Öğretmenevi ve Akşam Sanat Okulu	A
484	KEPEZ	Ticaret ve Sanayi Odası Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	A
485	KEPEZ	Atatürk Anadolu Lisesi	A
486	KEPEZ	Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	A
487	KEPEZ	Ayten Çağırın Ticaret Meslek Lisesi	A
488	KEPEZ	Çağlayan Lisesi	A
489	KEPEZ	Hızır Reis Ticaret Meslek Lisesi	A
490	KEPEZ	İsmet İnönü Kız Teknik ve Meslek Lisesi, Kız Tek. Öğr. Ölg. Ens.	A
491	KEPEZ	Karatay Lisesi	A
492	KEPEZ	Kepez Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	A
493	KEPEZ	Metin Çiviler Lisesi	B
494	KEPEZ	N.Baki Saatçioğlu Ticaret Meslek Lisesi	A
495	KEPEZ	Nevzat Saygan-Levent Saygan Anadolu Lisesi	C
496	KEPEZ	Toros Kız Teknik ve Meslek Lisesi	B
497	KEPEZ	Varsak Lisesi	B
498	KEPEZ	Ahatlı İlköğretim Okulu	A
499	KEPEZ	Ahmet Coşkun Bulut İlköğretim Okulu	A
500	KEPEZ	Alaeddin Keykubat İlköğretim Okulu	A
501	KEPEZ	Alınza Alıntaş İlköğretim Okulu	A
502	KEPEZ	Altınova Esen İlköğretim Okulu	A
503	KEPEZ	Altınova İlköğretim Okulu	A
504	KEPEZ	Altınova Ruhu Sınar İlköğretim Okulu	A
505	KEPEZ	Antalya Merkez Cengiz Topel İlköğretim Okulu	A
506	KEPEZ	Aslanlar İlköğretim Okulu	A
507	KEPEZ	Baraj İlköğretim Okulu	A
508	KEPEZ	Başköy İlköğretim Okulu	B
509	KEPEZ	Beşkonak İlköğretim Okulu	A
510	KEPEZ	Demirgöl İlköğretim Okulu	A
511	KEPEZ	Duraliler İlköğretim Okulu	A
512	KEPEZ	Düdenbaşı İlköğretim Okulu	A
513	KEPEZ	Ayşe Ahmet Atmaca İlköğretim Okulu	A

