

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NIN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Saadet ORBEYİ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN**

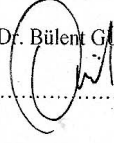
Çanakkale - 2007

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Saadet ORBEYİ'ne ait "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

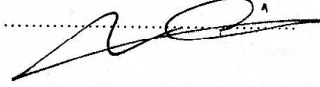
Başkan

Yrd. Doç Dr. Bülent GÜVEN (Danışman)



Üye

Doç. Dr. Salih UŞUN



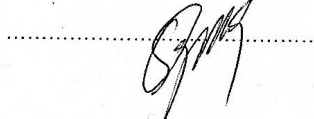
Üye

Yrd. Doç. Dr. Havise GÜLEÇ



Üye

Yrd. Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ



Üye

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN



ÖZET

Araştırmanın genel amacı, 2004 İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmektir. Bunun için, 2005–2006 öğretim yılı bahar dönemi ile 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerindeki ilköğretim okullarında araştırma yapılmıştır.

Araştırma betimsel nitelikte olup, araştırmayla ilgili veriler tarama yoluyla toplanmıştır. Bu nedenle, programın kazanım, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerine ilişkin veri toplama aracı geliştirilmiştir. Araştırmada İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilmesi için sınıf öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla ölçek hazırlanmıştır.

Hazırlanan ölçek farklı üniversitelerde bulunan eğitim programları alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla araştırma örneklemi dışında kalan gruplara uygulanarak, verilen cevaplarla güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli görülen maddelerin ölçekten çıkarılması ile ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ölçek, Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerinde görev yapan 459 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçek yoluyla toplanan veriler; frekans ve yüzde hesaplamaları ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri arasında; görevli oldukları il, eğitim durumu, lisansüstü eğitim, meslekteki hizmet yılı, okutulan sınıf düzeyi ve yeni programa yönelik hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı, istatistiksel testler ile sınanmıştır. Elde edilen bulgular, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Ulaşılan bulgulara dayalı olarak, 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. Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, meslek deneyimi, eğitim durumu, görev yapılan il, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmadığı, programın değerlendirme ögesine ilişkin olarak ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, görev yapılan il ile hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

SUMMARY

The general purpose of the research is to determine views of class teachers about the practice of 2004 Primary Education (1st.-5th. Classes) Mathematics Teaching Program and to evaluate the program related to the views determined. So, research has been made at secondary schools in the city centers of Çanakkale, Edirne ve Eskişehir.

Research is in descriptive property and data related with the research have been collected by scanning. Therefore data collection implement has been improved concerning acquirement, content, teaching-learning process and evaluation components of program. Measure has been prepared for the purpose of collecting data which are essential from class teachers for the evaluation of Primary Education Mathematics Teaching Program at research.

Prepared measure has been sent to instructors who study in education program field based at different universities and has been rearranged towards suggestions. Coefficient reliability has been calculated with the answers given by applying to the groups excluded in research sampling for determining the structure validity of measure. After taking the expert view, measure has been ready to application with reduction of items seen necessary. Prepared measure has been applied to 459 class teachers who serve at the city centers of Çanakkale, Edirne and Eskişehir.

Data collected by measure have been analyzed with frequency and percent calculation. It has been examined with statistical tests whether there is a significant distinction according to variables of which city they served, educational level, master program, service year in profession, educated class level, and the situation of in service training intended to new program among the teachers' view. Evidence obtained has been interpreted by presenting as charts.

Related to the evidence reached, while no difference has been found according to variables of professional experience, educational level, province at which is served and master program among views of class teachers related to acquirement and content components of 2004 Primary Education (1st.-5th. Classes) Mathematics Teaching Program, it has been found significant difference according to the variables of educated class level and in service training. It has been reached to conclusions that views of class teachers differentiated related to evaluation component of program in point of variables in service training and province serviced and that no difference was found according to the variables of situation of professional experience, educational level, province at which is served, class level, in service training and master program among the teachers' view related to learning-teaching process of the program.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR	viii
TABLO LİSTESİ	ix
ŞEKİL LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ.....	xii

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.1.1. Eğitim Programı	2
1.1.2. Program Geliştirme ve Program Değerlendirme İlişkisi	7
1.1.3. Program Değerlendirme Modelleri	14
1.1.3.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli (Tyler Modeli)	14
1.1.3.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli	15
1.1.3.3. Farkların Değerlendirilmesi Modeli	16
1.1.3.4. Uygunluk Olasılık Modeli	17
1.1.3.5. Çevre Girdi, Süreç ve Ürün Değerlendirme Modeli (CIPP Modeli)	18
1.1.3.6. Saylor, Alexander, Lewis Modeli	20
1.1.3.7. Hedefsiz Değerlendirme Modeli	21
1.1.3.8. Eğitsel Eleştiri Modeli	22
1.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi ve İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı.....	22
1.1.4.1. Türkiye’de İlköğretim	22
1.1.4.2. Türkiye’de İlköğretim Matematik Eğitimi.....	24
1.1.4.3. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı	29
1.1.4.3.1. Genel Amaçlar.....	32
1.1.4.3.2. Özel Amaçlar	34

1.1.4.3.3. Program İle İlgili Açıklamalar	35
1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları	40
1.3. Araştırmanın Önemi	41
1.4. Araştırmanın Varsayımları	42
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	42
1.6. Araştırmanın Tanımları	43
1.7. İlgili Araştırmalar	44
1.7.1. Uluslararası Düzeyde Gerçekleştirilmiş Araştırmalar	44
1.7.2. Ulusal Düzeyde Gerçekleştirilmiş Araştırmalar	48

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	66
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi.....	67
2.3. Verilerin Toplanması.....	67
2.3.1. Veri Toplama Aracı.....	67
2.3.2. Veri Toplama Süreci	69
2.4 Verilerin Çözümlemesi.....	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum	71
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	74
3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri	74
3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri	80
3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	84
3.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	106
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	111

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	111
3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	114
3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması.....	117
3.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	119
3.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	122
3.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması	125
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri.....	127

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar	133
4.2. Öneriler.....	138
KAYNAKÇA.....	141
EKLER.....	155
EK 1 : Araştırma İzni.....	156
EK 2 : Veri Toplama Aracı.....	157

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
vb.	: ve benzeri
f	: Frekans
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Birey Sayısı
X	: Aritmetik Ortalama
SS	: Standart Sapma
SPSS	: Stistical Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paket Programı)
CIPP	: Context, Input, Process, Product (Çevre, Girdi, Süreç, Ürün)

TABLO LİSTESİ

		Sayfa	No
Tablo 1:	1998 Matematik Programı ile 2004 Matematik Programının Karşılaştırılması.....	39	
Tablo 2:	Katılımcılara İlişkin Özellikler.....	72	
Tablo 3:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri.....	75	
Tablo 4:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri.....	81	
Tablo 5:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşleri.....	85	
Tablo 6:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın Yöntem-Teknik ve Becerilerine İlişkin Görüşleri.....	89	
Tablo 7:	Sınıf Öğretmenlerinin Kullanılan Araç- Gereçlere İlişkin Görüşleri.....	96	
Tablo 8:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	107	
Tablo 9:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	112	
Tablo 10:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	112	
Tablo 11:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	113	
Tablo 12:	Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi	113	
Tablo 13:	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi	114	
Tablo 14:	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	115	
Tablo 15:	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi	115	
Tablo 16:	Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi	116	
Tablo 17:	Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	117	
Tablo 18:	Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	118	
Tablo 19:	Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi	118	

Tablo 20:	Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi	119
Tablo 21:	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	120
Tablo 22:	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	120
Tablo 23:	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	121
Tablo 24:	Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	122
Tablo 25:	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	122
Tablo 26:	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	123
Tablo 27:	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	124
Tablo 28:	Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	124
Tablo 29:	Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	125
Tablo 30:	Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	126
Tablo 31:	Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	126
Tablo 32:	Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi.....	127
Tablo 33:	Sınıf Öğretmenlerinin Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Önerilen Çözümlere Katılma Durumları.....	128

ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 1: Program Değerlendirme Modeli.....	10
---	----

ÖNSÖZ

Eğitim, bilim çağında kendini sürekli yenilemek zorunda olan toplumlarda en önemli sistemdir. Üretilen bilgi ve teknolojiyle değişen toplumlarda, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi görevi eğitim sisteminindir. Eğitim programları, eğitim sistemi içerisinde konu ile ilgili en önemli ögedir. Eğitim programlarının istenilen nitelikte hizmet verebilmesi için gelişen, değişen koşullar altında yeniden düzenlenmesi ve toplumun, bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sürekli geliştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca eğitimdeki toplumsal değişimler ve insan hakları alanındaki gelişmeler, öğrenmenin kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerine odaklanmasına ve beraberinde alternatif eğitim programlarını gündeme getirmektedir.

Bugün bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında; teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi beklenen insan modeli yer almaktadır. Bu durumda mevcut eğitim sisteminin, çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin bu gereklere uygun şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir. Ülkemizde de son olarak, 2004–2005 öğretim yılında 9 ilde ve 120 pilot okulda uygulaması yapılan İlköğretim Programlarının, 2005–2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanması kararlaştırılmıştır.

Uygulanmaya yeni başlayan programların, işlevi ve etkililiği düzenli olacak şekilde sürekli değerlendirilmesi gerekir. Eğitim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına yansıtılması da bir o kadar önemlidir. Bunun için, programların uygulanmasında başrolü alan öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi; programın mevcut durumunun ve uygulanmasındaki aksaklıklarının belirlenmesine ve programın niteliğinin geliştirilmesine katkılar

getireceği bir gerçektir. Bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi ve bunlara dayalı olarak programın değerlendirilmesidir. Çalışma Çanakkale, Edirne ve Eskişehir illerinde gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecinde, çalışmamın planlanıp uygulanmasında ve değerlendirilmesinde bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e, verilerin analizinde beni yönlendiren değerli hocam Doç. Dr. Ahmet AYPAY'a, veri toplama sürecinde bana verdikleri destek ve yardımlardan dolayı Yrd. Doç. Dr. Çetin TERZİ ve Arş. Gör. Tayfun TANYERİ hocalarıma, araştırmamın her sürecinde bana verdikleri destekten ve gösterdikleri sabırdan dolayı dostlarımlı Derya ÇELİKOĞLU'na, Engin DAĞLI'ya, Seçil ÖZTÜRK'e, Ali ÜLGER'e, Sibel ALP'e, Bülent TÜRKMEN'e ve araştırmamın başlangıcından bitimine kadar verdikleri moral ve destek ile yanımda olan aileme teşekkür ederim.

Saadet ORBEYİ
Çanakkale, Şubat- 2007

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; öncelikle araştırmanın problem durumu, eğitim programı, program geliştirme ile program değerlendirme ilişkisi, program değerlendirme modelleri, İlköğretim Matematik Eğitimi ve İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı konuları açıklanmış ve daha sonra araştırmanın amacı ve alt amaçları, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, tanımları ve ilgili araştırmalar ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitim, uygulamalı bir bilim dalıdır. Yirmi birinci yüzyılın eşiğinde, toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde ülkelerin eğitim sistemlerine bağlıdır. Bu nedenle eğitim problemlerine çözümleri; masa başında ve kâğıt üzerinde değil problemin kaynağında, okulda veya eğitim sisteminin bütününde aramak gerekir (Demirel 2000: 27). Etkili bir eğitim, ancak güçlü bir planlama, eğitim durumu ve değerlendirme ile mümkündür. Bu nedenle, dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimin daha etkili hale getirilmesi için eğitim programlarını geliştirmek üzere birçok çalışmalar yapılmaktadır (Öztürk ve Tuncel 2006: 184).

Eğitimde yenilenme, her şeyden çok, birey davranışlarının yenilenmesidir. Bunun için de, milli eğitim politikası doğrultusunda, eğitim amaçlarının saptanması ve bu amaçlar ile değerlendirme süreçleri arasındaki boşluğun doldurulması gerekmektedir. Bireylerin yetiştirilmesi kapsamlı bir eğitim süreci ile gerçekleştirilebilir. Amaçların istediği yönde davranış değişikliği sağlamadığı

sürece, eğitimde kaliteyi etkilemek olanak dışıdır (Varış 1988: 14). Günümüzde de; eğitim politikalarının amaçlarında, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerinde, eğitim programlarının içeriklerinde köklü yenilikler ve bir dizi dönüşümleri planlamak, bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim sistemi içinde ilköğretim kurumları, öğrencilerin hem toplumsal rollerini benimsemeleri hem de daha sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları açısından temel durumundadır. Her düzeydeki eğitim kurumlarında olduğu gibi ilköğretim kurumlarında da eğitim uygulamalarının niteliğini en çok etkileyen etmenlerin başında, eğitim programları gelmektedir (Belet 1999; Akt. Yılmaz 2006: 1).

İlköğretim programlarının geliştirilmesine yönelik yapılacak çalışmaların, ilköğretimin genel amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayacağı bir gerçektir. Yapılan bu araştırma ile 2005–2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanması kararlaştırılan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın; amaç (kazanım), içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri alınarak, programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bu amaçlar doğrultusunda, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın daha verimli ve etkili hale getirilmesi için gerekli önlemlerin alınmasına yarar sağlayacağı ve öğretim programı değerlendirme konusunda ileriki araştırmalara yön vereceği düşünülmektedir.

1.1.1. Eğitim Programı

Eğitim, bireye yeni davranışlar kazandırmada ya da var olan davranışları değiştirmede en etkili süreçtir. Eğitim süreci, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, yenileştirme, geliştirme ve yetkinleştirme sürecidir. Bu süreçte amaç; bireylerin, bedensel, duyuşsal ve bilişsel yapılarıyla dengeli birer bütün olarak en uygun ve en ileri düzeyde yetiştirilmesidir. Bu amaçlar çağdaş eğitimi olabildiğince düzenli, planlı ve yöntemli bir biçimde gerçekleştirmeye

çalışır (Uçan 1989: 51). Eğitimin maksat ve plan unsuru, bireylere hangi davranışları, ne zaman, ne kadar bir süre içinde kazandırılacağını gösterir. Bu da eğitim programı kavramını gündeme getirir (Özçetin 2000: 1).

Ülkelerin eğitim sistemlerinin temelini eğitim programları oluşturur. Eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, bir ülkede izlenen Milli Eğitim Politikasına ve eğitim programlarının geliştirilmesine bağlı bulunmaktadır. Çünkü nasıl bir insan yetiştirileceği sorusunun cevabı eğitim programlarında ifadesini bulur (Yüksel 2003). Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında; hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık haline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu durumda mevcut eğitim sisteminin, yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığı söz konusu olmaktadır (Arslan ve Eraslan 2003: 1). Bu nedenle eğitimin çağın gereklerine uygun bir şekilde düzenlenmesi ve eğitim sisteminin bu gereklere uygun şekilde dönüştürülmesi gerekmektedir.

Bilgi çağında eğitimin uzun zamanlı amacı, bireyi bilgeleştirmektir. Bilimsel ve teknolojik bilgi patlaması sonucunda yeni konu alanları oluşmaktadır. Bir yandan alanların kesişim bölgeleri büyürken örtüşen içerikler de yoğunlaşmaktadır. Günümüzün öğelerin ayıklanması ve genişleyen bilgi içeriğinin, öğrenim süreci içine sığacak biçimde sıkıştırılması program geliştirmecilerin öncelikli görevleri arasındadır (Baykal 2004: 116).

Eğitim sisteminde yapılan düzenlemeler, programlarda yer aldığı ölçüde anlam kazanır. Programlar; ulaşılacak amaçları ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok 2003: 44). Uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderilip programlar, toplumsal ve bilimsel değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, eğitimin niteliğinin de artması beklenir (Erden 1993: 1).

Eğitim programları, eğitimin niteliğini belirleyen önemli bir değişkendir. Eğitim sistemindeki bu önemli değişken, literatürde birçok bilim adamı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Good (1973: 157) hazırladığı eğitim sözlüğünde eğitim programını, bir çalışma alanında sertifika ya da diploma alabilmek için sistematik olarak sıralanması gereken dersler ve konulardan oluşan bir liste anlamında kullanmaktadır.

Taner ve Taner (1980: 43) eğitim programını, okul ya da üniversitelerin sorumluluğu altında sistematik olarak geliştirilen bilgi ve yaşantıların yeniden yapılanması olarak ifade etmektedir.

Saylor, Alexander ve Lewis (1981: 8) eğitim programını, eğitilecek bireylere, öğrenme yaşantılarını kazandırma planı olarak tanımlamaktadır.

Doll (1986: 8) eğitim programını, okul sorumluluğuında öğrencilerin değerlerini, tutumlarını tavırlarını değerştiren, becerilerini geliştiren, bilgi ve anlayış kazanmalarını sağlayan hem süreç hem de içerik olarak ifade etmektedir.

Tyler'a göre ise program, ögelerin sečilmesi ve seçilmiş bulunan bu ögelerin yatay ve dikey bir biçimde örgütlenmesi sonucu elde edilen bir bütünlüktür (Bilen: 1996: 13).

Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan Varış (1988: 18), eğitim programını; bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük olan faaliyetlerin tümü olarak tanımlamaktadır.

Doğan (1974: 36) ise programı, öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetler olarak tanımlamaktadır. Eğitim programındaki bu faaliyetler, öğrencilerde beklenen öğrenmelerin gerçekleşmesine dönük tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Uçan, 1989: 53).

Sönmez (1986: 25) eğitim programını, kişide gözlenmesi kararlaştırılan kazanımların, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınama durumlarını içeren dinamik bir bütün olarak tanımlamaktadır. Ona göre program dört ana öğeden oluşur:

1. Kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler, kazanımlar ve bu özellikleri tanımlayan davranışlar,
2. Ünite ve alt konular biçiminde düzenlenmiş içerik,
3. Her davranışı öğrenciye kazandıracak eğitim durumları,
4. Her davranışı öğrencinin kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığını yoklayan değerlendirme durumlarıdır.