514	KEPEZ	Eczacılar İlköğretim Okulu	A
515	KEPEZ	Emekçiler İlköğretim Okulu	A
516	KEPEZ	Ersoy İlköğretim Okulu	A
517	KEPEZ	Fatma Parlı İlköğretim Okulu	A
518	KEPEZ	Fikret Haluk Saraçoğlu İlköğretim Okulu	A
519	KEPEZ	Gaziler İlköğretim Okulu	A
520	KEPEZ	General Sadi Çerinkaya İlköğretim Okulu	A
521	KEPEZ	Göçerler İlköğretim Okulu	A
522	KEPEZ	Gölgün-Nihat Ömür İlköğretim Okulu	A
523	KEPEZ	Gülveren İlköğretim Okulu	A
524	KEPEZ	Habibler İlköğretim Okulu	A
525	KEPEZ	Hali Akyüz İlköğretim Okulu	A
526	KEPEZ	H.Avni Çöllü İlköğretim Okulu	A
527	KEPEZ	Hüseyin Ak İlköğretim Okulu	A
528	KEPEZ	İbrahim Doğaner İlköğretim Okulu	A
529	KEPEZ	İsmail Hakkı Kaya İlköğretim Okulu	A
530	KEPEZ	Kaan Turan İlköğretim Okulu	A
531	KEPEZ	Keziban Erten-İsmail Erten İlköğretim Okulu	A
532	KEPEZ	Kızılı İlköğretim Okulu	A
533	KEPEZ	Kirişçiler İlköğretim Okulu	B
534	KEPEZ	Kütükcü İlköğretim Okulu	A
535	KEPEZ	Kültür İlköğretim Okulu	A
536	KEPEZ	Mareşal Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	A
537	KEPEZ	Mimar Sinan İlköğretim Okulu	A
538	KEPEZ	Mustafa Adıyaman İlköğretim Okulu	A
539	KEPEZ	Mehmet Kemal Dedeman İlköğretim Okulu	A
540	KEPEZ	Mobil İlköğretim Okulu	A
541	KEPEZ	Odobaşı Sevinç Fehri Aydın İlköğretim Okulu	A
542	KEPEZ	Perihan Esat Aral İlköğretim Okulu	A
543	KEPEZ	Prof.İhsan Koz İlköğretim Okulu	A
544	KEPEZ	Sefa Akın İlköğretim Okulu	A
545	KEPEZ	Süleyman Demirel İlköğretim Okulu	A
546	KEPEZ	Şahinevler İlköğretim Okulu	A
547	KEPEZ	Şehit Jandarma Er Serhat Genç İlköğretim Okulu	A
548	KEPEZ	Şehit Kahraman Çelikbaş İlköğretim Okulu	A
549	KEPEZ	Şerife Tufan İlköğretim Okulu	A
550	KEPEZ	Turgut Reis İlköğretim Okulu	A
551	KEPEZ	Ünsal İlköğretim Okulu	A
552	KEPEZ	Varsak Altıayak İlköğretim Okulu	B
553	KEPEZ	Varsak İlköğretim Okulu	A
554	KEPEZ	Varsak Karşıyaka İlköğretim Okulu	B
555	KEPEZ	Varsak Sakarya İlköğretim Okulu	A
556	KEPEZ	Varsak Şelale İlköğretim Okulu	A
557	KEPEZ	Ahmet Leman Baydar İlköğretim Okulu (Varsak Zeytinlik İÖO)	A
558	KEPEZ	Yenimahalle İlköğretim Okulu	A
559	KEPEZ	Yıldırım Beyazıt İlköğretim Okulu	A
560	KEPEZ	80. Yıl Cumhuriyet İlköğretim Okulu	A

561	KEPEZ	100. Yıl İlköğretim Okulu	A
562	KEPEZ	İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	A
563	KEPEZ	Çankaya İlköğretim Okulu	B
564	KEPEZ	Antalya Oritik Çocuklar Eğitim Merkezi	A
565	KEPEZ	Kepez Rehberlik ve Araştırma Merkezi	A
566	KEPEZ	İsmail İtemir İlköğretim Okulu	B
567	KEPEZ	Antalya Merkez Çamlıbel Halk Eğitimi Merkezi	A
568	KEPEZ	Antalya Merkez Teomanpaşa Halk Eğitimi Merkezi	A
569	KEPEZ	Hamdullah Suphi Tanrıöver Anaokulu	A
570	KEPEZ	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	A
571	KEPEZ	Şehit Binbaşı Turgut Cengiz Toytunç Anaokulu	A
572	KEPEZ	Zafer Anaokulu	A
573	KEPEZ	Sunay Gönül Türkan Saadet Saygan Kardeşler 5 Anaokulu	A
574	MANAVGAT	Halk Eğitim Merkezi	A
575	MANAVGAT	Mesleki Eğitim Merkezi	A
576	MANAVGAT	Öğretmenevi ve ASO	C
577	MANAVGAT	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	A
578	MANAVGAT	Çağlayan Anadolu Lisesi	C
579	MANAVGAT	Dr.Hüseyin Vural İÖO ve İş Okulu	A
580	MANAVGAT	Manavgat Anaokulu	A
581	MANAVGAT	Fethi Yılmaz Sezer Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek	A
582	MANAVGAT	Manavgat Lisesi	A
583	MANAVGAT	Manavgat Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	A
584	MANAVGAT	İMKB Ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	A
585	MANAVGAT	Manavgat Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
586	MANAVGAT	Manavgat Anadolu İmam Hatip Lisesi	B
587	MANAVGAT	MATSO Denizcilik Anadolu Meslek Lisesi	C
588	MANAVGAT	Taşagül Lisesi	B
589	MANAVGAT	Manavgat Anadolu Lisesi	B
590	MANAVGAT	Fethi Yılmaz Sezer Çok Programlı Lisesi	B
591	MANAVGAT	Kemer Fatma Turgut Şen Anadolu Lisesi	B
592	MANAVGAT	Atatürk İÖO	A
593	MANAVGAT	60.Yıl İÖO	A
594	MANAVGAT	Çağlayan İÖO	A
595	MANAVGAT	Küçük Hasan İÖO	A
596	MANAVGAT	Milli Egemenlik İÖO	A
597	MANAVGAT	Toros İÖO	A
598	MANAVGAT	Öger İÖO	A
599	MANAVGAT	Yunus Emre İÖO	A
600	MANAVGAT	Ali İhsan Barut İÖO	A
601	MANAVGAT	75.Yıl Cumhuriyet İÖO	A
602	MANAVGAT	Ahmetler İÖO	B
603	MANAVGAT	Altınkaya İÖO	B
604	MANAVGAT	Balıbucak İÖO	B
605	MANAVGAT	Belenobası İÖO	A
606	MANAVGAT	Bereket İÖO	B
607	MANAVGAT	Beşkonak Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A