Finch ve Crunkilton (1989) 'a göre, etkili bir programın özellikleri şu şekilde olmalıdır:

- Veri Tabanı: Okul ve toplumla ilgili verilere dayalı olarak, program ihtiyaca cevap vermelidir.
- Dinamik: Durağan bir programın ölü bir program olduğu söylenebilir. Program, devamlı bir şekilde *ne işlev görüyor ve öğrencilerin ihtiyacına nasıl cevap veriyor* çerçevesi içerisinde kontrol edilmelidir.
- Çıktılar: Program hem yaşamın, hem öğretmenlerin, hem de öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamayı sürdürmelidir.
- Bütünlük ve Ardışıklık: Programların içeriğinin, birbiri ile bağlantısının ve diğer eğitim etkinliklerinin; programın kalitesi, yeterliği ve başarısı üzerinde etkisi olmaktadır. Bu nedenle, bu bağlantılar ve bunların birbiri ile ilişkisi iyi düzenlenmelidir.
- Gerçekçi: Konular, sadece bir kişinin neyi bilmesi gerektiği ile ilgili değil, aynı zamanda bir kişinin ne yapabilmesi ile ilgili olarak geliştirilmelidir.

- Öğrenci Merkezli: Çoğu programlar, bazı bakımdan öğrenci merkezlidir ve matematik eğitimiyle ilgili programlar da bu kapsamın dışında kalmazlar.
- Değerlendirme: Program değerlendirme, planlı ve sistematik bir şekilde, sürekli bir etkinlik olmalıdır (Akt. Fer, 2000).

Eğitim sistemi, bilim çağında kendini sürekli yenilemek zorunda olan toplumlarda, en önemli sistemdir. Dolayısıyla bu sistem, üretilen bilgi ve teknolojiyle değişen toplumda, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetiştirilmesi ile yükümlüdür. Eğitim programları, eğitim sistemi içerisinde konu ile ilgili en önemli öğedir. Ancak eğitim programlarının gelişen, değişen koşullar altında yeniden düzenlenmesi ve toplumun, bireylerin değişen ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde sürekli geliştirilmesi gerekmektedir (Bilen 1996: 5).

Variş (1988: 23), eğitim programlarının uygulamasında en iyi sonuçları almak üzere yapılan faaliyetlerin tümünü *program geliştirme faaliyetleri* olarak belirtmektedir. Ona göre program düzenlenirken, bir taraftan uygulamadan gelen problemler dikkate alınmalı, diğer taraftan geliştirme ve öğrenci davranışlarında değişiklik sağlayacak araştırma sonuçlarından yararlanılmalıdır.

Hazırlanan bir eğitim programının pilot okul ya da kurumlarda denenmesi, denenen programın, uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden incelenip geliştirilmesi ve tüm okullarda uygulanmaya başlanması, hazırlanan programın başarısı ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği açısından son derece önemlidir. Deneme ve geliştirme aşamalarından sonra uygulanmaya başlanan bir eğitim programının ise zaman zaman programla ilgili tüm kesimlerden görüş alınarak, uygulamadaki sorun ya da durumlar belirlenerek, dünyadaki ve ülkedeki çeşitli değişimlerle, bilim ve teknolojideki gelişmeler doğrultusunda yeniden ele alınması gerekmektedir (Gürkan 2004: 31). Program geliştirme ve program değerlendirme süreçleri, eğitim programının kullanılabilirliğini ve uygulanabilirliğini ortaya koymada son derece önemlidir. Aşağıda, program

geliştirme, değerlendirme süreçleri ve bu süreçlerin birbirleri ile olan ilişkileri açıklanmaktadır.

1.1.2. Program Geliştirme ve Program Değerlendirme İlişkisi

Nitelikli insan gücünün oluşturulmasının temel şartı olan hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla, uluslararası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecek, eğitimin her basamağında zekâ işlevlerini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim, ilköğretim programının yenilenmesinin gerekçeleri arasında yer almaktadır (Özdaş ve diğerleri 2005: 240). Çünkü günümüzde özellikle bilgi toplumunun ve bilgi çağı insanının nitelikleri, geleneksel insan niteliklerinden tümüyle farklılık kazanmıştır. Bilgi toplumu insanının; girişimci, yaratıcı, esnek, bilgiye ulaşma yollarını bilen, bilgi teknolojilerini tanıyıp kullanabilen, bildikleri ile öğrenme yaşantılarının arasında doğrusal ilişkiler kurarak yeni bilgiler üretebilen, sorumlulukların farkında, kendini sürekli geliştirme güç ve yeterliliğe sahip bireyler olması beklenmektedir (Uluğ 1999: 47).

Eğitimin niteliğinin geliştirilmesi, temelde eğitim programlarının geliştirilmesiyle ilişkilidir. Ülkenin eğitim amaçlarına uygun olarak hazırlanmış ve sürekli yenilenen bir eğitim programı, eğitimin nitelik sorunlarının çözümüne büyük ölçüde yardımcı olacaktır. Eğitim programları, eğitimin planlı ve kontrollü bir süreç olmasını sağlar. Bir eğitim programı, program öğeleri olan amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel 2000: 28). Bu yüzden eğitim programlarının geliştirilmesi gelişigüzel yapılamaz. Program geliştirmede istenilen sonuçlara ulaşmak için programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme alanlarında analizlerin yapılması gerekmektedir (Uçan 1989: 59). Erden (1993: 3) program geliştirme sürecini, eğitim programının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucu elde edilen veriler doğrultusunda yeniden düzenlemesi olarak belirtmektedir.

Eğitim sisteminde yapılacak değişikliklerin program geliştirme çalışmalarına dayandırılması gerektiği, bütün dünya tarafından kabul edilmiş bir gerçektir (Akbaba 2004). Bir ülkenin, bir kurumun eğitim programlarına bakılarak bu programların uygulanması sonucunda ortaya çıkacak eğitim çıktıları konusunda yordamlar yapılabilir. Program geliştirme, bilimsel dayanakları olan ve tekniklerden yararlanan bir araştırma sürecidir (Gözütok 2001: 177; Varış 1988: 6). Bireylerin çağın gereklerine yanıt verebilecek özelliklerde yetiştirilebilmeleri için gerekli olan değişim ve yenileşme, sistemin işleyişinde yer alan bütün bireylere, görevleri ile ilgili yeni yaklaşımlar ve yeni ufuklar, onların uygulamalarına planlı bir çalışma sistemi kazandırılarak sağlanabilir. Bu bakış açısı ile eğitim kurumlarında beklenen gelişme, işleyiş ve yaklaşım değişikliği ön plana çıkmaktadır (MEB 1997: 1).

Toplumsal dinamizm, eğitim programlarının dinamik olmasını gerektirmektedir. Eğitim programları, yalnızca okulda düzenli çalışmayı değil, aynı zamanda toplumda da yaşama ve öğrenme koşullarını geliştirmeyi amaç edinir. Bu sebeple eğitim programları, bir taraftan toplumun problemleri ve gereksinimleri, diğer taraftan da çocukların ve gençlerin problemleri, ilgileri, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları esas alınarak geliştirilmelidir (Varış 1988: 26). Çünkü eğitim programları, bireylerin özgürlüğü ile toplumun değerlerini bağdaştırabildiği ölçüde geliştirilebilir (Joyce, Richard, Michael 1983: 6).

Bunlarla beraber; eğitimdeki toplumsal değişmeler ve insan hakları alanındaki gelişmeler, öğrenmenin demokratikleşmesine, kişinin ilgi, yetenek ve tercihlerine odaklanmasına ve alternatif eğitim programlarının yapılandırılmasına yol açmıştır. Bu değişimler öğretim programlarının içerik ve sunumunu da etkilemektedir. Yeni değerlerin içerik üzerindeki etkileri, eğitim programında köklü değişiklikler öngörmektedir. Yeni değerler, ders sayı ve türünün yeniden belirlenmesini; buna paralel olarak da içeriklerin yeni değerlere göre düzenlenmesini zorunlu hale getirmektedir (Özden 2002: 20). Bu gelişme ve

değişmelere paralel olarak öğretim programlarının değiştirilmesi gerekir. Bu gelişmeleri sistemli bir biçimde çocuklara ve gençlere aktarmak, onların bu gelişmelere uyumlarını sağlamak, onları becerikli bir vatandaş olarak yetiştirmek, varolan uygarlığa biraz daha katkıda bulunmak, ancak programların geliştirilmesi ile mümkündür (Karatepe ve diğerleri 2004: 328).

A. Nicholls ve H. Nicholls'a göre, çağdaş eğitim programları; kazanım, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler nedeniyle sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır. Çünkü toplumun istek ve beklentileri değiştikçe eğitim programlarında değişikliklerin ve yeni gelişmelerin görülmesi doğaldır. Değişen ve gelişen bir toplumda eğitimin kalıplaşması söz konusu olmadığı gibi, toplumun belirlenen yeni gereksinimleri ve çağın koşulları doğrultusunda eğitim programları sürekli bir biçimde geliştirilmelidir (Akt. Yaşar 1990: 90–91).

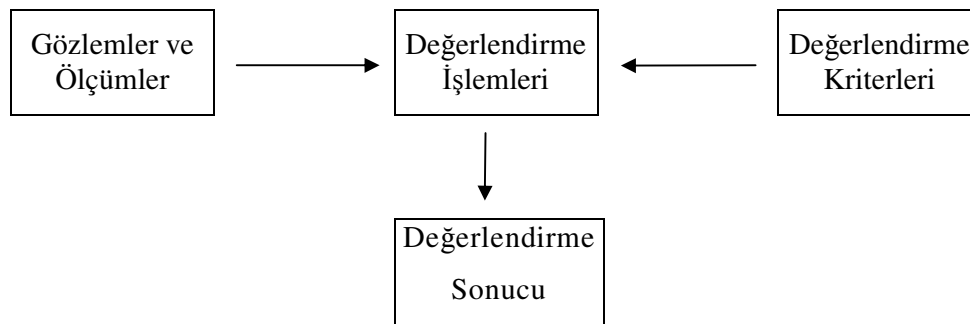
Yürürlükte olan bir programın daha yeterli bir hale gelmesi için öncelikle bu programın etkiliğinin incelenmesini gerekir (Varış 1988: 251). Eğitim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına yansıtılması da bir o kadar önemlidir. Programın etkililiğinin sorgulanması ve değerlendirilmesi, programın geliştirilmesi için başlangıç noktasıdır (Özdaş ve diğerleri 2005: 241).

Büyükkaragöz (1995: 17), eğitim programının, biri tasarlanan, öteki gerçekleşen olmak üzere iki önemli boyutuna dikkat çekmektedir. Eğitim programının, uygulamada açığa çıkabilecek olumsuzluklara yer vermeyecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Tasarlanan programla uygulanmış program arasında uyumsuzlukların olmamasına özen gösterilmelidir. Bunun için, uygulama esnasında ve sonunda yapılan “değerlendirme” faaliyetleri ile eğitim programı onarılır, yeni baştan düzenlenir. Bu işlemlerin sürekli yapılması verimliliği artırır. Programın her

değerlendirme sonunda yeniden düzenlenmesi, tasarlanan programla, uygulanmış program arasındaki farkı ortadan kaldırır (Korkmaz 1998: 8).

Eğitim hizmetinin niteliği, uygulanan programın niteliğine bağlıdır. Uygulanan eğitim programının niteliğinin artırılması için programın bütün boyutlarının sürekli olarak geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Selvi 1996: 6). Uygulanan programı değerlendirmek için çeşitli ölçme araçları kullanılarak eğitim programının etkililiği hakkında bilgiler toplanır (Erden 1998: 10). Bu şekilde toplanan bilgiler, eğitim programının etkililiğini ölçmekte ve programın geliştirilmesiyle ilgili kararların verilmesinde kullanılır (Basarab and Root 2001: 26).

Turgut (1985: 61) program değerlendirme araştırmalarında kullanılan değerlendirme sürecini ve bir değerlendirme modelini oluşturan boyutlar arasındaki ilişkiyi şekil-1’de görüldüğü gibi açıklamaktadır.



Şekil-1: Program Değerlendirme Modeli

Şekil-1’de görüldüğü gibi; bir değerlendirme işleminin gerçekleşmesi için, değerlendirme kriterlerine, gözlem ve ölçümlere ihtiyaç vardır. Turgut (1983: 216) bir program değerlendirme çalışması için, o programı niteleyen gözlem veya ölçümlere ve en az bir ölçüte ihtiyaç olduğunu belirtirken, program hakkındaki değerlendirme sonucunu, ölçümlerin ölçüte vurulmasıyla varılan yorum olarak nitelendirmektedir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için gereklidir. Çünkü program değerlendirme çalışmaları program geliştirme için geri bildirim sağlar. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme, faaliyet ve işlemlerin anlamını ve değerini tespit eden sistematik bir süreçtir (Phillips 1997: 36). Değerlendirme süreci; değerlendirmenin planlanması, veri toplama aletlerinin geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi ve sonuçların yorumlanması ve değerlendirme raporlarının oluşturulmasını içerir (Basarab and Root 2001: 2). Değerlendirme aşaması olmadan kazanımların gerekleşiş gerçekleşmediğini, gerçekleştiyse ne dereceye kadar gerçekleştiğini bilmek olanaksızdır. Değerlendirme, gerçek sonuçlarla beklenen sonuçlar arasında bir kıyaslama yapılmasına olanak sağladığı gibi gelecekteki etkinlikler için de bir sonuca varılmasına yardım eder (Kısakürek 1983: 239).

Değerlendirme; programın, ürünün, işlemlerin ya da nesnenin değerini yargılamada kullanmak üzere bilgi elde edilmesini veya belli hedeflere ulaşılması için planlanan alternatif yaklaşımların kullanımını içermektedir (Yaşar ve Kaya 1997: 29). Erden'e göre (1993: 8) değerlendirme iki amaca yönelik olarak yapılmalıdır. Bunlar; ğrencinin başarı durumunu belirleme ve eğitim programlarının etkililiğe ilişkin yargıda bulunma, programdaki aksaklıkların programın hangi öğe ve öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzenlemelerin yapılmasıdır. Ertürk (1993: 107) ise program değerlendirmeyi, program geliştirmenin "son ve tamamlayıcı halkası" olarak nitelemekte ve "eğitim amaçlarının gerçekleşme derecisini belirleme süreci" olarak tanımlamaktadır.

Wholey (1994: 16) de program değerlendirmenin dört aşamadan oluştuğunu belirtmiştir:

- 1- Programın Genel Hedeflerinin, Özel Hedeflerinin, Önemli Yöndeki Etkilerinin ve Öncelikli İhtiyaçlarının Tanımlanması ve Sınırlandırılması: Bu aşamada programı değerlendirmek için genel ve özel hedefler ile programın performansının göstergelerinden hangilerine bakılacağı belirlenir ve özel sorularla program değerlendirilmeye çalışılır.
- 2- Programın Genel ve Özel Hedeflerinin Kabul Edilebilirliği: Bu aşamada programın genel ve özel hedeflerine ulaşabilme olasılığı belirlenir.
- 3- Programın Hedeflere Uygun Performansının Belirlenmesi: Bu aşamada program performansı testlerle ölçülür. Hedeflere uygun program performansı verileri bir araya getirilerek bir değerlendirme yapılır.
- 4-Değerlendirme Sonucunda Elde Edilen Bilgilerin Nasıl Kullanılacağıının Tasarlanması: Bu aşamada program performansını düzeltmek, program aktivitelerinin değerini bildirmek ya da programın daha yüksek verimi için önerilerde bulunulur.

Newcomer ve Hatry (1994: 7) de program değerlendirmeyi daha ayrıntılı olarak dört basamakta belirtmişlerdir:

- 1- Değerlendirme Deseni:
 - a) Değerlendirme soruları nelerdir?
 - b) Karşılaştırma yapmak için nelere ihtiyaç var?
 - c) Ölçüm için nelere ihtiyaç var?
 - d) Sonuçta elde edilecek bilgiler nasıl kullanılacak?
- 2- Veri Toplama:
 - a) Başlıca veri kaynakları nelerdir?
 - b) Veriler nasıl toplanabilir?
 - c) Deneme yapıldı mı? Nerede ve nasıl?
 - d) Deneme yapılan grup yeterli mi?
 - e) Ne derecede kaliteli veriler sağlandı?
- 3- Verilerin Analizi:

- a) Kullanılabilir analiz teknikleri nelerdir?
 - b) En uygun analiz araçları hangileridir?
 - c) Hangi veriler en yararlı olacaktır?
- 4- Değerlendirme Elde Edilen Bilgilerin Kullanımı:
- a) Değerlendirmede elde edilen veriler ayrı ayrı kabul edilecek mi?
 - b) Özel önerilerin olduğu değerlendirme raporu yazmak için nelere ihtiyaç var?
 - c) Önerileri yerine getirmek ve engelleri ortadan kaldırmak için kullanılacak mekanizmalar nelerdir?

Saylor ve diğerleri (1981: 344–347) ise değerlendirme sürecini altı ayrı adıma ayırmaktadırlar:

- 1.Adım: Elde edilmesi beklenen çıktıların, program taslağının hazırlanması sırasında tahmin edilmesidir. Elde edilecek olan çıktıların geçerlilik, uygunluk ve gerekliliğinin değerlendirilebilmesi için ürün veya çıktıların standartlarının öğretim programı amaçlarına dayalı olarak tanımlanmış olması gerekmektedir. Öğretim programının gerçek etkilerinin ölçülebilmesi için, her şeyden önce iyi tanımlanmış amaçlara ihtiyaç vardır.
- 2.Adım: Program değerlendirmede diğer bir adım, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, okulun yapısı, toplumun değer ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak program girdilerinin belirlenmesidir.
- 3.Adım: Program değerlendirmede başka bir adım, çıktıların değerlendirilmesi için standart ya da ölçütlerin belirlenmesidir.
4. Adım: Çıktılar ile ilgili veri toplamak üzere öğrenci başarı, performans ve tutum testleri, sistematik gözlemler, bireysel olarak öğrenci izleme testlerini uygulama ve görüşmelerin yapılmasıdır.
- 5.Adım: Öğretim programının deseninin program düzenlemeye ilişkin temel ölçütler esas alınarak analiz edilmesidir.
- 6.Adım: Değerlendirmeciler ve öğretim programını planlayanların topladıkları verilerin değerlendirilmesinin yapılmasıdır.