608	MANAVGAT	Beşkonak Çay İÖO	B
609	MANAVGAT	Beydiğin İÖO	B
610	MANAVGAT	Boztepe İÖO	B
611	MANAVGAT	Bucakşeyhler İÖO	B
612	MANAVGAT	Burnahan İÖO	B
613	MANAVGAT	Çaltepe İÖO	B
614	MANAVGAT	Çakış İÖO	B
615	MANAVGAT	Çakış Yeniköy İÖO	B
616	MANAVGAT	Çavuşköy İÖO	A
617	MANAVGAT	Çeltekçi İÖO	A
618	MANAVGAT	Cenger İÖO	B
619	MANAVGAT	Çolaklı Yahya Kurt İÖO	A
620	MANAVGAT	Değirmenözü İÖO	B
621	MANAVGAT	Doğançam İÖO	B
622	MANAVGAT	Denizyaka İÖO	A
623	MANAVGAT	Dolbazlar İÖO	A
624	MANAVGAT	Düzağaç İÖO	B
625	MANAVGAT	Düzağaç Çayır İÖO	B
626	MANAVGAT	Gebece İÖO	B
627	MANAVGAT	Gençler İÖO	B
628	MANAVGAT	Gündoğdu Düriye Duran İÖO	A
629	MANAVGAT	Gündoğdu Vahaplı İÖO	B
630	MANAVGAT	Hacıobası İÖO	B
631	MANAVGAT	Hatıplar İÖO	B
632	MANAVGAT	Hocah İÖO	B
633	MANAVGAT	Hocalar İÖO	B
634	MANAVGAT	İliça Mehmet Ali Karamancı İÖO	A
635	MANAVGAT	Karabük İÖO	B
636	MANAVGAT	Karabucak İÖO	B
637	MANAVGAT	Karabz İÖO	B
638	MANAVGAT	Karacalar İÖO	B
639	MANAVGAT	Kızılot İÖO	B
640	MANAVGAT	Kızıldağ Çorak İÖO	B
641	MANAVGAT	Kemer Fatma Turgut Şen İÖO	A
642	MANAVGAT	Kızılağaç Ünal Akpınar İÖO	A
643	MANAVGAT	Öreñşehir-Yalıñehir İÖO	B
644	MANAVGAT	Öreñşehir İÖO	B
645	MANAVGAT	Odaöñü Çallıoğlu İÖO	A
646	MANAVGAT	Kırkkuvak İÖO	B
647	MANAVGAT	EÜAŞ Oymapınar İÖO	A
648	MANAVGAT	Saraçlıkale İÖO	A
649	MANAVGAT	Sağırın Kepez İÖO	B
650	MANAVGAT	Sağırın İÖO	A
651	MANAVGAT	Taşağı İÖO	A
652	MANAVGAT	Sülek İÖO	B
653	MANAVGAT	Seki Köseoğlu İÖO	B
654	MANAVGAT	Sarılar İÖO	A