Değerlendirme, programa kendini yenileme, geliştirme şansını veren vazgeçilmez bir tamamlayıcıdır. Program geliştirme ve değerlendirme bir süreç işidir ve literatürde bu sürecin işlemesi ile ilgili çok çeşitli modeller bulunmaktadır. Aşağıda literatürde rastlanan belli başlı program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

1.1.3. Program Değerlendirme Modelleri

Literatürde farklı program değerlendirme modelleri yer almaktadır. Aşağıdaki başlıklar altında bazı program değerlendirme modelleri ele alınarak açıklanmıştır.

1.1.3.1. Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli (Tyler Modeli)

Hedefe dayalı program değerlendirme modeli, önceden belirlenmiş hedefler doğrultusunda öğrenci davranışlarındaki değişikliği belirlemeyi esas almaktadır. Öncülüğünü Tyler'in yaptığı bu modelde, programın birbiriyle etkileşim içinde olan dört boyutu vardır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi ve değerlendirmedir (Akar 2001: 13). Hedefler, öğrencilerin öğretim süreci sonunda kazanmaları beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantısı, öğrencilerin istendik davranışları kazanmaları için geçirmeleri gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için yapılan etkinlikleri kapsar. Değerlendirme süreci hem hedeflerin hem de öğretim yaşantılarının etkililiğine bağlıdır (Erden 1998: 11).

Bu değerlendirme modeli, programın hipotezlerini geçerli kılmayı amaçlayan ve ürünü merkeze alan bir modeldir (Aklin and Christie 2004: 18). Modelin uygulanmasında kullanılan ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olması önemlidir. Geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış ölçme araçları ile yapılan ölçmeler sonucunda gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeyen hedefler belirlenir. Ulaşılmayan hedeflere neden ulaşılmadığı araştırılır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak

ulaşılmayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkarılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir (Erden 1998: 11).

Ornstein ve Hunkins (1988: 256), hedeflere dayalı program değerlendirme modelinin aşamalarını şu şekilde belirlemiştir:

1. Programın genel ve özel hedeflerinin belirlenmesi.
2. Hedeflerin özelliklerine göre sıralanması.
3. Hedeflerin davranışlara dönüştürülmesi.
4. Hedeflere ulaşım ulaşılmadığını gösterecek durumların saptanması.
5. Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi.
6. Öğrencilerin davranış ve yetenekleriyle ilgili veriler toplanması.
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedeflerin karşılaştırılması.

1.1.3.2. Metfessel ve Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael çalışmalarını, Tyler'in değerlendirme adımlarını dikkate alarak ve çeşitli alternatif araçlar kullanarak geliştirmişlerdir (Aklin and Christie 2004: 18-19). Tyler'in oluşturduğu modelin bir devamı niteliğinde olan Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, öğrenci davranışlarındaki değişikliğe bakmaktadır. Metfessel ve Michael'ın ortaya koyduğu program değerlendirme modeli, değerlendirme sürecini sekiz basamakta inceler (Ornstein, Hunkins 1988: 256-257; Popham 1968: 25-26):

1. Eğitim dünyasındaki öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin, ailelerin ve çevrede bulunan diğer ilgililerin dolaylı ya da doğrudan değerlendirmede yer almasını sağlamak. Tüm okul çevresini değerlendirmeye dahil etmek.
2. Genel ve özel amaçları, aralarındaki tutarlılığı sağlayarak aşamalı olarak genelden özele doğru sıralamak. Hedef ifadelerinin doğru ve anlaşılır olmasını sağlamak.
3. Öğrenme yaşantılarının gözden geçirilerek, bazı hedefleri okul çevresinde kullanılabilir ve uygulanabilir hale getirmek.

4. Hedeflerin durumunu ortaya koyarak, programın etkililiğini ölçmeye yarayacak ölçme araçlarını geliştirmek.
5. Program sürecinde geliştirilen araçları (testler, durum tespiti ve diğer araçlar) kullanmak ve buna göre düzenli gözlem çalışmalarını yürütmek.
6. Uygun istatistiksel teknikler kullanılarak verileri analiz etmek.
7. Elde edilen verileri, programın felsefesine ve hedef standartlarına göre yorumlamak ve programın etkililiğini ortaya koyacak sonuçlar belirlemek.
8. Elde edilen verilere dayanarak programın uygulanabilirliğine, genel ve özel hedeflerine ve programın diğer öğelerine, programın yürütülmesine veya gelecekteki uygulamalara yönelik olarak öneriler geliştirmek.

1.1.3.3. Farkların Değerlendirilmesi Modeli

Provus tarafından geliştirilen bu model, program değerlendirmeyi dört öge ve beş aşamada ele alır. Farklılığı değerlendirme öğeleri; program standartlarının tanımlanması, program performansının tanımlanması, program standartları ile performansının karşılaştırılması ve son olarak bu program performansları ile standartları arasında fark olup olmadığının belirlenmesidir.

Fark bulunduğu anda elde edilen sonuç, her aşamada karar vermek zorunda olanlara bildirilir. Karar vermek zorunda olanların önündeki seçenekler şunlardır (Ornstein, Hunkins 1988: 257–259):

1. Bir sonraki evreye geçmek,
2. Önceki evreyi yeniden kullanacak biçime getirmek,
3. Programı yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programa son vermek.

Program değerlendirme aşamaları ise beşe ayrılır (Demirel 1997: 165):

1. Tasarım: Bu aşama daha önce belirlenen standartlar ya da ölçümlerle program tasarımının karşılaştırılması söz konusudur.

2. Oluşturma: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan programın öğeleri ile eldeki olanaklar, araçlar, yöntemler, personel yeterlilikleri değerlendirilir.
3. Süreçler: Bu aşamada öğrenci ve personel etkinlikleri, iş görüleri ve iletişimleri değerlendirilir.
4. Ürün-Sonuç: Programın hedefleri doğrultusunda yapılan genel değerlendirmedir. Karar vericilere programın devam etmesi, değiştirilmesi ya da son verilmesi konusunda bilgi sağlar.
5. Maliyet: Programın çıktıları benzer başka program çıktıları ile karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizi yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır.

1.1.3.4. Uygunluk Olasılık Modeli

Stake tarafından geliştirilen bu model, değerlendirmeyi düzenli ve düzensiz olarak olarak ikiye ayırır. Stake'e göre eğitimciler, değerlendirmeyi yaparken sezgisel normları ve kişisel yargıları dışarıda tutmalı ve düzenli bir değerlendirme alışkanlığı edinmelidir (Posner 1995: 229). Bu modelin girdiler, süreç ve çıktılar olmak üzere üç temel özelliği bulunmaktadır.

Girdiler; öğrenme-öğretme süreci öncesi var olan ve çıktıları etkiyebilecek mevcut durumu kapsar. Süreç; öğrenciler ile öğretmenin, öğrenciler ile öğrencilerin ve öğrenciler ile kaynak kişilerin etkileşimini kapsar. Çıktılar ise; programın ürünü olarak adlandırılır. Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur. Stake'in değerlendirme modeli, ürüne dayalı değerlendirmedir (Ornstein, Hunkins 1988: 260).

Uygunluk olasılık değerlendirme modelinde, tasarlanan ve gerçekteşen çıktının uygunluğuna bakılarak, tasarlananla gerçekteşenin uyumu ile tasarlananın gerçekteşip gerçekteşmediğine bakılır (Demirel 1997: 167). Sonunda iki veri

mukayese edilerek, hedeflenen amaçlara ulaştırmaya uygunluk açısından farklar yorumlanır.

1.1.3.5. evre, Girdi, Süreç ve rn Değerlendirme Modeli (CIPP Modeli)

Stufflebeam ve Phi Delta Kapa National Study Komitesi tarafından geliştirilen bu model; ortam, girdi, süreç ve ürün sözcüklerinin baş harflerinden oluşan ‘‘CIPP Modeli’’dir. Bu modele göre değerlendirme kesintisiz bir süreçtir. CIPP modeline göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilere bilgi vermektir. Bu modelde değerlendirme süreci; toplanacak bilgileri tasarlama, bilgileri elde etme ve toplanan bilgileri ilgililere iletme olarak  aşamada incelenir (Ornstein, Hunkins 1988: 261).

Stufflebeam ve arkadaşları programı değerlendirmek için yetkililerin dört alanda karar vermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

1. Planlama ile ilgili kararlar; ortamın değerlendirilmesine dayalı,
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar; girdilerin değerlendirilmesine dayalı,
3. Uygulama ile ilgili kararlar; sürecin değerlendirilmesine dayalı,
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar; ürün değerlendirmesine dayalı.

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur:

Çevrenin değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili bütün faktörler ve mevcut durum analizi betimlenir. İhtiyaçların neden gerçekleşmediği tespit edilir. Amaç hedeflere karar vermek için şu sorulara yanıt aranır (Reece, Walker 1993; Akt. Gözütok 1999:169):

1. Programın hedefleri; öğrencilerin, toplumun ve iş yaşamının gereksinimlerini karşılamakta mıdır?
2. Program, iş yaşamıyla iş birliği içinde midir?

3. Programın hedefleri, öğrencilerin gelecekteki öğrenmelerine hazırlık sağlamakta mıdır?
4. Programın hedefleri güncel midir?

Girdilerin değerlendirilmesi: Bu aşamada planlanan hedeflere ulaşmak için kaynakların nasıl kullanılacağına dair bilgiler toplanır. Değerlendirmenin yürütülmesi için değerlendirmeyi yapan kişiler, programın hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla önerilen stratejileri ve okulun olanaklarını değerlendirirler. Bu değerlendirmeyi yaparken aşağıdaki sorulara yanıt ararlar (Ornstein, Hunkins 1988: 262):

1. Hedefler, uygun şekilde belirlenmiş mi?
2. Hedefler, okulun hedefleri ile tutarlı mı?
3. Öğretim stratejileri, hedeflere uygun mu?
4. İçerik, hedeflerle tutarlı mı?
5. Hedeflere ulaşmada yardımcı başka stratejiler var mı?
6. Eğiticiler, belirlenmiş olan içerik ve öğretim stratejilerinin hedefleri kazandıracığı fikrine nereden varıyorlar?

Sürecin değerlendirilmesi: Bu aşamada, programın uygulanması ile ilgili durum değerlendirilir. Planlanan etkinlikler ile gerçek durum arasındaki karşılaştırmalar yapılır. Bunu için şu sorulara yanıt aranır (Gözütok 1999: 190):

1. Öğretmenler, program dokümanlarını nasıl kullanıyorlar?
2. Hazırlanan değerlendirme dokümanları öğretmenler tarafından anlaşılakta mıdır?
3. Karşılaşılan problemlerin çözümü için öğretmenlere ve öğrencilere yardım sağlanmakta mıdır?
4. Öğretmenler, önerilen stratejileri kullanmakta mıdır?
5. Programın maliyeti nedir?

Ürün değerlendirme: Bu aşamada, ürün hakkında veri toplanarak beklenen ürün ile gerçekleşen ürün karşılaştırılır. Ürün değerlendirme ile yeni programın devamına, değiştirilmesine ya da iptaline karar verilir (Ornstein, Hunkins 1988: 263–264).

Değerlendirme sonucunda program üzerinde dört değişik düzenleme yapılabilir (Oliva 1998: 467–469):

1. Çok bilgi ile az değişiklik,
2. Az bilgi ile az değişiklik,
3. Çok bilgi ile geniş çaplı değişiklik,
4. Az bilgi ile geniş çaplı değişiklik.

1.1.3.6. Saylor, Alexander, Lewis Modeli

Bu modele göre değerlendirmenin beş bileşeni vardır ve her bileşen biçimlendirici (formative) ve belirleyici (summative) değerlendirme açısından incelenmelidir. Bu bileşenler:

1. Amaçlar, Alt Amaçlar ve Hedeflerin Değerlendirilmesi: Değerlendirmek için toplumun ve öğrencilerin ihtiyaçlarının analiz edilmesi, çeşitli grupların ve konu alanı uzmanlarının hedefler hakkındaki görüşlerinin alınması gerekir.
2. Eğitim Programlarının Tamamının Değerlendirilmesi: Burada programın temel hedeflerinin ne ölçüde gerçekleştiğine bakılır. Bunun için uzman görüşü, öğrenci-öğretmen görüşleri kısaca okul çapında bulunabilecek her türlü bilgi incelenir.
3. Eğitim Programının İndirgenerek Değerlendirilmesi: Programın öğeleri, dersler, ders dışı etkinlikler, öğrenciye verilen hizmetler gibi okulun iklimini oluşturan çeşitli nitelikler incelenir.
4. Öğretimin Değerlendirilmesi: Öğrencinin içinde bulunduğu eğitim ortamı, öğrenci ve öğretmen nitelikleri, sınıf etkileşimi, programın amaçlarına göre bir arada değerlendirilir.

5. Değerlendirme Programının Değerlendirilmesi: Değerlendirme süreci her zaman incelenmeli ve değerlendirilmelidir. Bunu yanı sıra değerlendirmeye malzeme sağlayacak her aracın güvenilirliği ve geçerliği sınanmalıdır (Oliva 1997: 464–465).

1.1.3.7. Hedefsiz Değerlendirme Modeli

Scriven tarafından 1972' de geliştirilen hedefsiz değerlendirme modeli, hedef ya da davranışsal hedefler olmaksızın, programın etkisinin açıklanmasını içeren bir değerlendirme modelidir. Scriven'e göre hedefler üzerine yoğunlaşmak, diğer öğelerden elde edilecek verileri azaltır. Bunun aksine hedefsiz değerlendirme yapan uzmanlar, programın bütün öğelerini ve bu öğelerin durumunu açıklamak zorundadır.

Bu değerlendirme modelinde, araştırmacının tarafsız bir gözlemci olmasının yanı sıra, değerlendirmede kullanılan bilginin nicel ve objektif olması üzerinde ısrarla durulmaktadır. Modelde tümevarım yoluyla yapılan değerlendirme ile programın çıktıları incelenir ve bunların istenen hedeflere uygun olup olmadığı anlaşılmaya çalışılır. Değerlendirmeci tarafından rapor edilen sonuçlar geçerli olup program değerlendirmede, mevcut durumda ortaya çıkan ihtiyaçları gösterirler. Scriven, uygulamaya konulmuş olan bir programın bütün öğeleri hakkında sistemli bilgiler toplanması sonucu, programın etkili olup olmadığı konusunda karar verilebileceği gibi toplanan bu bilgilerden hareketle programda gerekli düzeltmelerin yapılacağını da belirtmiştir (Saylor ve diğerleri 1981: 325–326).

Scriven'e göre hedefsiz değerlendirme, programın yapısal ilişkilerinin belirlenmesi, programın durumu hakkında veri toplama, verilerin değerlendirilmesi ve rapor edilmesi gibi formal işlemlerin yapıldığı bir model olmakla beraber bu model değerlendirme sürecine yol gösteren en temel felsefi prensiptir. Bu prensip ile programın etkisini azaltacak, olumsuzluklara yol açacak nitelikteki yanlış ve

eksikler belirlenmeye çalışılır. Bu modele yapılan en büyük eleştiri, kararlar verilirken belirlenmiş ölçütlerin olmamasıdır (Stecher 1991: 41).

1.1.3.8. Eğitsel Eleştiri Modeli

Eiser tarafından 1979'da geliştirilen bu model, diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık verir. Eleştiricilik presiplerine dayanır. Bu model betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşur. Betimsel boyutta, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğretmenleri, öğrencileri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada program sonucu meydana gelen olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur (Erden 1998: 14).

1.1.4. İlköğretim Matematik Eğitimi ve İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı

Araştırmanın bu bölümünde öncelikle Türkiye'de İlköğretim, İlköğretim Matematik Eğitimi ve İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı konularına değinilmiştir. Daha sonra İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nı değerlendirmek amacıyla kullanılan değerlendirme modelinin, yukarıda açıklanan program değerlendirme modelleri ile gösterdiği paralellik açıklanmıştır.

1.1.4.1. Türkiye'de İlköğretim

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim; 6-14 yaşlarındaki çocukların temel bilgi, beceri ve ihtiyaçlarını karşılayan eğitimi kapsamaktadır. Çocukların bu çağlarda milli kültürü almaları zorunludur. Her ülke kendi eğitim sistemi içerisinde, kendi ülke çocuklarının geleceğinde gerekli gördüğü değer ve bilgileri ilköğretim

sürecinde aşılır (Özdaş 1995: 17). Anayasa'ya göre ilköğretim bu çağdaki çocuklar için zorunludur. Böylece 6–14 yaşları zorunlu öğrenim çağı olmaktadır.

Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre ilköğretim amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

- 1- Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek;
- 2- Her Türk çocuğunu ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden geliştirerek hayat ve üst öğrenime hazırlamaktadır (Başaran 1996: 8).

İlköğretim eğitim sisteminin temel taşıdır. Bu eğitim kademesinde bireylere toplum içinde diğer üyelerle uyum içinde yaşamaları ve yaşamlarını daha iyi bir biçimde sürdürmeleri için gerekli bilgi ve beceriler kazandırılır. İlköğretimin ilk devresini oluşturan ilkokullarda çocuklara; çağdaş bir yaşam için gerekli olan okuma-yazma, okuduğunu anlama, anadilini kullanma, temel matematik işlemlerine dayalı problemleri çözme gibi beceriler ile toplumsal yaşam kuralları öğretilir (Özçetin 2000: 11–12).