655	MANAVGAT	U.Süleik Şehit Halil İbrahim Madul İÖÖ	B
656	MANAVGAT	Ulukapı İÖÖ	B
657	MANAVGAT	Uzun kale İÖÖ	B
658	MANAVGAT	İMKB Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
659	MANAVGAT	Şişeler Yeniköy Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İÖÖ	B
660	MANAVGAT	Yaylaalan İÖÖ	B
661	MANAVGAT	Y.Peri BSIÖÖ	B
662	MANAVGAT	Yeşilbağ Cumhuriyet İÖÖ	B
663	MANAVGAT	Kızılot Ahmet Yaşar İÖÖ	B
664	MANAVGAT	Yavrudoğan İÖÖ	B
665	MANAVGAT	Çardak Şh.Pi.Uzman Çavuş Mustafa Uysal İÖÖ:	A
666	MANAVGAT	Şeiale Lisesi	B
667	MANAVGAT	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	A
668	MANAVGAT	İlca İÖÖ	B
669	MANAVGAT	Şişeler Yeniköy İÖÖ	B
670	MANAVGAT	Hatırlar İÖÖ	B
671	MURATPAŞA	Aldemir Atilla Koruk Anadolu Lisesi	A
672	MURATPAŞA	Antalya Lisesi	A
673	MURATPAŞA	Antalya Anadolu Lisesi	A
674	MURATPAŞA	Antalya Tenik ve Enstitüsü Meslek Lisesi Denizcilik Anadolu Meslek Lis.	A
675	MURATPAŞA	Azize Kahraman Halk Eğitim Merkezi	A
676	MURATPAŞA	Adem Tolunay Anadolu Lisesi	A
677	MURATPAŞA	Bahaeddin Güney Lisesi	B
678	MURATPAŞA	Hacı Malike Mehmet Bileydi Anadolu Lisesi	A
679	MURATPAŞA	Anadolu İmam Hatip Lisesi	A
680	MURATPAŞA	Levent Aydın Anadolu Lisesi	A
681	MURATPAŞA	Saim Salih Konca Lisesi	A
682	MURATPAŞA	Gazi Anadolu Lisesi	A
683	MURATPAŞA	Metin Nuran Çakallıklı Anadolu Lisesi	A
684	MURATPAŞA	Muratpaşa Lisesi	A
685	MURATPAŞA	Ticaret Meslek Lisesi	A
686	MURATPAŞA	Antalya Ticaret Borsası Anadolu Ticaret ve Ticaret Mesl	A
687	MURATPAŞA	Yavuz Selim Lisesi	B
688	MURATPAŞA	75.Yılı Cumhuriyet Lisesi	A
689	MURATPAŞA	Antalya Barosu Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi	A
690	MURATPAŞA	Hacı Dudu Mehmet Gebizli Lisesi	A
691	MURATPAŞA	Güzeloluk Lisesi	C
692	MURATPAŞA	Sabiha Gökçen Anaokulu	A
693	MURATPAŞA	Rehberlik ve Araştırma Merkezi	A
694	MURATPAŞA	Atatürk İÖÖ	A
695	MURATPAŞA	Ahmet Bileydi İÖÖ	A
696	MURATPAŞA	A.Ferda Kahraman İÖÖ	A
697	MURATPAŞA	Altındag İÖÖ	A
698	MURATPAŞA	Antbirlik İÖÖ	A
699	MURATPAŞA	Ayten Çağırın Anaokulu	A
700	MURATPAŞA	Barbaros İÖÖ	A
701	MURATPAŞA	Başöğretmen Atatürk İÖÖ	A