İlköğretimin ilk devresinde kazandırılan bilgi ve beceriler, bir yandan bireyin hayata atıldığı zaman kendisi ve toplum için daha üretken ve verimli olmasını sağlarken diğer yandan daha ileri eğitim kademelerindeki öğrenmelerin temelini oluşturur. İlköğretimin ikinci devresi ise öğrencileri akademik, teknik ve mesleki liselere hazırlamaktadır. Özellikle eğitim olanaklarının sınırlı olduğu Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde, toplumdaki tüm bireylerin en azından temel bilgi ve becerilerle donanık hale getirilmesi açısından ilköğretimin, eğitim sistemini oluşturan diğer eğitim kurumları arasında ayrı yeri ve önemi vardır (Fidan ve Erden 1994: 212).

Ayrıca ilköğretim, toplumda sağlık, beslenme, çevre, iyi insan, iyi yurttaşlık bilincinin yerleşmesinde önemli rol oynar. Bu açıdan bakıldığında, eğitim

öğretimde ilköğretime ağırlık verilmesini gerektiren birçok neden sayılabilir. İlköğretimin özellikle ilk devresi insan yaşamını belki de aileden sonra en fazla etkileyen kurumdur (Özdaş 1995: 17).

İlköğretim, çoğunlukla sanıldığı gibi zorunlu, fakat geçici, üstüne üst basamak kurumlarının gelmesi ile unutulacak bir emekleme dönemi, bir ilk adım değil, tüm eğitim düzeninin en duyarlı en can alıcı yeridir (Cırtlı 1983: 262). Bu yüzden ilköğretimde programların değerlendirilmesi ve değerlendirme sonunda geliştirilme süreçleri oldukça önemlidir.

1.1.4.2. Türkiye’de İlköğretim Matematik Eğitimi

İnsan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, matematik eğitimi de gün geçtikçe daha bir önem kazanmakta ve matematik öğretimine, okul öncesinden başlayarak, ilköğretim ve sonrasında geniş bir zaman ayrılmaktadır (Altun 2002b: 7). Çağdaş eğitim anlayışına göre birey, edindiği bilgiyi yeni bilgiler edinmek için kullanan, olayları derinliğine kavrayan, eleştirel düşünen, muhakeme eden, bilimsel düşünme ve problem çözüme gibi zihinsel becerileri kullanan ve geliştiren kişidir. Baykul (1997: 1) bu becerilerin geliştirilmesinde ilköğretim programlarında yer alan derslerin her birinin rolü olduğunu ve matematiğin bu anlamda önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden matematik öğretim programları da; toplum, eğitim, bilim ve teknoloji alanında meydana gelen ilerlemelere ve gelişmelere uygun şekilde sürekli düzenlenmeli ve gelişen bilim çağı içerisinde yenilenmelidir.

İlköğretim birinci kademesi çocukların, bilişsel ve duyuşsal davranışları kazanması bakımından çok önemlidir. Bu yıllarda kazanılan davranışlar çocukların ileriki hayatlarında kullandıkları temel özellikleri oluşturur. Çocukların bilişsel davranışlar kazanmasında, düşüncede verimliliğin sağlanması gerekmektedir. Matematik dersi düşünce verimliliği sağlama bakımından en gerekli derslerden biridir (Abalı Uşun 2004: 5). Bireylerin ilköğretim döneminden itibaren bilişsel

gelişimlerini sağlamada en etkili araçlardan biri olan matematiğin, öğrenilmesi ve öğretimi bir gerekliliktir. Matematik eğitiminde, bireyleri çeşitli bilgilerle donatmaktan çok onlara, karşılaştıkları problemleri çözmeye yardımcı olacak yöntem ve becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu nedenle bireylerin matematiksel kavram ve ilkeleri kavrayabilme, kritik ve yaratıcı düşünebilme, iletişim kurabilme yeteneklerini geliştirmeye dayalı, ezberden uzak bir matematik öğretimi istenen ve beklenen bir eğitimidir (Özdaş 1996: 60).

Altun (2002a: 4) matematiği, insan zihninin, çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bilgi olarak tanımlanmaktadır. Nesin (2001: 25–26) ise, soyutlama bilimi olan matematik için; “En soyut düşünceler bile somuttan kaynaklanır. Bu yüzden matematiksel kavramlar da yoktan varolmamıştır. Her düşünce ürünü gibi matematiğin de kaynağı dış dünyamızdır.” şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Çocuklara küçük yaşlarda günlük yaşamdan örneklerle soyut-somut ilişkisinin kavratılması matematiğe karşı duyulan korkunun azaltılmasında büyük önem taşımaktadır (Umay 1996, 146). Bu yüzden matematik eğitimi; yaşantılar ile matematik arasındaki ilişkilere değinen, matematiğin gerçek dünya ile bağlantısını öğrencilere verebilen bir yapıda olmalıdır.

Matematik, toplumun hemen hemen her kesimince önemi, yararlılığı ve etkililiği kabul edilen ve tüm bilimler için vazgeçilmez olan bir araç olarak nitelendirilmektedir. Ancak tüm bu görüşlerin yanı sıra, matematiğin öğrenilmesi zor, çok zeki olan bireylerin öğrenip öğretebilecekleri, ilk ve ortaöğretim düzeyinde verilen biçimiyle sıkıcı, sevimsiz, heyecansız ve tek düze olduğu düşüncesi de yaygındır. Matematik dendiğinde birçok insanın aklına öğrenim hayatını zehir eden bir ders ve başarısız olunacağı kesin gözüyle bakılan sınavlar gelmekte ve bu olumsuz kanı mezun olduktan çok sonra dahi tüm yaşama yayılacak şekilde sürmektedir. King, bu tarz düşüncelerin yer aldığı toplum katmalarından birini örnekleyerek konuya şu şekilde yaklaşmaktadır; “Beşerî bilimciler konser salonlarından, resim galerilerinden ve güzel kitaplardan zevk alırlar; ancak matematik söz konusu olduğunda kaçışırlar. Bu durumun nedeni matematikteki

estetik değerlerin, beşeri bilimcilerin kavrama yetilerinin dışında olması değil doğru bakış açısının onlardan gizlenmiş olmasıdır” (King 1998: 2).

Çocuklar zihin güçlerinin çok üstündeki konuları öğrenmeye zorlanırsa bu konuları öğrenememekte ve kendilerine olan güvenleri de sarsılmaktadır. Yalnız öğrenemediği konularda değil, ilgili tüm konularda korku duymaya başlamaktadır. Öğrencilerin birçoğunun ileriki yıllarda matematiği sevmemelerinin ve başarısızlığa düşmelerinin gerçek nedeni, yetenek yetersizliğinden çok bu tür olumsuz olaylar yaşamış olmalarıdır (Russell 1981: 117).

Matematik dersi sadece bilgi aktarımı şekliyle yapıldığında ve bu tutum süreklilik gösterdiğinde, bir süre sonra Matematik, içinde kurallar topluluğu bulunan, karmakarışık bir ders halini almaktadır. Bu tutum, zaman içinde, öğrencide başaramama duygusunu ortaya çıkarmakta, bu da matematik kaygısına yol açmaktadır (Altun 2002c: 34–35). Ülkemizde pek çok öğrenci matematiğin zor olduğunu ve matematiği başaramayacağını düşünerek kaygılanmakta ve matematiğe karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Matematik kaygısını, matematik alanında yaşanan en önemli problemlerden biri olarak nitelendiren Baloğlu bu konuda geniş çaplı bir araştırma yapmıştır. Araştırmada Richardson ve Suinn, matematik kaygısını; sayıların manipilasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne engel olan gerginlik ve kaygı duygusu olarak tanımladıkları belirtilmiştir. Konu ile ilgili olarak 1976 ile 1995 yılları arasında yapılan pek çok araştırmanın sonucu, matematik kaygısının boyutlarından bazılarını şu şekilde ortaya koymuştur; “problem çözme kaygısı, matematik test kaygısı, not kaygısı, matematik öğrenme kaygısı, soyutlama kaygısı, pasif izleme kaygısı ve performans kaygısı” (Baloğlu 2001: 63). Matematiğe karşı geliştirilen bu durum ilköğretimden başlamakta, okul yılları ilerledikçe istemeyen bir biçimde artarak devam etmektedir. Sonuçta bu durum öğrencilerin matematiğe karşı olumsuz tutum ve kendilerine güvensizlik geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu yanlışlıkta, öğretim programının ve öğretmen yaklaşımının önemli bir etkisi vardır (Baykul 1999: 7).

Çocuklar öğrenme dönemlerinde meraklı, araştırmacı, hayal güçleri kuvvetli ve sorgulayıcıdır. Çocukların bu yöndeki meraklarını, araştırmalarını, hayal güçlerini ve sorgularını desteklemek amacıyla, onlara araştırabilecekleri, neden sonuç ilişkisi görebilecekleri, çeşitli fikirler öne sürerek tahminlerde bulunabilecekleri fırsatlar verilmeli ve bu yönde eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu da çocukların merak ve araştırma duygularını geliştirici ve zihinsel yeteneklerini uyarıcı olan matematik eğitimi ile mümkündür. Matematiği anlayarak öğrenme gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Çeşitli ulusların eğitim politikaları incelendiğinde, matematik öğretimindeki temel amacın matematiksel gücü geliştirmek olduğu görülür. Matematiksel güç; matematiksel ilişkileri, mantıksal nedenlemeyi ve matematiksel teknikleri etkili olarak kullanma becerisidir. Öğrencilere bu gücü kazandırmanın bir yolu da konuları öğrenci yaşantılarıyla ilişkilendirmektir. Matematik günlük yaşantıdan soyutlandığı ölçüde ezbercilik başlar. Sunulan öğrenme malzemesinin özümsemeden, anlaşılardan alınması ve kullanılacağı zaman ilk şekliyle tekrarlanması olayı olarak ifade edilebilecek ezber öğrenmenin ileride kullanma şansının oldukça düşük oluşu, matematik dersinin soyut ve bilişsel ağırlıklı yapısıyla örtüşmemektedir. Matematik öğretiminde belirli bir dönemde gerçekleştirilen öğrenmeler, sonraki dönemlerdeki öğrenmelerin temelini oluşturacağı, “öğretme” işindeki hatalar azaldıkça öğrenmenin de o derece artacağı unutulmamalıdır (Işık, Albayrak ve İpek 2005: 130).

Van De Wella (1989: 6)’ya göre; Matematiğin yapısına uygun bir program şu üç amaca yönelik olmalıdır:

1. Öğrencilerin matematikle ilgili kavramları anlamalarına,
2. Matematikle ilgili işlemleri anlamalarına,
3. Kavramların ve işlemlerin arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olmak.

Bu üç amaç, ilişkisel anlama olarak adlandırılmaktadır. İlişkisel anlama; matematikteki yapıları (kavramları ve bunların öğelerini) anlama, sembollerle ifade etme ve bunun kolaylıklarından yararlanma; matematikteki işlemlerin tekniklerini anlama ve bunları sembollerle ifade etme; metotlar, semboller ve kavramlar

arasındaki bağıntılar veya ilişkileri kurma olarak açıklanabilir. Bu tür öğrenmelerin öğrenci açısından birçok faydaları bulunmaktadır. Bunlar; öğrenmenin zevkli hale gelmesi, öğrenmelerin hatırlanması ve daha kalıcı öğrenmelerin olması, yeni kavramların daha kolay öğrenilmesi, sonraki öğrenmelerde başkasının yardımına daha az ihtiyaç duyulması, kendi kendine öğrenmenin kolaylaşması, problem çözme becerisinin gelişmesi, matematiğe olan kaygının azalması ve derse karşı olumlu tutum gelişmesi şeklinde sıralanabilir (Baykul 1999: 4–6).

Öğrencilerde yaygın olan, matematiğin soyut kavramlardan oluştuğu ve soyut kavramların anlaşılmasının zor olduğu inancının yerine soyut kavramların ve soyut kavramlarla düşünmenin, her alanda başarı için gerekli koşul olduğu düşüncesinin kabul ettirilebilmesi için etkili öğrenme ve öğretme süreçleri araç olarak kullanılmalıdır (Moralı ve diğerleri 2004: 174). Çağdaş eğitimde öğrenci bilgi yüklenen bir obje değildir; bilgi öğrenci içindir, öğrenci bilgi için değildir. Amaç öğrenciye bilgi yığmak değil, öğrencinin bilgiyi anlayabilmesi, kavrayabilmesi, gerektiğinde kendi başına da bağlantılar kurarak bilgi üretebilmesidir (Sayın 1990: 29).

İleri ki yıllarda çocukların matematik alanında daha başarılı olabilmeleri için, onlara yardımcı olabilecek deneyimlerle erken yaşlarda karşılaşmaları gerekmektedir. Özellikle çocukların formal matematik öğretimi ile karşı karşıya kaldığı ilkokul yıllarında çocuklarda matematik korkusunun gelişmemesi, matematiği sevmeleri, matematik öğreniminden heyecan duymaları ve matematiğe karşı pozitif tutum geliştirmeleri, öğrencilerin matematik yaşantıları ile doğrudan orantılıdır (Henniger 1987: 169–170). Bu yüzden Matematik öğretim programlarının, sürekli değişen ve gelişen bilim ve teknoloji içerisinde yenilenmesi gerekir.

Bugüne kadar yapılan programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı, katı, ezberciliğe iten, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik

etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirilmişlerdir (Akbaba 2004). Bugünkü çağdaş eğitim anlayışları içerisinde Matematik eğitiminde amaç; öğrencilerin matematik ile ilgili bilgileri ezberlemeleri değil, hayat boyu karşılaştıkları matematikle ilgili problemleri çözebilmeleri için gerekli bilimsel tutumları ve zihinsel süreç becerilerini, yeteneklerinin elverdiği oranda kazanmalarındır. Böylece, öğrencilerin çoğu zaman hiç kullanmayacakları teorik bilgileri öğrenmeleri yerine, bilimsel düşünüp davranma ve karşılaştıkları matematikle ilgili becerileri kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu amaçların gerçekleşmesi aşamasında, öğrencilerin gelişim dönemleri ve düzeyleri dikkate alınarak öğretim programları hazırlanmalıdır.

1.1.4.3. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı

Milli Eğitimin amaçlarından biri de bilimsel düşünme gücünü öğrencilere kazandırmak, geliştirmek ve yaşamda uygulanmasını sağlamaktır. Matematik, doğru düşünmenin ilkelerini öğretmek, problem çözme, analitik düşünme ve kritik düşünme becerilerinin kazanılmasında en etkili konu alanıdır. Matematik dersinde saptanan hedef davranışların öğrencilere kazandırılması için öğretim programlarının titizlikle düzenlenip geliştirilmesi gerekir (Gören ve Tahta 2005).

Cumhuriyet döneminden bu yana, Türk Milli Eğitim sisteminde pek çok değişme ve gelişme süreci içinde her kademedeki eğitim, öğretim ve ders programları da değişime ve gelişmeye uğramıştır. İlkokul Matematik Programları, 1924, 1936, 1948, 1968, 1983 yıllarında çıkarılmıştır. 1983 yılında çıkarılan İlkokul Matematik Programı, daha sonra ortaokulların matematik programları ile bütünleştirilerek Talim ve Terbiye Kurulu'nun 19.11.1990 gün ve 153 sayılı kararıyla "5+3=8 İlköğretim Matematik Dersi Programı" adı altında çıkarılmıştır. 1990 yılında çıkarılan bu program, yeterlik ve verimliliğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmalar dikkate alınarak düzenlemelerden geçirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 25.05.1998 gün ve 68 sayılı kararıyla "İlköğretim Okulu

Matematik Dersi Öğretim Programı” adı ile kabul edilmiştir (Pesen 2005: 273). Ancak, programlarla ilgili pek çok çalışmadaki bilimsel veriler; ülkemizin gereksinimleri ve program geliştirme sürecinin olması gereken aşamaları göz ardı edildiğinden, hazırlanan programlar gerekli alt yapı kurulmadan ve denenmeden ülke çapında hemen uygulanmasına başlandığından başarısızlıkla sonuçlandığını göstermektedir (Gürkan 2004: 31).

Teknolojik gelişmelerden haberdar bir toplumun yetiştirilmesi için, programların öğrencilerin ileride hayatlarında kullanmayacakları bilgilerden ayıklanması, genişleyen matematik bilgilerinin belli bir süre içinde öğrencilere öğretilmesi bakımından konuların sınıflara göre tekrar düzenlenmesi, matematik programındaki konuların mantıksal ve temel bir yapıya kavuşturulması, konular arasındaki kopuklukların giderilmesi, gereksiz tekrarları ortadan kaldırılması ve öğrencileri ezberciliğe zorlayan bilgilerin ayıklanması gerekir. Bunun içinde matematik programlarının yenilenmesi ve değişime uygun bir şekilde geliştirilmesi konusu gündeme gelmektedir (Ergen 1985; Akt. Yılmaz 2006: 23–24).

Ülkemizde de son olarak, 2004–2005 öğretim yılında 9 ilde (Ankara, Bolu, Diyarbakır, Hatay, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Samsun ve Van) ve 120 pilot okulda uygulaması yapılan İlköğretim Programı’nın, 2005–2006 öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanması kararlaştırılmıştır. Bu program değişiklikleri ile, ilköğretim okullarında, birinci kademe matematik dersi için 2005–2006 öğretim yılı başından itibaren İlköğretim 1–5. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı uygulanmaktadır.

İlköğretim Matematik Öğretim Programı’nın da sürekli değişen ve gelişen bilimin ışığında yenilenmesi için, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının; Ağustos 2005 tarih ve 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan 193, 194, 195, 196 ve 197 sayılı Kurul kararlarıyla kabul ettiği İlköğretim Okulları (1–5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı, 2005–2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanması kararlaştırılmıştır. Yeni programın

yapılandırmacı yaklaşımla hazırlandığı belirtilmektedir. Yapılandırmacılık, insanın nasıl öğrendiği üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, insanın nasıl öğrendiğinin ve bilgiyi nasıl yapılandırdığının bilinmesi ile ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabileceğini savunmaktadır. Yapılandırmacılık bir öğrenme yöntemi değil, bilginin kişinin çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir öğrenme yaklaşımıdır (Kılıç 2001: 15). Yapılandırmacı öğrenmenin temelini, çocukların kendi başlarına bilgiyi keşfetmeleri ve bu bilgileri önceki bilgilerle uygun bağlantılar kurarak içselleştirmeleri oluşturmaktadır (Martin 2003: 162). Bu nedenle öğrenme-öğretme süreçlerinde sözel sembollerle anlatım yerine, gerçek yaşantı içeren etkinliklere yer verilmesi ön plana çıkmaktadır. Bu anlayışa göre çocuklara bilgi verilmez, çocuklar faaliyetler yoluyla bilgiyi keşfederek ve zihinlerinde yapılandırarak alırlar. Bunun için öğrencilere kendi duyu organları vasıtasıyla öğrenme fırsatı tanınarak; bilgiyi keşfetme, anlamlandırma, oluşturma ve diğer bilgilerle ilişkilendirme yapmaları sağlanır (Akbaş 2006: 289).

Yapılandırmacı kuramın uygulandığı eğitim ortamlarında, genelde öğrencilerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarına ve etkin olmalarına olanak sağlayan öğrenme yaklaşımlarından yararlanılmaktadır (Yaşar 1998: 70). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, çoklu zeka kuramı, örnek olay yöntemi gibi öğretim uygulamaları yeni programda yer almaktadır. Bilişsel kuramcılarının eğitimde üzerinde sıklıkla durdukları, bilişsel yapı, ilişkilendirme, anlamlandırma, keşfetme, yapılandırma, işbirliği, problem çözme gibi kavramlar programda öne çıkmaktadır (Akbaş 2006: 289).

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte öğrencinin öğrenme süreci öncesinde edindiği kişisel bilgi, görüş, inanç ve değerlerin öğrenmeyi etkilediği kabul edilmiş ve bu kabul ediş ile birlikte öğrencinin ilgi, tutum, değer ve inançlarını kapsayan duyuşsal eğitim, öğretim programlarına girmiştir. Genel olarak duyuşsal eğitim, öğrencinin his, duygu ve ahlak konusunda bireysel ve sosyal gelişimini kapsar. Yeni programın önemli hedeflerinden bazıları da öğrencilerin bağımsız

düşünebilme ve karar verebilme, öz düzenleme gibi bireysel yetenek ve becerilerin geliştirilmesi olarak belirlenmiştir. Bunlarla beraber, Matematik dersi öğretiminin temel amacı; “Anayasamız ve Milli Eğitim Temel Kanunu’ndaki hükümler doğrultusunda, milli ve manevi değerlere sahip, hoşgörülü, yurt ve dünya meseleleri karşısında düşünce üretebilen, eleştiri yapabilen vatandaşlar yetiştirmektir” şeklinde belirtilmiştir (MEB 2005: 7). İlköğretim öğrencilere bu değer ve davranışları kazandırabilmek için verilecek olan matematik eğitiminin; genel amaçlarına, özel amaçlarına ve yeni programın uygulanmasına ilişkin açıklamalara aşağıda değinilmiştir.

1.1.4.3.1. Genel Amaçlar

Genel amaçlar toplumun ulaşmak istediği noktayı tanımlar. Bu amaçların, refaha ulaştırıcı olması, ekonomik kalkınmayı sağlaması, bilim ve teknolojinin gelişimini olumlu yönde etkilemesi ve demokratik ilkeleri hayata geçirmesi beklenir. Eğitimin genel amaçları toplumdan topluma değişir ve toplumun kültüründen etkilenir. Bu genel amaçlar ile gelecekte nasıl bir toplum tasarlandığı belirlenmiş olur. Eğitim sisteminin değerlerini ortaya koyan genel amaçlar, öğrenme-öğretme sürecinde bulunmuş bireylerin, diğerlerine karşı saygılı, dürüst ve adil olmalarını, zihinsel yapılarını etkili kullanabilmelerini ve problem çözebilmelerini sağlayan amaçlardır (Akbaş 2006:288).

Altun (2002b: 7) matematik öğretiminin amacını genel olarak, insan hayatı için öneminden ve bilimsel hayatın gelişmesine olan katkısından ötürü, kişinin günlük hayatının gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, ona problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözüme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak şeklinde ifade etmektedir.

Matematik Eğitiminin Genel Amaçları, “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu”nda 15 madde olarak sıralanmıştır. Bu maddeler (MEB 2005: 9);

1. Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayata ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
2. Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve beceri kazanabilecektir.
3. Mantıksal tüme varım ve tümden gelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.
4. Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.
5. Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.
6. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabileceklerdir.
7. Problem çözme stratejilerini geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.
8. Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.
9. Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.
10. Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.
11. Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.
12. Matematiğin tarihi gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.
13. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
14. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.
15. Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

Matematik, temelde bu amaçlara hizmet etmek için öğretilir. İlköğretimdeki matematik öğretiminin temel amaçlarına ulaşması için; eğitimdeki yeni reformlar ışığında geliştirilen programların çok iyi olması gerekir. Bu gerekçeler göz önünde bulundurularak 2004 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, matematik eğitimi alanında yapılan milli ve milletlerarası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır (MEB 2005: 7). Programda öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve özdenetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevmeye, matematikte kendine güvenmeyi de içeren duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir. Ayrıca programda yapılandırmacı eğitim anlayışı içerisinde yer alan çoklu zeka kuramı, işbirliğine dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, probleme dayalı öğrenme gibi birçok yaklaşımın kullanıldığı görülmektedir (Özdaş ve diğerleri 2005: 240).

1.1.4.3.2. Özel Amaçlar

Bilimde olduğu kadar günlük yaşamımızdaki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli araçlardan biri olan matematik; soyut kavramlar üzerine inşa edilen bilim dalıdır. Bu nedenle, matematiği zihinlerde canlandırabilmek ve çevremizde sağladığı yararları görebilmek kolay değildir. Bireyin temel matematiksel becerileri, bu becerilere dayalı yetenekleri ve gerçek yaşama ait problem uygulamalarını öğrenmesinin yolu, matematiksel becerileri kazanmasından geçer. Ancak bugüne kadar yapılan programlar; pratiğe değil bilgiye ağırlık verdiği, öğrencilerin ilgi, yetenek ve kapasite yönünden birbirinden farklı olduğunu dikkate almadığı, katı olduğu, ezberciliğe ittiği, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, üreticiliği teşvik etmediği, hayatı kolaylaştırıcı becerilere yer vermediği, toplum hayatında her şey değişirken değiştirilemediği noktalarında eleştirilmişlerdir (Akbaba 2004). Yeni programda matematik, kurallar, formüller ve işlemlerden ibaret değil, içinde bir anlam bütünlüğü olan düzenler ve ilişkiler ağı olarak ele alınmıştır.

Yeni programda öğrencinin öğrenmesinden sorumlu olan, araştırma yapan, matematik öğrenirken fiziksel ve zihinsel olarak aktif olan, düşünen, soru soran, sorgulayan, kendi duygu ve düşüncelerini açıklayan, kendi problemlerini kuran ve çözen, teknoloji kullanan, matematiği seven ve matematikte kendine güvenen, ekip çalışması ve öz yönetim becerilerini kazanmış birey olması amaçlanmıştır. Öğretmen ise öğrencilerinin öğrenmelerini sağlamakla sorumlu olan, düşündüren, soru sorduran, sorgulatan, tartıştıran, dinleyen, yönlendiren, rehberlik yapan, etkinlik üreten, çeşitli ölçme araçlarıyla öğrencisini farklı boyutlarda değerlendiren birey olarak tanımlanmıştır (Bulut 2004).

Program, etkinliklerle zenginleştirilerek öğretmen merkezli olmaktan, öğrenci merkezli hâle getirilmiştir. Böylelikle baskın lineer düşünce yerine, karşılıklı nedensellik ilkesi ve çoklu sebep-çoklu sonuç anlayışı öne çıkarılmıştır (Akbaba 2004). Çağımız matematiği anlamayı, matematik yapmayı ve matematiği günlük ve iş yaşamında kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitime ihtiyaç vardır. Yeni programdaki yaklaşımla, öğrenci ve ihtiyaçları merkeze alınarak, bireysel yetenek ve becerilerin geliştirmesi ön plana çıkartılmıştır (Bulut 2004).

Yeni ilköğretim matematik programı, öğrencilere hayat boyu öğrenmeyi esas alan bir yaklaşımla; uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilmelerini, zeka işlevlerini geliştirebilmelerini, bilgiyi keşfedebilmelerini ve edindikleri bilgileri kullanabilmelerini, araştırmacılıklarını ve yaratıcılıklarını ön plana çıkaran tüm amaçlara hizmet edecek şekilde oluşturulmuştur.

1.1.4.3.3. Program İle İlgili Açıklamalar

Sekiz yıllık ilköğretimin bütünlüğü ve matematiğin evrensel bir dil olduğu göz önüne alınarak, hazırlanan yeni matematik programı kavramsal bir yaklaşımla oluşturulmuştur. Bu yaklaşımla; öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden

matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olmak amaçlanmıştır. Ayrıca; matematiksel kavramların geliştirilmesinin yanı sıra; problem çözme, iletişim kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin geliştirilmesi de hedeflenmiştir.

Öğrencilerin aktif şekilde matematik yaparken; problem çözmeyi, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşmayı, açıklamayı ve savunmayı, matematiği hem kendi içinde hem de başka alanlarla ilişkilendirmeyi ve zengin matematiksel kavramları öğrenmeleri hedeflenmiştir. Programın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu dört öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu alanlar; sayılar, geometri, ölçme ve veridir (MEB 2005: 10). Bu öğrenme alanlarında öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme, iletişim, ilişkilendirme, araştırma yapma, teknoloji kullanma, psikomotor ve öz yönetim becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra matematiği sevme, matematikte kendine güvenmeyi de içeren olumlu duyuşsal özelliklere sahip olması beklenmektedir.

Ayrıca yenilenen ilköğretim programında hedefler sarmallık ilkesi esas alınarak belirlenmiştir. Öğrenmede davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları dikkate alınmış ve davranış ifadesi yerine bilgi ve beceri, anlayış ve tutumları içerecek şekilde “kazanımlar” ifadesi kullanılmıştır. Kazanımlarda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ilişkin ifadelere yer verilmiştir (Yıldırım 2006: 263).

Programa eklenen konular olduğu gibi çıkarılan konular da bulunmaktadır. Örneğin, matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü öne çıkaran örüntüler, süslemeler, dönüşüm geometrisi, olasılık, tahmin ve nesne grafiği konuları eklenmiş; varlıklar arası ilişkiler, ayrı birer ünite olmaktan çıkarılarak ilgili öğrenme alanlarında gerekli kazanımlar yazılmış; kümeler ünitesi amaç olmaktan çıkıp araç olmuş; ölçme öğrenme alanında öğrencilerin yaşantılarında en çok karşılaştıkları birimlere yer verilmiştir. Programdaki diğer yenilikler ise, içeriğin ve işlenişin çocuğun yaşantısı ile ilgili olması; öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak

aktif olmasını sağlayacak öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması; matematiğin anlamlı öğrenmesini kolaylaştıran ders araç- gereçlerine ve çocuğun çevresinden kolayca bulabileceği somut modellere yer verilmesi; kuralların ezberlenmesi yerine bunların anlamlarının öğrenilmesi; matematiksel kavramların kazanılması; matematiğin, çevresinde diğer derslerde ve ara disiplinlerde nasıl işe yaradığını görmelerine yardımcı olacak etkinliklerin kullanılması; uzamsal becerilerin ve estetik duygularının geliştirilmesine önem verilmesi ve öğrenciler değerlendirilirken klasik ve yeni ölçme tekniklerinin birini tamamlayacak şekilde kullanılması olarak belirlenmiştir (Bulut 2004).

Programda tüm dersler için “eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma- sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi” olmak üzere sekiz ortak beceri saptanmıştır. Programdaki bu ortak becerilerle birlikte problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerinin de üzerinde önemle durulmaktadır (MEB 2005: 11). Bütüncül bir yaklaşımın esas alındığı öğretim programında; her alanla ilgili olgu, kavram, ilke, yöntem ve yaklaşımlar öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlenmiştir. Kavram ve ilkelerin birden fazla biçimde gösterilmesine dikkat edilmiştir. Derslerde hayatın içinden ve kullanılabilir bilgi ve becerilere öncelik verilmesi esas alınmıştır (Yıldırım 2006: 264).

Çağımız matematiği anlamayı, matematik yapmayı ve matematiği günlük ve iş yaşamında kullanabilmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle, öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olduğu bir eğitime ihtiyaç vardır. Böyle bir yaklaşımda, öğrenciyi ve ihtiyaçlarını merkeze alarak, bireysel yetenek ve becerilerin geliştirmesi programda ön plana alınmıştır (Bulut 2004).

Daha önceki matematik programlarında konuların öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerine göre ağır olması, onları matematik dersinden uzaklaştırmaktaydı. Yeni programda ise, gereğinden fazla uzun işlemlere verilen zaman azaltılarak işlemlerin

kavramsal olarak öğretilmesine ağırlık verilmiştir. Sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak gereksiz tekrarlar ayıklanmış ve konular dengeli bir biçimde dağıtılmıştır. Programda öğrencilerin araştırma yapabilecekleri, keşfedebilecekleri, problem çözebilecekleri, çözüm ve yaklaşımlarını paylaşabilecekleri ortamların sağlanmasının önemi vurgulanmıştır (Batdal 2005: 346).

Yeni ilköğretim matematik programında “öğretmen kılavuz kitapları”nın olması programın uygulanmasında öğretmenlere yol göstermesi bakımından önemlidir. Ayrıca ilk defa “öğrenci çalışma kitapları”nın hazırlanmış olması ise öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine etkin olarak katılmasına yardımcı olması bakımından önemli görülmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen 2004 Matematik programının temel özellikleri ile 1998 Matematik programının özellikleri tablo 1’de karşılaştırılmalı olarak verilmiştir. Sonuç olarak, “Her çocuk matematik öğrenebilir” ilkesi, “bütün öğrencilerin bilgi okuryazarı olarak yetiştirilmesi ilkesi” ve yapılandırmacı yaklaşım ilkelerinin programda bulunması yeni programda öğrenci merkezli anlayışın birer göstergesidir (Yıldırım 2006: 265). Kazanılan matematik bilgilerinin gerçek uygulamalarına yer verilmemesi daha önceki programda önemli bir sorun iken, yeni matematik programında içeriğin öğrenci yaşantısı ile ilgili olmasına önem verilmiştir (Batdal 2005: 346).

2004 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı’nın, temel aldığı felsefe ve yaklaşım daha önceki matematik programlardan oldukça farklılıklar göstermektedir. Bu sebeple yeni programın geliştirilme ve değerlendirilme süreçlerinde, uygulamada başrolü alan öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerçekçi bir değerlendirmeye katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, yeni Matematik Dersi Öğretim Programını uygulayan sınıf öğretmenlerinin, yeni programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, programı değerlendirmeye katkı getireceği düşünülerek, “İlköğretim

(1–5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” araştırmanın konusu olarak belirlenmiştir

Tablo 1: 1998 Matematik Programı ile 2004 Matematik Programının Karşılaştırılması

1998 Matematik Programı	2004 Matematik Programı
İlköğretim Matematik (1–5) dersi öğretim programı 1249 adet davranış içermektedir. Buna dayalı olarak yapılan öğretim ve ders kitabı yazımında tek düzelik hakim olmuştur. Öğretmen ve yazarın hareket kabiliyetinin kısıtlandığı gözlenmiştir.	Yeni programda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen becerileri kapsayan 368 adet kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların yapısı gereği öğrenci merkezli bir öğretimi gerektirdiğinden, öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır.
Özellikle 4. ve 7. sınıfta diğer sınıflara nazaran yoğunlaşan konuların yaygınlaştırılması gerekmektedir.	8 yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak gereksiz tekrarlar ayıklanmış ve konular sınıflara dengeli biçimde dağıtılmıştır.
Öğrenci merkezli yaklaşıma uygun öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin uygulama örneklerine yer verilmemiştir.	Kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci merkezli yöntem, teknik ve strateji kullanımı gerekli kılınmıştır.
Öğretimde öğrenciyi merkeze almaktan çok öğretmen merkezli bir yapıda olduğundan bilginin öğretmenden öğrenciyeye aktarımı sonucunda ezberci bir eğitim-öğretim ortamı yaratmaktadır.	Bütün kazanımlar, araç-gereç kullanılarak somut modelli öğrenmeye dayalı etkinlikleri gerektirdiğinden, öğrenci bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenecektir.
Öğrencinin eğitim araç ve gereci kullanmasına rehberlik eden etkinliklere çok az yer verilmiştir.	Öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği veya ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gerecinin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir.
Diğer derslerde aynen yer alan ya da paralelliği sağlanmayan konular vardır.	Eş zamanlı program hazırlanmasından yararlanılarak diğer derslerle çakışan konularda ayıklama yapılmış ve ilişkili konularda paralellik sağlanmıştır.
Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.	Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızlı gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.
Alternatif ölçme ve değerlendirmelere, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, projeye ve ödev gereken ağırlık verilmemiştir.	Alternatif ölçme ve değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödev ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.
Her öğrenciden aynı performansı sergilemesini isteyen, sağlıklı muhakeme ve karar alam becerisini geliştirmeyen, bireysel farklılıkları ve farklı çevre ortamlarını dikkate almayan bir yapıdadır.	Öğrencilerin bireysel yetenekleri, performans farklılıkları ile bağımsız düşünebilmelerini değerlendiren ve yönlendiren, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştiren, farklı çevre ortamlarına uygun öğretim yapmaya yönelik etkinliklerin planlanması öngörülmüştür.
Matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmede yeterli düzeye ulaşamamıştır.	Özellikle matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü işleyen konulara yer verilerek seçilen ve seçilmesi öngörülen etkinliklerdeki öğrencilerin aktif katılımları sağlanarak matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir.