çalıştırıldı

702	MURATPAŞA	Cumhuriyet İÖO	A
703	MURATPAŞA	Dr.Galip Kahraman İÖO	A
704	MURATPAŞA	Dr.İlhami Tankut İÖO	A
705	MURATPAŞA	Dumlupınar İÖO	A
706	MURATPAŞA	Emel Sevgi Taner İÖO	A
707	MURATPAŞA	Ermenek İÖO	A
708	MURATPAŞA	Ergenekon İÖO	A
709	MURATPAŞA	Necati Dölen Lisesi	B
710	MURATPAŞA	Ramazan Savaş İÖO	A
711	MURATPAŞA	Namık Kemal İÖO	A
712	MURATPAŞA	Fatmagül Özpınar İÖO.	A
713	MURATPAŞA	Fatih İÖO	A
714	MURATPAŞA	Faruk Tuğayoglu İÖO	A
715	MURATPAŞA	Gültekin İÖO	A
716	MURATPAŞA	Güvenlik İÖO	A
717	MURATPAŞA	Güzelbağ İÖO	B
718	MURATPAŞA	Güzeloba İÖO	A
719	MURATPAŞA	Güzeloba Çamlık İÖO	B
720	MURATPAŞA	Hacı Hafize Hakkı Saygan İÖO	A
721	MURATPAŞA	Hacı Hafize Saygan 2 İÖO	A
722	MURATPAŞA	H.Tatoğlu İÖO	A
723	MURATPAŞA	Hanım Ömer Çağırın İÖO	A
724	MURATPAŞA	İrfan İlk İÖO	A
725	MURATPAŞA	Mustafa Kemal Ayanoglu İÖO	A
726	MURATPAŞA	Melahat Faraçlar İÖO	A
727	MURATPAŞA	Hasan Kaya İÖO	A
728	MURATPAŞA	İnönü İÖO	A
729	MURATPAŞA	İstiklal İÖO	A
730	MURATPAŞA	Kamile Çömlekçioglu İÖO	A
731	MURATPAŞA	Kazım Şanöz İÖO	A
732	MURATPAŞA	Kocademiir İÖO	A
733	MURATPAŞA	Konuksever İÖO	A
734	MURATPAŞA	Meçhude Başakıncı İÖO	A
735	MURATPAŞA	Mehmetcik İÖO	B
736	MURATPAŞA	Mehmet Akif Ersoy İÖO	A
737	MURATPAŞA	Mehmet Kesikci İÖO	A
738	MURATPAŞA	Merkez İÖO	A
739	MURATPAŞA	Meryem Mustafa Ege İÖO	A
740	MURATPAŞA	Muratpaşa İÖO	A
741	MURATPAŞA	M.Asım Cula İÖO	A
742	MURATPAŞA	Naciye Havva Manavuşak İÖO	A
743	MURATPAŞA	Nadire Konuk ve Ali Oğuz Konuk İÖO	A
744	MURATPAŞA	Necati ve Fatma Dölen İÖO	A
745	MURATPAŞA	Piri Reis İÖO	A
746	MURATPAŞA	Ülkü Seyfi Kandemir İÖO	A
747	MURATPAŞA	Vali Hüsnü Tuğlu İÖO	A
748	MURATPAŞA	Vali Saim Cotur İÖO	A