Kaynak: Bulut, S. (2004). **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl:5, Sayı: 54–55.

Bu araştırmada; yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında,

hedeflenen ile erişilenleri karşılaştırmak amacıyla kullanılan program değerlendirme modeli, Provus'un "Farklar Modeli" ve Stake'in "Uygunluk-Olasılık Modeli" ile paralellik göstermektedir. Stake (1975)'de kendi yönteminin CIPP ve Provus'un modeliyle benzerlikler içerdiğini ifade etmektedir (Akt. Şahin ve diğerleri 2005: 141). Bu sözü edilen program değerlendirme modelleri, programın uygulamadaki işleyişi ve sonuçtaki etkililiği hakkında alınan bilgilerle programın değerlendirilmesini öngörmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, 2004 İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı'nın uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmektir. Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın,
 - a) Kazanım
 - b) İçerik
 - c) Öğrenme-öğretme süreci
 - d) Değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri arasında,
 - a) Mesleki deneyim
 - b) Eğitim durumu
 - c) Görevli buldukları il
 - d) Okuttukları sınıf düzeyi
 - e) Hizmet içi eğitim alma
 - f) Lisansüstü eğitim yapma durumlarına göre farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin, Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Matematik, insanın kendi kendine geliştirdiği, zihinsel olarak oluşturduğu bir dil, mantıklı düşünmeyi geliştiren ve çevresini anlamasında yardımcı olan bir sistemdir. Her ülkede, her düzeydeki okulda matematik ve matematik öğretimin gerekliliği kabul edilmiştir. Çünkü matematik bilimsel çalışmalarda ve güncel yaşamda vazgeçilmez bir araç konumundadır (Yıldızlar 2001: 3).

Bugün hemen hemen bütün alanlarda gerçekleştirilen hizmetlerin büyük bir bölümü matematiğin yardımı ile yapılır. Onun için matematik soyut bir bilim olmasına karşılık uygulama alanı, pratik hayat olmaktadır (Göker 1989; Akt. Batdal 2005: 343). Bilim dallarının çoğu matematikle ilgilidir. İnsan hayatındaki bütün gelişmeler, matematiğin gelişmesine bağlıdır. İnsan hayatındaki gelişmeler devamlı olduğuna göre, yeni yetişecek nesillere matematik alanını iyi öğretmek gerekmektedir (Batdal 2005: 343).

Günümüzde matematik eğitimiyle ilgili yapılan reform çalışmalarının en önemli amacı, öğrencilerin matematiği anlayarak öğrenmelerine yardımcı olabilecek bir sistemin oluşturulmasını sağlamaktır. Teorik olarak hazırlanan bir eğitim programını, uygulamadan bağımsız olarak düşünmek mümkün değildir. Teorik olarak hazırlanan bir eğitim programı; ancak uygulama ile hayatiyet kazanır. Bu bağlamda teorinin uygulamayı, uygulamanın ise teoriyi desteklemesi beklenir. Bu nedenle, yeni programların uygulamada başarılı olup olmadığının belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu araştırmada genel amaç; öğretmen görüşleri alınarak 2004–2005 İlköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programını; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında değerlendirmektir.

Programların işlevi ve etkililiği düzenli biçimde değerlendirilmelidir. Değerlendirmede; program uygulama süreci, program amaçlarına ulaşma düzeyi, öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin tepkisi dikkate alınmalıdır. Program

değerlendirme, program uygulama sürecine dönük olması gerektiği kadar, program çıktısına da dönük olmalıdır (Fer, 2000). Bu görüşlerden yola çıkılarak, 2004-2005 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesinin; programın mevcut durumunun ve uygulanmasındaki aksaklıklarının belirlenmesine ve niteliğinin geliştirilmesine yönelik önerilerin oluşturulmasına katkı sağlayacağı ve gelecekteki program değerlendirme araştırmalarına yol göstereceği düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Örnekleme alınan sınıf öğretmenleri evreni yeterince temsil edebilecek durumdadır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında, aranan şartları taşımaktadır.
3. Araştırmada görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.
4. Ölçeğin geçerliliği konusunda başvurulmuş uzman ve öğretim görevlilerinin görüşleri geçerli ve güvenilirdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

- 1- Toplanan veriler, 2005–2006 öğretim yılı bahar dönemi ve 2006-2007 öğretim yılı güz dönemi ile,
- 2- İlköğretim 1–5. sınıflarda (Temel Eğitim Birinci Basamak) okutulan Matematik Dersi öğretim programı ile,
- 3- Sınıf öğretmenlerine uygulanan Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin veri toplama aracındaki 97 madde ile,
- 4- Edirne ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 133, Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında

görev yapan 187 ve Eskişehir ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 139 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 459 sınıf öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6. Araştırmanın Tanımları

İlköğretim: Birkaç öğretim basamağından oluşan örgün eğitim sisteminin, okumayı yazmayı, aritmetiği, iyi bir yurttaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri kazandıran ilk basamağı (Parlatır, Zülfikar ve Gözaydın 1994: 388).

Sınıf Öğretmeni: Üniversitelerin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olan ya da olmayan, araştırmanın yapıldığı ilköğretim okullarında birinci basamakta (1–5 Sınıflar) görev yapan eğitimciler.

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumunun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler (Varış 1988: 18).

Öğretim Programı: Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program (Varış 1988: 18).

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

Program Geliştirme: Gerek okul içinde ve gerekse okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç-gereç ve zamanlama

süreçleriyle ve araştırma yaklaşımı ile gerçekleştirilmesine yönelik sürekli, kapsamlı ve koordineli çalışmaların tümü (Varış 1988:193).

Program Değerlendirme: Uygulanmakta olan bir programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla, programdaki aksaklıkların hangi öge ve ögelerinden kaynaklandığını belirleme ve program geliştirme ile ilgili çalışmaların değerlendirilme süreci.

1.7. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırma problemi ile ilgili olan uluslararası düzeyde ve ulusal düzeyde yapılan çalışmalardan bazılarına yer verilmiştir.

1.7.1. Uluslararası Düzeyde Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

Clarke (1980), “Endonezya’da Sosyal Bilimler: Program Değerlendirme” isimli çalışmasında, 1976’da Endonezya’da program 75 olarak bilinen yeni programdaki sosyal bilimlerin değerlendirilmesini ele almıştır. Yapılan değerlendirme ile program 75’teki sosyal bilimler programının, amaç, işlev ve sonuçları Stake’in program değerlendirme modeli ile açıklanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sosyal bilimler programındaki tutum ve değerlerin oluşumu daha çok bilişsel anlamaya dayandırıldığı, öğrencilerin kişisel ve sosyal değerlerin gelişiminden önce gerçek bilgi öğrenmeyi amaçladıkları belirlenmiştir. Ayrıca sosyal bilimler programının başarılı hale gelmesi için, programın içeriğinin ve yöntemlerinin öğretmenler tarafından anlaşılır hale gelecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Broks ve arkadaşları (1984), program değerlendirme çalışması ile ilgili olarak Eylül 1982’de Ontario Science Center tarafından uygulanmaya başlayan fen programlarının yeterli olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışmada, üç yarı yılda uygulanan programın etkili olup olmadığını belirleyebilmek için öğrenci

beklentileri ve programın amaçlarını gerçekleştirebilme derecesi incelenmiştir. Programa katılan 73 öğrenciye anket uygulanmış ve öğrencilerle görüşmeler yapılmış, öğrencilerin okul kayıtlarından alınan öğrenci başarısı ve öğrencilerin gelişimlerini izlemek amacıyla tutulan kayıtlar incelenmiştir. Ayrıca eğitimle ilgili personel ve yöneticiler ile görüşmeler yapılmış ve onlara anketler uygulanmıştır. Değerlendirme araştırması, bir komisyon tarafından yürütülmüş ve değerlendirmeye yöneticiler ve öğretimle ilgili personel de yardımcı olmuştur. Sonuçta uygulanan fen bilgisi programının yeterli olduğu bulunmuştur.

Johnson ve Howden (1987)'in; “APS Matematik Eğitim Müfredatını Geliştirme Programı” isimli araştırmalarında, New Mexico'daki Albuquerque Devlet Okullarındaki Matematik Programını geliştirmek amaçlanmıştır. Bunun için uzman, öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin program hakkında görüşleri istenmiştir. Sonuç olarak; amaçlar, içerik, metot ve teknikler ve araç-gereçlerin geliştirilmesi hedeflenen bu araştırmada; temel matematik bilgisi, düşünme, problem çözme, öğrencileri sonraki eğitim ve meslek hayatı için hazırlama, günlük hayatta matematiği kullanma; araştırmaya katılan tüm gruplarca çok önemli bulunmuştur. Okul personeli ve veliler programı, amaçları yönünden çok etkili bulmuşlardır. Öğrenciler olumlu ve kendine güvenen bir tutum sergilemişlerdir. İlkokul öğrencileri en olumlu, yüksek okul öğrencileri ise en az olumlu bulunmuştur. Araştırmada sorular kavrama ve uygulama düzeyinde sorulmasına rağmen, öğrencilerin aynı başarıyı göstermesi dikkat çekici bulunmuştur. Öğretmenlere uygulanan ankette; öğretmenlerin matematik programındaki amaç ve davranışların çokluğundan, bina, araç ve gereçlerin yetersizliğinden, sınıf mevcutlarının 40-60 kişi olmasından şikayetçi oldukları tespit edilmiştir (Akt. Yılmaz 2006: 35).

Utterback ve Kalin (1989), “Toplum Temelli Değerlendirme Modeli” isimli çalışmalarında, toplumla güçlendirilmiş kaliteli bir değerlendirme olan Toplum Temelli Değerlendirme Modeli ele alınmıştır. Eğitim Bakanlığının 1983-1984 döneminde ilköğretim fen programının değerlendirilmesini istemesi ile toplum

üyelerinden program geliştirmek için strateji önerileri alınmıştır. Toplum temelli program geliştirme modeli bu şekilde geliştirilmiştir. Araştırmaya bilim adamları, yöneticiler, fen öğretmenleri, aileler, öğrenciler ve fen programını değerlendirme uzmanları alınmıştır. Çalışmada komite üyeleri okulları ziyaret etmiş ve iki komite üyesi fen sınıfını gözlemlemiştir. Ayrıca tüm danışmanlar bağımsız çalışarak ayrı değerlendirme raporları tutmuşlardır. Çalışmada veriler için; aile, öğrenci ve personele anket uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte başarı testleri ve tutum ölçekleri uygulanarak veriler toplanmış ve verilerin analizleri yapılmıştır. Daha sonra Toplum Temelli Değerlendirme Modeli; 1985-1986'da Matematik Programını, 1987-1988'de Rehberlik Programını değerlendirmede kullanılmıştır. Değerlendirmeler, karşılaştırmalı program değerlendirme ile sonuçlandırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; İlköğretim Fen Programında yaparak-yaşayarak öğrenmenin esas alınması gerektiği, Matematik Programında problem çözmeye odaklanılması gerektiği, Rehberlik Programında ise ilköğretim seviyesindeki danışmanların ihtiyaçlarının dikkate alınması gerektiği belirlenmiştir.

Castelda (1994), "Okuma-Yazma ve Matematik Öğretimi CIIP Planlama ve Değerlendirme Raporu: Program Değerlendirme Odaklı" isimli çalışmasında; Des Monies okullarının 1993-1994 döneminde, okuma-yazma ve matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi ele alınmıştır. Yapılan çalışmada bu programların 1993-1994'te 2968 öğrenci için 6 ögede (okul çevresinde projeler, okuma iyileştirci program, okuma-yazma laboratuvarı ve öğretim programı, matematik laboratuvarı ve öğretim programı, öğretmen hizmet içi eğitimi ve aile katılım ögesi) tamamlayıcı öğretim sağladığı belirtilmiştir. Çalışmada, uygulanan tamamlayıcı öğretim sonunda elde edilen bulgular açıklanmıştır. Okuma-yazma ve matematik programlarının değerlendirilmesi Iowa Test kullanılarak yapılandırılmıştır. 1980'den 1991'e kadar bu testler güz döneminde ön-test, bahar döneminde son-test olarak uygulanmıştır. 1990-1991'de yıllık olarak (1990 bahar-1991 bahar) uygulanmaya başlanmıştır. 1991 bahar dönemindeki son-test ile 1990 bahar döneminde yapılan ön-test karşılaştırılmıştır. Testin uygulanması 1993-1994'te ise güz/güz şekline dönüştürülmüştür. 1993-1994 programları okuma-yazma ve

matematik alanlarında zorluk çeken 2968 öğrenci için tamamlayıcı öğretim programı sağlamıştır. Çalışma komitesinde, liderler, öğretmenler, aileler, yöneticiler ve program personeli olmak üzere 20 üye yer almıştır. Çalışmada, öğrenciler sınıflarda ya da küçük gruplarla ek öğretim almışlardır. Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayabilmek için farklı öğretim modelleri ve materyaller kullanılmıştır. Tüm bu çalışmalar ile öğrencilerin akademik başarıları yükseltilmiştir. Değerlendirme sonuçlarında, okuma-yazma ve matematik alanlarında olumlu davranışlarda artışlar görülmüştür. Ayrıca ailelerin; öğrenci konumu, ilerlemesi ve laboratuvar sınıflarının çocuklarına yardımcı olup olmadığı konularında görüşleri alınmıştır. Ailelerin çoğunluğunun bu konularda olumlu görüş verdikleri belirtilmiştir.

Woolman (2001), “Eğitimsel Tekrar Yapılanma ve Sömürgecilik Sonrası Program Geliştirme: Dört Afrika Ülkesinin Karşılaştırmalı Çalışması” isimli çalışmasında; Kenya, Mali, Mozambik ve Nijerya’nın bağımsızlıktan sonra oluşan Afrika reform düşüncesini ve eğitim programı geliştirme konularını ele almıştır. Yapılan karşılaştırmalı analizde, Afrika kültürü ve tarihi, eğitim programlarına olan katılım ve yöntembilimdeki yenilikler ortaya konmuştur. Mozambik’te, 1974’te Samura Maciel’in okullarda imzalanan politik anlaşmayla beraber öğretmen ve öğrenci arasında güvene dayalı bir ilişki oluşturulmuştur. 1983’e kadar uygulanan programın yenilenmesi ile Afrika’da yeni eğitim yapılanması başlamıştır Test kitapları öğretmenler tarafından değiştirilerek, Afrika’nın programı iletişim temelli eğitime, okuryazarlığa ve politik eğitime odaklanmıştır. UNICEF’in programı ile çevre eğitimi, nüfus ve aile yaşamı, çok kültürlülük ve barış eğitimi verilmiştir. Kırsal Mali okul programları ile 1980’de kırsal yaşamı geliştirmek ve sürdürmek hedeflenmiş, okullarda teknoloji ve ev ekonomisi konuları öğretilmiştir. Kenya’da ise, Matematik, Fen ve Teknoloji temelli becerilerin eksikliği, 1960’ta Matematik Temelli Programın geliştirilmesiyle sağlanmıştır. Programlar; Entebbe Matematik ve Afrika İlköğretim Bilimleri tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra, Afrika’da Kenya Eğitim Enstitüsü, yeni programlar üretmeye başlamış ve Jomo Kenyatta Vakfı tarafından da uygun test kitapları bastırıldığı belirtilmiştir.

Babadoğan ve Olkun (2005), ‘‘Program Geliştirme Modelleri ve Türkiye’deki İlköğretim Matematik Programındaki Reform’’ isimli çalışmalarında; Türk Milli Eğitim Bakanlığının 2005–2006 eğitim ğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmasını kararlaştırdığı okul programlarından yola çıkararak program geliştirme modellerini açıklamayı ve yapılan eğitim reformunu tartışmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, yeni matematik programının konu merkezli den öğrenen merkezliye ve davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama değiştiği belirtilmiştir. Matematik programının işleyişinin, Amerika, İngiltere, Singapur, İrlanda, Hollanda gibi ülkelerin programları ile aynı çizgide olduğu ifade edilmiştir. Bu değişim ile beraber yeni matematik programını uygulayan öğretmenlerin, eğitim durumunda ve değerlendirmede yeni teknikler kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin matematik ğretimi hakkında eğitilmesi gerektiği konusu vurgulanmıştır. Çalışmada program geliştirmeciler de, özellikle ğretmen eğitimi ve matematik ğretim araçları konularındaki eksikliklerin bir an önce giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

1.7.2. Ulusal Düzeyde Gerçekleştirilmiş Araştırmalar

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

Kelecioğlu (1989), ‘‘İlkokul 2. Sınıf Matematik Programının Hedef Davranışlarının Ulaşılabilirlik ve Tutarlık Yönünden Değerlendirilmesi’’ isimli

araştırmasında; öğrencilerin okuduklarını anlama güçlerinin ve ders dışı öğrenme olanaklarının üst sosyo-ekonomik çevre ilkokulundan alt sosyo-ekonomik çevre ilkokuluna doğru düştüğünü belirlemiştir. Ayrıca çalışmada öğretime ayrılan sürenin üst sosyo-ekonomik çevre ilkokulundan, alt sosyo-ekonomik çevre ilkokuluna doğru artması da öğrencilerin zihinsel güçlerinin bağlı oldukları çevreye göre değişmesinin bir göstergesi olduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; araştırma yapılan üç okulda programın hedef ve davranışlarının farklı işlemesine, farklı sosyo-ekonomik çevre koşullarının sebep olduğu ifade edilmiştir.