749	MURATPAŞA	Yeşilköy İÖO	B
750	MURATPAŞA	Yunus Emre İÖO	A
751	MURATPAŞA	Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	C
752	MURATPAŞA	Cengiz Topel Anaokulu	B
753	MURATPAŞA	TEZ TOUR Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
754	MURATPAŞA	Eğitim ve Araştırma Hastanesi İÖO.	C
755	MURATPAŞA	Altınova Yenigöl İÖO	A
756	MURATPAŞA	Zübeyde Hanım Anaokulu	A
757	MURATPAŞA	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	B
758	MURATPAŞA	Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
759	MURATPAŞA	Mesleki Eğitim Merkezi	A
760	SERİK	Halk Eğitim Merkezi	A
761	SERİK	Mesleki Eğitim Merkezi	B
762	SERİK	Serik Lisesi	B
763	SERİK	Kız Teknik ve Meslek Lisesi	A
764	SERİK	İmam Hatip Lisesi	B
765	SERİK	Anadolu Lisesi	B
766	SERİK	Çandır Lisesi	B
767	SERİK	Gebiz Lisesi	B
768	SERİK	Hasan Güçlü Ticaret Meslek Lisesi	A
769	SERİK	Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	A
770	SERİK	İMKB Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi	A
771	SERİK	Sağlık Meslek Lisesi	C
772	SERİK	Cumhuriyet İÖO	A
773	SERİK	9 Mart İÖO	A
774	SERİK	Gazi Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
775	SERİK	Gedik İÖO	A
776	SERİK	Kazım Karabekir Anaokulu	B
777	SERİK	Melmet Akif Ersoy İÖO	A
778	SERİK	Tekeli İÖO	A
779	SERİK	Abdurrahmanlar İÖO	A
780	SERİK	Aşağıroba İÖO	B
781	SERİK	Akçapınar İÖO	B
782	SERİK	Kuşlar İÖO.	B
783	SERİK	Aşağıkocayatak İÖO	B
784	SERİK	Belek İÖO	A
785	SERİK	Belkıs İÖO	B
786	SERİK	Bilginler İÖO	B
787	SERİK	Bogazkent İÖO	B
788	SERİK	Bucakköy İÖO	B
789	SERİK	Burhanettin Kaya İÖO	A
790	SERİK	Çakallık İÖO	B
791	SERİK	Çandır Şehit Öğretmen Mustafa Saadettin Küçük İÖO	A
792	SERİK	Cumalı İÖO	A
793	SERİK	Demirciler İÖO	B
794	SERİK	Yeşilvadi İÖO	B
795	SERİK	Deniztepesi İÖO	B

796	SERİK	Dikmen İÖO	B
797	SERİK	Dorunlar Şehit Öğretmen A.Kara İÖO	B
798	SERİK	Eskiyörük İÖO	B
799	SERİK	Etiler İÖO	B
800	SERİK	Gebiz İÖO	A
801	SERİK	Gökçepınar İÖO	B
802	SERİK	Haskızlıören İÖO	B
803	SERİK	Karadayı İÖO	A
804	SERİK	Karatay İÖO	B
805	SERİK	Kadir Demir İÖO	B
806	SERİK	Kayaburnu İÖO	B
807	SERİK	Kozağacı İÖO	B
808	SERİK	Eminceler İÖO	B
809	SERİK	Kürtüş İÖO	A
810	SERİK	Mustafa Nazmi Güven İÖO	B
811	SERİK	Sarıbalı İÖO	B
812	SERİK	Sarıbalı Kısık İÖO	B
813	SERİK	Tekte İÖO	B
814	SERİK	Tonguçlu İÖO	B
815	SERİK	Yanköy İÖO	B
816	SERİK	Yukarıkocayatak Yatılı İlköğretim Bölge Okulu	A
817	SERİK	Yukarıkocayatak Sakarya İÖO	B
818	SERİK	Yeşilyuri Yusufiler İÖO	B
819	SERİK	Yumaklar İÖO	B
820	SERİK	Burnazlı Fatih İÖO	B
821	SERİK	Dr.Gülşen Baki Özpınar İÖO	A
822	SERİK	Zarankaya İÖO	B

Kaya
23.11.2009

Yolü KAYA
Milli Eğitim Müdürü Yrd



T. C.

SELÇUK ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş

Adı Soyadı:	FATMA FEYZA İYİOL	İmza:	
Doğum Yeri:	BANDIRMA		
Doğum Tarihi:	15.09.1985		
Medeni Durumu:	EVLİ		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	4 Temmuz İlköğretim Okulu		Karamürsel/ Kocaeli	1991-1996
Ortaöğretim	Manavgat Anadolu Lisesi		Manavgat/ Antalya	1996-2000
Lise	Manavgat Anadolu Lisesi		Manavgat/ Antalya	2000-2003
Lisans	Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	Konya	2003-2007
Yüksek Lisans				
İlgi Alanları:	Kitap okumak, film izlemek			
Tel:	0536 592 86 82			
Adres	Aydınlar Mahallesi 5588. Sokak Numara:8 Kat:2 Manavgat/ Antalya fatma.feyza07@gmail.com af_urfa@hotmail.com			