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

Delikoyun (1994), “İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmasında, 1992–1993 öğretim yılında uygulamaya konulan ilköğretim kurumları 4, 5 ve 6. sınıf fen bilgisi dersi öğretim programının, fen programı geliştirme ilkelerine uygunluğuna ilişkin olarak yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, programın fen programı geliştirme ilkelerine uygunluğuyla ilgili veriler, geliştirilen “Program Değerlendirme Ölçütler Takımı” kullanılarak elde

edilmiştir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ve programın geliştirilmesi konularındaki yönetici ve öğretmen görüşleriyle ilgili veriler ise ankete toplanmıştır. Bu verilerin toplanmasında, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden random olarak seçilen iller ve bu illerde bulunan ve yine random olarak seçilen 51 ilköğretim okulunda 1993–1994 öğretim yılında görev yapan 54 yönetici, 198 öğretmen olmak üzere toplam 252 kişilik bir grupta çalışılmıştır. Araştırma sonucunda; programın geliştirilme ilkelerine uygunluğuna ilişkin olarak; hedefler, eğitim durumu, değerlendirme ve teknolojik gelişmeler boyutlarında uygun olmadığı ancak konu alanı boyutunda genelde uygun olduğu görülmektedir. Programın uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili, programın genel özelliklerine, hedeflerine ve konu alanına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri *katılıyorum* derecesinde, teknolojik gelişmelerle ilgili olarak, uygulamada öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri *çok* derecesinde, eğitim durumu ve değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri *kararsızlık* derecesinde belirlenmiştir. Programın geliştirilmesine ilişkin olarak öğretmen ve yönetici görüşlerinde; genel özellikler ve konu alanı ile ilgili olarak programın yeniden geliştirilmesi görüşünün baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin, programın hedefleri, değerlendirilmesi ve teknolojik gelişmelerle ilgili olarak görüşlerinin *pek çok* derecesinde olduğu, programın geliştirilmesi konusunda eğitim durumuna ilişkin görüşlerinin ise *çok* derecesinde olduğu ifade edilmiştir.

Uçar (1995), “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim I. Kademe Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler” isimli araştırmasında, Cumhuriyet döneminde hazırlanmış ve uygulanmış 1926, 1936, 1948, 1968 ve 1995 programlarındaki değişme ve gelişmeleri belirlenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; 1926 ve 1968 programlarında genel hedeflerin (Milli Eğitimin Hedeflerinin), 1948 programında genel hedeflerin (İlkokulun Hedeflerinin) olmadığı tespit edilmiştir. Programın tamamında derslerin genel hedefleri bulunurken, özel hedeflerin sadece 1995 programının bazı derslerinde bulunduğu belirtilmiştir. Programların hepsinde;

Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Resim-İş, Beden Eğitimi derslerinin bulunduğu, Tarih, Coğrafya, Yurt Bilgisi, Yurttaşlık Bilgisi, Din Dersi, Eşya Dersi, Ev İdaresi, Dikiş, Ahlak, Eğitsel Çalışmalar, Çevre- Sağlık- Trafik- Okuma, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinin ise değişik programlarda yer aldığı ifade edilmiştir. Çalışmada; 1975 yılına kadar 26 olan haftalık ders saatinin, 1975 yılından itibaren 25'e düşürüldüğü, programların içeriğinde büyük değişikliklere gidilmediği ancak bilimsel gelişmelerin programlara yansıtıldığı belirtilmiştir. Eğitim ve sınav durumları, sadece 1995 programında Matematik, Fen Bilgisi, Müzik, Resim-İş, Beden Eğitimi gibi derslerde “işleniş” ve “değerlendirme” başlıkları altında ilk kez yer almıştır. Çalışmada incelenmiş olan programların, genellikle Pragmatik felsefeye dayalı İlerlemecilik akımını temele aldığı saptanmıştır.

MEB EARGED (1995a), tarafından yapılan “İlkokul 1, 2, 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İhtiyaç Belirleme Araştırması” isimli çalışmada, 1968 Hayat Bilgisi Dersi Programının Türk Milli Eğitiminin Genel Hedeflerine uygunluğu, içeriğin, öğretim süreçlerinin ve öğretim materyallerinin belirlenmesi ve düzenlenmesi, değerlendirme süreçleri, yapılması düşünülen değişiklikler ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimine ilişkin olarak öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmen ve veli görüşleri anket aracılığıyla, öğrencilerin görüşleri ise görüşme formları ile alınmıştır. Araştırma sonucunda programın; Türk Milli Eğitiminin Genel Hedeflerine hizmet ettiği; ancak öğrencilere bilimsel çalışma ve problem çözme yolları öğretme niteliğinden uzak olduğu, ilgi ve yetenekleri geliştirme özelliğine sahip olmadığı, içeriğin yaratıcılığı geliştirme ve öğrencilerin bağımsız çalışmalarına fırsat sağlama yönünden yetersiz olduğu, değerlendirme ögesi için standart başarı testi geliştirilmesinin gerekli olduğu, öğrencilere uygulama ve deney yapma gibi aktif katılım fırsatı vermediği, son olarak da öğretim araçlarının yetersiz olduğu saptanmıştır. Ayrıca görüşleri alınan öğretmenlerin üçte birinden fazlasının hizmet içi eğitime, yarıdan fazlasının dersi okuturken kılavuz kitaba ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir.

MEB EARGED (1995b), tarafından yapılan “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Araştırması” isimli araştırmada, 1991–1992 öğretim yılında uygulamaya konulan 1–8. sınıf İlköğretim Matematik dersi öğretim programı ile ilgili programın yeterlilik ve verimliliğini belirlemek için öğretmen, müfettiş ve Fen Bilgisi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. 13 ilde belirlenen pilot okullarda uygulanmak üzere üç farklı anket uygulanmıştır. Sonuç olarak, Adana, Erzurum, Eskişehir, Isparta, İstanbul, Malatya ve Trabzon’da, 2. sınıflarda; Adana, Çanakkale, Erzurum, Eskişehir, Isparta, İstanbul, İzmir ve Trabzon’da, 3. sınıflarda; Erzurum dışındaki 12 ilde 4. sınıflarda, Adana ve Trabzon’da, 8. sınıflarda; sadece Malatya’da 5, 6 ve 7. sınıflarda amaçlara ulaşamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin programın genel amaçlarını yeterli buldukları halde, hedeflerini, öğretim yöntemlerini, araç-gereçlerini ve değerlendirme ögesini yeterli bulmadıkları belirlenmiştir. Matematik öğretimi ve program geliştirme kurslarına katılan öğretmenlerin genellikle programı daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin çoğunluğu, konuların yoğun olması nedeniyle 4. ve 5. sınıflarda ders saati süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Özdaş (1995), “İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programlarının İlkokul Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında; ilkokul müfredat programlarının ilkokul öğretmenleri ve ilköğretim müfettişleri tarafından nasıl bulunduğunu araştırmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket uygulanmıştır. Araştırma örneklemini Afyon ve Uşak İl Milli Eğitim Müdürlükleri Teftiş Kurulu Başkanlıklarında görevli 42 ilköğretim müfettişi ile bu iki ilden şans yöntemiyle seçilen 138 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada anket dışında öğretmen ve müfettişlere kompozisyon türünde sorular sorularak görüşler de elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, Matematik müfredatı konusunda, araştırmaya katılan müfettişlerin %50’si müfredatın ağır olduğunu ve bazı konuların çıkarılması gerektiğini, %50’si ise müfredatın yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin de büyük bir çoğunluğu matematik müfredatının ağır olduğunu belirtmişlerdir. Müfettişler, müfredat programının amaçlarına ilişkin olarak, “tüm derslerin amaçları genellikle açık

yazılmamıştır ve amaçlar davranış kazandırmada yetersiz görülmektedir” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %55.8’i uygulanmakta olan müfredat programı için, matematikten çıkarılması gereken konu bulunduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenlerin matematik müfredat programının amaçlarına ilişkin görüşlerinin; %37.7’si amaçların davranış kazandırmada yetersiz olduğu, %30.4’ü amaçların açıklıkla yazılmadığı, %13’ü amaçların çok karışık ve yetersiz olduğu şeklindedir. Araştırmada programın amaçlarına ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşlerinin aynı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin %71’i sürenin müfredat programını uygulamada yetersiz olduğunu, %67.4’ü programın öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir.

Uygun (1996), “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında; Türkçe Eğitim Programlarının hedef, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre ve değerlendirmeye ilişkin mevcut durumu ile uygulamada görülen yetersizlikleri, problemleri ve çözüm yollarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve sadece 4. sınıflar olmak üzere 141 sınıf öğretmenin görüşleri alınmıştır. Çalışma sonunda Türkçe Programı’nın hedef, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre ve değerlendirme öğelerinin, program geliştirme ilkeleri yönünden gerekli nitelikleri taşımadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca Türkçe eğitiminde verimliliğin sağlanması için, “Türkçe Eğitim Projesi” hazırlanması ve Türkçe Dil Laboratuvarlarının kurulması gerekliliği belirtilmiştir.

Bayazıtöglu (1996), “İlköğretim 2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunlar, Erişii ve Kalıcılık” isimli araştırmasında, İlköğretim 2. sınıf Hayat Bilgisi dersinde eğitsel oyunların, programlandırılmış ve geleneksel öğretimlerin; bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama ve toplam erişiiye yine bu düzey için kalıcı izli davranış değişikliğine olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda programlandırılmış eğitsel oyunlarla öğretimin, geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğu belirtilmiştir.

Selvi (1996), “Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, Ankara Fen Lisesi’nin programında yer alan Fen ve Matematik öğretim programlarının, Fen Lisesi’nin amaçlarını gerçekleştirmede ne derece etkili olduğunu araştırmıştır. Fen eğitiminde özel bir öneme sahip olması beklenen Fen Lisesi Fen ve Matematik öğretimi programlarının etkililiği incelenmiş, programla ilgili aksaklıklar belirlenmiş, gerekli program geliştirme çalışmalarının yapılmasına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Bu doğrultuda, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, öğrencilerin Fen ve Matematik tutumlarının değerlendirilmesi, öğrenci görüşlerine dayalı olarak Fen ve Matematik öğretim programlarının değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç olarak, öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlerin, dersin davranışsal amaçlarını öğrencilere açıklama, öğrencilerin eski öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağlantılar kurulması gibi konularda yetersiz kaldığı; fakat güdüleme, geri bildirim, düzeltme, olumlu pekiştirme verme, öğrencilere soru sorma, öğrenciler tarafından sorulan soruların öğretmen tarafından yanıtlanması gibi konularda yeterli oldukları belirlenmiştir. Öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile ilgili olarak öğrencilerin fen grubu derslerinde matematik grubu derslerine göre daha başarılı oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin fen ve matematik tutumları ile ilgili olarak 9. sınıf öğrencilerinin tutumları, 11. sınıftaki öğrencilerin tutumlarına oranla daha yüksek bulunmuştur. Öğrenci görüşlerine dayalı olarak Fen ve Matematik öğretim programının değerlendirilmesinde; uygulamaların fen lisesi amaçlarını gerçekleştirme düzeyi, programın öğrenci beklentilerine cevap verme durumu, okul idaresinin tutumu, öğretmenlerin öğrenci danışmanlığı, sınıf dışı çalışmalara öğrenci katılımı, ders araçlarının laboratuvar derslerine uygunluğu, öğrencilerin laboratuvarı kullanma becerileri yetersiz olarak belirlenmiştir. Bunun yanında, Fen ve Matematik derslerine ayrılan sürenin, Fen Lisesi’ndeki sınıf mevcutları ve fiziksel ortamın öğretim için yeterli olduğu belirtilmiştir.

Piriçdane (1997), “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler Ders Programının; amaç, içerik, öğretim yöntemleri, ders araç ve gereçleri ve değerlendirme öğeleri açısından mevcut durumunu, uygulamada karşılaşılan sorunları ve kaynaklarını, amaçlara ulaşmada alınabilecek önlemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmış ve 4. ve 5. sınıflar olmak üzere toplam 110 sınıf öğretmenin görüşü alınmıştır. Araştırma sonucunda; programın ihtiyaçlara yeterince uygunluk göstermediği, yeni anlayış ve yaklaşımlara uygun olarak, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Demir (1998), “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelenmesi” isimli araştırmasında; 1930, 1936, 1948, 1968 ve 1998 Hayat Bilgisi Öğretim Programlarını amaç, içerik, işleyiş ve değerlendirme açısından karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının amaç ve içerikleri, çocuğun yakın çevresinden hareket edilerek bir bütün halinde verildiği belirtilmiştir. 1930, 1936, 1948 ve 1968 programlarının sadece zamanın ihtiyaç ve beklentilerine göre düzenlendiği, 1998 programının amaçlarının ise zamanın ihtiyaç ve beklentilerinin yanında çağdaş eğitim biliminin özelliklerine uygun hazırlandığı belirtilmiştir. 1998 programında, önceki programlardan farklı olarak amaçlara ulaşmayı, rastlantılardan uzaklaştırmak amacıyla Belirtke Tablolarının yer aldığı, 1968 programının işleyiş bakımından getirdiği en büyük yeniliğin küme kavramı olduğu, 1998 programında buna ek olarak rol yapma, oyun gibi tekniklerin gündeme geldiği belirtilmiştir.

Küçüktepe (1998), “EARGED Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Program Geliştirme İlkelerine Uygunluk Derecesi” isimli araştırmasında, Hayat Bilgisi program tasarısı hazırlanırken program geliştirme komisyonunda bulunması gereken üyeler, aday hedefler belirlenirken hedef kaynakların incelenmesi, gerekli süzgeçlerden geçirilmesi, program tasarısında yer alan hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme durumlarının program geliştirme

ilkelerine uygunluk derecesi ve program tasarısının EARGED tarafından hazırlanan geliştirme modeline uygunluğunu incelemiştir. Araştırmada, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve MEB EARGED’ de görevli toplam 50 program geliştirme uzmanına 70 maddeden oluşan bir anket sunulmuştur. Araştırma sonucunda; program geliştirme komisyonunda bulunması gereken üyelerin bulunmadığı, hedefler saptanırken birey ve toplumun ihtiyaçlarının yeterince analiz edilmediği, hedeflerin eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim ekonomisi açısından gerekli nitelikleri tam olarak taşımadığı, hedef ve davranışların niteliğinin program geliştirme ilkelerine uygun olduğu, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme durumlarının ise gereken nitelikleri taşımadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deliktaş (1999) tarafından yapılan “İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Amaçlarına Ulaşma Düzeyinin Saptanması” isimli araştırmada, Hayat Bilgisi ders programının amaçlarına ulaşma düzeyi ve bu açıdan köy ve kent okulları arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bilişsel amaçların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesinde başarı testi, duyuşsal ve devinimsel amaçların gerçekleşme düzeyinin belirlenmesinde öğretmenlere gözlem formları sunulmuştur. Araştırma sonunda; köy ve kent okullarında 1. ve 3. sınıf öğrencilerinin bilişsel amaçlara yeterli düzeyde ulaşamadıkları, 2. sınıf düzeyinde ise bilişsel amaçlara köy okullarında ulaşamadığı belirlenmiştir. Devinimsel amaçlar açısından köy ve kent okullarında 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin amaçlara ulaşma düzeyinin yeterli olmadığı belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre; bilişsel ve devinimsel amaçlara ulaşma açısından köy ve kent okulları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuş, duyuşsal amaçlara ulaşma açısından ise 3. sınıf düzeyinde anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Alacapınar (2001) tarafından yapılan “Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişmeye ve Kalıcılığa Etkisi” isimli araştırmada, İlköğretim 3. sınıf Hayat Bilgisi dersinde, programlandırılmış öğretim ile

geleneksel öğretim yapılan grupların erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Kontrol Gruplu Ön Test- Son Test Deseninden yararlanılmıştır. Deney ve kontrol grubu olarak ayrılan gruplardan; deney grubuna, programlandırılmış öğretime göre hazırlanan eğitim programı ve ders materyalleri kullanılarak öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda bu iki grubun erişimi ortamları ve kalıcılık puanları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; iki grubun Hayat Bilgisi dersinde bilgi ve kavrama düzeyleri ile toplam düzeydeki erişimi ortalamaları açısından programlandırılmış öğretim yapılan grubun lehine anlamlı fark bulunmuş, kalıcılık puanları arasındaki fark ise anlamlı bulunmamıştır. Uygulama düzeyindeki erişimi ortalaması ve kalıcılık puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilgiyi bulma, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme düzeylerindeki erişimi ortalamaları arasında ise programlandırılmış öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Gülâydn (2002) tarafından yapılan “1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli araştırmada; İlköğretim 1, 2 ve 3. sınıf Hayat Bilgisi dersi programının hedeflerine, içeriğine, eğitim durumlarına ve sınav durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; öğretmen görüşlerine göre, programda yer alan hedefler, öğrencilerin yakın çevrelerini tanımaya yönelik yetenek ve becerilerinin geliştirilmesine olanak sağladığı, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğu, ancak bilimsel yöntemle çalışma becerisinin kazandırılmasına, problem çözme becerisinin geliştirilmesine ve işbirliğiyle çalışma alışkanlığının kazandırılmasına olanak sağlama açısından tam yeterli olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca hedeflerin öğrencilerde yaratıcılık ve çok yönlü düşünme yeteneğinin geliştirilmesine olanak sağlama açısından yeterli olmadığı ve programın ekonomik-sosyal yapı açısından farklı yerleşim bölgelerinin özellikleri dikkate alınarak hazırlanmadığı saptanmıştır.

Gözütok ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi” isimli araştırmada; 2004-2005 öğretim yılında deneme uygulaması yapılan ilköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili, Çankaya ilçelerinde bulunan yeni ilköğretim programının deneme uygulamasının yapıldığı 10 okulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Veri toplam aracı olarak anket ve gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; yeterlilik boyutuna göre, öğretmenlerin kendi yeterliklerini yüksek düzeyde algıladıkları ve birçok konuda kendilerini yeterli görmeleri onların bir eğitim ihtiyacı hissetmedikleri şeklinde yorumlanmıştır. Bununla beraber, öğretmenlerin ölçme değerlendirme konusunda, programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda, öğretmenler yeni programla ilgili bilgilenme düzeylerini yetersiz gördüklerini ve öğretmenlere verilen iki haftalık kısa bir hizmet içi eğitimin yeterli olmadığı belirtmişlerdir.

Yaşar ve diğerleri (2005) tarafından yapılan “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” isimli araştırmada; 2005-2006 öğretim yılından itibaren uygulanması kararlaştırılan ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen ilköğretim tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri; programın kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, programı yeterince tanımama, yapılandırmacı anlayış hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, sınıf mevcutlarının uygulamaya uygun olmaması, programdaki değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmama gibi

sorunlara “kesinlikle katıldıklarını” belirtmişlerdir. Ayrıca programın uygulanması sırasında, yeterli sürenin olmaması, gerekli öğretim teknolojileri ve araç-gereçleri kullanamama, yeni programa göre plan yapmanın güç olması, velilerden yeterli desteğin alınamaması, okul yöneticilerinin programa karşı ilgisiz davranmaları gibi sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

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

Can (2005), “Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirmesindeki Yeterliliği” konulu araştırmasında; ilköğretim okulu yöneticilerinin yeni öğretim programlarının geliştirilmesinde ve değerlendirmesinde yeterliklerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada geliştirilen bir ölçek, Kayseri örnekleminden seçilen 235 öğretmen, yönetici ve denetmene uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarından; yöneticilerin yeni öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, programla ilgili araç gereçlerin inceleme ve seçimine aktif olarak katılmadıkları, öğretmenlerin, bilgi ve deneyimlerini birbiriyle paylaşabilecekleri ortamları sunamadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, yöneticilerin program hakkında daha yeterli bilgiye sahip olmasının, öğretmenlere daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmalarının, programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi açısından gerekli bir durum olduğu belirtilmiştir.

Baykul (2005), “2004–2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler” konulu araştırması ile eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularına açıklık getirerek, yeni programı süreç, içerik ve ölçme-değerlendirme ve ilişkilendirme boyutları bakımından irdelemeye çalışmıştır. Araştırmada, programın bir yıl gibi kısa bir süre içerisinde beş defa değiştirildiği belirtilerek, bunun programın ne kadar zayıf olduğunu gösterdiği ileri sürülmüştür. İçerik yönünden, programın olumlu ve olumsuz yönlerine vurgu yapılmıştır. Programda ölçme ve değerlendirme açısından bazı eksikliklerin olduğu ve Hayat Bilgisi ve Türkçe dersleriyle ilgili olarak yapılan ilişkilendirmelerin ilgili dersin programında bulunmadığı belirtilmiştir.

Gömlüksiz (2005), 2004-2005 eğitim öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla araştırmada dört alt boyuttan oluşan bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek, geçerlilik ve güvenilirlik analizi için Diyarbakır ilinde pilot okullarda görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin alt boyutları *eğitim ortamı, programı tanıma, programı benimseme ve programı uygulama* biçiminde adlandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde 62 pilot ilköğretim okulunda görev yapan 982 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, yeni programın geneline ilişkin öğretmen görüşleri arasında; il, sınıf mevcudu ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Bolu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenlerin tamamı, yeni programları “çok” düzeyinde uyguladıklarını belirtmişlerdir (Akt. Bulut 2006: 124–125).

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

birbiriyle tutarlılığı ve yaşanabilecek olası sorunlar yönünden değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Nitel yöntem kullanılan araştırmada öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yeni ilköğretim programlarıyla ilgili bir tanıtım seminerine katılan 100 sınıf öğretmeninden 20 gönüllü öğretmen seçilmiştir. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir. Elde edilen veriler betimsel çözümlene tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri, yeni Matematik Dersi Öğretim Programını; amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu bulurlarken; programın uygulanması açısından öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir.

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

Temiz (2005), “İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları” isimli araştırmasında, İlköğretim 4. sınıf Matematik dersi yeni öğretim programının; felsefesi, amaçları, içeriği, öğrenme-öğretme ve değerlendirme-geliştirme süreçlerini analiz ederek, yeni programın bir önceki Matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırmasını ele almıştır. Çalışma nitel olarak yürütülmüştür. Veri olarak görüşmeler, açık uçlu anketler, gözlemler, öğrencilerin Milli Eğitim Bakanına Matematik dersleri hakkında yazdıkları mektuplar ve yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Veriler nitel araştırma yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma 2004–2005 öğretim yılı boyunca

Ankara'daki bir pilot ilköğretim okulunda uygulanmıştır. Araştırma örneklemini; seçilen okulun 4. sınıfındaki toplam 70 öğrenci ve aileleri, sınıf öğretmenleri, bir ölçme değerlendirme uzmanı, yeni öğretim programına göre 4. sınıf Matematik ders kitabı hazırlayan iki matematik öğretmeni yazar ile alan uzmanı bir üniversite öğretim elemanı oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; matematik öğretiminde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, yeni program geliştirme girişimi olumlu bir durum olarak değerlendirilmiştir. Programın güçlü yanları olarak; programın öğrenme merkezli olduğu, programın gereklilikleri ile ailenin de eğitim sürecine amaçlı bir şekilde katıldığı ve programın öğrenciler, öğretmenler ve aileler üzerinde olumlu yansımalar yarattığı belirlenmiştir. Programın zayıf yönleri olarak; programın tanıtımının gerek süreç başlangıcında gerekse süreçte yetersiz olduğu, uygulayıcıların (öğretmenler, ölçme değerlendirme uzmanı vb.) programda belirtilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarını uygulamada sorunlar yaşadığı ve program geliştirme sürecinin planlı ve etkili olarak yürütülmediği belirtilmiştir.

Bulut (2006), “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında, yeni öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmada programların etkililiğini belirlemeye yönelik olarak her bir program için ayrı ayrı veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri Toplama araçları güvenilirlik ve geçerlilik hesaplamalarından sonra İstanbul, Ankara, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun ve Bolu illerinde görev yapan 982 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda belirtilmiştir:

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak; kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyde etkili olduğu, yeni Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak; programda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu, yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak; programda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin

uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu, yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak; programda öngörülen kazanımların, kapsamın, eğitim durumunun ve değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğu görülmüştür. Yeni Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak; öğretim programında öngörülen kazanımların, kapsamın ve eğitim durumunun uygulamada “çok”, programda öngörülen değerlendirmenin ise “orta” düzeyde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımlara ilişkin görüşleri arasında il, sınıf, cinsiyet ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin programın kapsamına ilişkin görüşleri arasında sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunurken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eğitim durumlarına ilişkin görüşleri arasında da il, sınıf, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Değerlendirmeye ilişkin görüşler arasında ise sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ortaya çıkarken; il, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Yılmaz (2006), “Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)” isimli araştırmasında, 2005–2006 eğitim öğretim yılında yeni matematik programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bunun için Sakarya ilinde 5. sınıflarda görev yapan 200 öğretmene anket uygulanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda; İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmasında karşılaşılan sorunlarla ilgili bağımsız değişkenler bakımından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, eğitim durumu ve kıdem durumu açısından sorunları farklı ele almadıkları, hepsinin bu konuda hem fikir oldukları belirlenmiştir. Ancak öğretmenler; programın uygulanmasında kaynak bakımından sıkıntı çektiklerini, araç-gereçlerin yetersizliğini ve ek kaynak kitapların yasaklanmasının sorun yarattığını belirtmişlerdir. Öğretmenler programdaki

projeler konusunda sıkıntı yaşadıklarını, bunun sebebinin ise projelerin öğrenci seviyesi üzerinde olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Programda etkinliklere yeterli yer verildiğini düşünen öğretmenler, programdaki haftalık ders saatinin bu etkinlikleri uygulamada yetersiz kaldığını ve bu durumun sorun yarattığını belirtmişlerdir. Etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olduğu durumlarda ise öğretmenlerin sınıfta disiplin sorunlarıyla karşı karşıya kaldıklarını ve değerlendirme konusunda kendilerine verilen değerlendirme formlarının da uygulamada sorunlar yarattığını belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin programı uygulamada karşılaştıkları diğer sorunlar; öğretmen kılavuz kitaplarındaki konuların karmaşık oluşu, değerlendirme basamaklarının çok olmasının değerlendirmeyi olumsuz etkilemesi, performans ödevlerinin maddi sıkıntılara sebep vermesinden dolayı yapılamaması olarak belirlenmiştir. Bunların dışında; öğretmenler yeni programın amaçladığı şekilde toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler program için genel olarak; öğrencilerin günlük hayatta karşılaştığı problemleri çözme aşamasında kullanabilecekleri, yaratıcı ve eleştireci düşünme yeteneğini geliştirebilecekleri ve matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilecekleri nitelikte düzenlendiğini belirtmiştir.

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

yapı yetersizliği, araç-gereç ve materyal eksikliği gibi faktörlerin programın uygulanmasını engelleyebileceği belirtilmiştir.

Yukarıda, literatürde yer alan program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili kimi araştırmalar tanıtılmıştır. Bu araştırmalar incelendiğinde, üniversitelerin lisansüstü eğitim ve doktora çalışmaları ile akademik amaçlı olarak gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Program geliştirme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili MEB'in bünyesinde gerçekleştirilen araştırmaların ise oldukça az sayıda olduğu görülmektedir. Bugün MEB'de, program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında önemli gelişmeler kaydedilmiş, belirli bir standartlaşmaya doğru gidilmiş olduğu görünse de, yapılan araştırmalar MEB'in bu konuda sorunlar yaşadığını göstermektedir. Yapılan araştırma sonuçlarının ise genelde hayata geçirilememesi, bu konuda MEB ile üniversitelerin Eğitim Fakülteleri arasında yeterli bir işbirliği olmadığının göstergesidir. Türkiye'de programlarla ilgili yapılan araştırma sonuçları; ülkemiz gereksinimlerinin ve program geliştirme sürecinin alması gereken aşamalarının gözardı edildiğini, programların gerekli alt yapı kurulmadan, denenmeden ülke çapında hemen uygulamaya başlandığını göstermektedir (Gürkan 2004: 31). Bu bağlamda; yeni programların geliştirilme ve değerlendirilme faaliyetlerinde, uygulama süreçlerinin sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte programların uygulayıcısı olan öğretmenlerin, programa ilişkin görüşlerinin alınmasının değerlendirmeye büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Bu araştırmada da, ilk defa 2005–2006 öğretim yılında tüm okullarda uygulanmak üzere yürürlüğe giren İlköğretim Matematik Dersi (1–5. Sınıf) Öğretim Programı'nın; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönden araştırmanın, yapılan çalışmalardan yola çıkılarak ilköğretimde program değerlendirme konusunda önceki araştırmalara tamamlayıcı olacağı, matematik dersi öğretim programına ilişkin yapılacak araştırmalara yol göstereceği ve yeni programın değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Programların değerlendirilmesinde, tüm soruların yanıtlarını deneysel araştırmalarla belirlemek mümkün değildir. Özellikle programlardaki aksaklıkların ve eksikliklerin belirlenmesinde; konu alanı ve program geliştirme uzmanlarının, yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasına ihtiyaç duyulur. Böylece mevcut durum yansıtılmaya çalışılır. Bu tür çalışmalarda tarama modellerinden yararlanılmaktadır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu tür araştırmalara; kaynak araştırması, tarih araştırması ve alan araştırması da denir (Eroğlu, Köktan 2005: 22). Bu araştırma modelleri, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar 2005: 77).

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada; 2004 İlköğretim (1–5. Sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programı, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada

sınıf öğretmenlerinin program hakkındaki görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gerekli olan veriler toplanmıştır.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın verileri; random yoluyla seçilen Çanakkale, Edirne ve Eskişehir illeri ve bu illerde bulunan ve yine random yoluyla seçilen ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır.

Bu kapsamda, Edirne ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 133, Çanakkale ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 187 ve Eskişehir ilinin merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 139 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 459 sınıf öğretmenine random örnekleme yoluyla ölçek uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması

Çalışmada, 2004 İlköğretim (1–5. Sınıf) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın; kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğretmenlerden gerekli verilerin toplanması için bir ölçek hazırlanmıştır. Aşağıda, çalışmada kullanılan veri toplama aracına ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmada İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirilebilmesi için, sınıf öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla ölçek hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında, öncelikle program değerlendirme ile ilgili literatür taranmış, sınıf öğretmenleri ile görüşülerek

Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması ile ilgili görüşleri alınmıştır. Daha sonra, alanla ilgili yapılan araştırmalar ve program değerlendirmeye ilişkin tezler gözden geçirilerek veri toplama araçları incelenmiş ve bunlardan yararlanılarak ölçeğin maddeleri taslak olarak yazılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçekteki maddelerin programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini örneklemesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır (Karasar 2005: 151). Bunun için; ölçeğe ilişkin, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde bulunan ve eğitim programları alanında çalışan öğretim üyelerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için, araştırma örneklemi dışında kalan gruplara ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünüünün güvenilirliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı yaklaşık olarak .93 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer ölçeğin güvenilirliği için oldukça iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan ölçek, daha sonra uzman görüşlerinin öneri ve eleştirileri doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 7 madde, matematik dersi öğretim programının; kazanımlarına yönelik 14 madde, içeriğine yönelik 8 madde, öğretme-öğrenme sürecine yönelik 9 madde, kullanılan araç-gereçlere yönelik 26 madde, kullanılan yöntem, teknik ve becerilere yönelik 13 madde, değerlendirme boyutuna yönelik 12 madde ve öğretmenlerin programa ilişkin önerileri için 7 madde hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeğin sonunda, öğretmenlerin programla ilgili belirtmek istedikleri görüşler için, açık uçlu bir soruya yer verilmiştir. Ölçekte toplam 97 madde hazırlanmıştır.

2.3.2. Veri Toplama Süreci

MEB'in B.08.0.EGD.0.33.05.311-869/2743 sayılı araştırma izni (Ek-1) ile veri toplama aracı, 2005–2006 öğretim yılı bahar döneminde ve 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerinde görev yapan 459 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçeğin uygulanması sırasında, bazı sınıf öğretmenlerinin sahip olduğu önyargılar ve araştırmanın önemine inanmayışları, onları gönülsüz ve isteksiz olmalarına sebep olmuştur. Bu durum veri toplama sürecinde sıkıntılar yaratmıştır. Bunun için, araştırma hakkında öğretmenlere açıklamalar yapılarak sıkıntılar azaltılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmaya katılan 459 sınıf öğretmeninden 32'si ölçeği eksik ya da yanlış doldurduğundan çalışma örneklemi dışında bırakılmış, kalan 427 sınıf öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Uygulama sonucu elde edilen ölçek formlarından 427'si değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. İlköğretim (1–5.Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin meslek deneyimi, eğitim durumu, görevli buldukları il ve okuttukları sınıf düzeyi değişkenlerine göre, programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu ve programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre, programa ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralığı;

1.00–1.80'e kadar “Hiç Katılmıyorum”

1.81–2.60'a kadar “Katılmıyorum”

2.61–3.40'a kadar “Kararsızım”

3.41–4.20'ya kadar “Katılıyorum”

4.21–5.00'ye kadar “Tamamen Katılıyorum”

1.00–1.60'a kadar “Hiç”

1.61–2.60'a kadar “Ara Sıra”

2.61–3.50'ye kadar “Sık Sık”

3.51–4.00'a kadar “Her Zaman” olarak belirlenmiştir.

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

Veri toplama ölçeğinde yer alan açık uçlu soruyu yanıtlayan öğretmenlerin sayıca az olmasından dolayı, bu bölümden elde edilen bulgular, araştırmanın sonuç ve öneriler bölümünde değerlendirmeye alınmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemini oluşturan 427 sınıf öğretmeninin; görev yaptığı il, eğitim durumu, yüksek lisans yapma durumu, meslekteki hizmet yılı, okuttuğu sınıf ve yeni programa yönelik hizmet içi eğitim durumlarını belirten yüzdeler ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırma örneklemini oluşturan 427 sınıf öğretmenin, % 41.9’u Çanakkale, % 30.4’ü Eskişehir ve % 27.6’sı Edirne ilinde görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenler eğitim durumuna göre; ön lisans ve lisans tamamlama, sınıf öğretmenliği lisans programı ve diğer olmak üzere üç grup olarak belirlenmiştir. Tablo 2’den araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumuna yönelik yüzdeler ve frekans dağılımına bakıldığında; %44.5’i Ön Lisans ve Lisans Tamamlama, %36.5’i Sınıf Öğretmenliği Lisans Mezunu ve %19’u Diğer seçeneği olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Katılımcılara İlişkin Özellikler

Görevli Olduğu İl	f	%
Çanakkale	179	41.9
Eskişehir	130	30.4
Edirne	118	27.6
Toplam	427	100
Eğitim Durumu	f	%
Ön Lisans ve Lisans Tamamlama	190	44.5
Lisans Mezunu	156	36.5
Diğer	81	19.0
Toplam	427	100
Lisans Üstü Eğitim	f	%
Evet	20	4.7
Hayır	407	95.3
Toplam	427	100
Meslekteki Hizmet Yılı	f	%
1 yıldan az-5 yıl	27	6.3
6-10 yıl	81	19.0
11- 15 yıl	71	16.6
16-20 yıl	97	22.7
21 yıl ve üstü	150	35.5
Toplam	427	100
Okuttuğu Sınıf	f	%
1. Sınıf	66	15.5
2. Sınıf	89	20.8
3. Sınıf	99	23.2
4. Sınıf	82	19.2
5. Sınıf	91	21.3
Toplam	427	100
Yeni Programa Yönelik Hizmet İçi Eğitim	f	%
Evet	214	50.1
Hayır	213	49.9
Toplam	427	100

Tablo 2’den araştırmaya katılan öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumlarına ait yüzdelik ve frekans dağılımına bakıldığında; %4.7’si evet, %95.3’ü hayır olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyime ait yüzdelik ve frekans dağılımına bakıldığında; %6.3’ü 1 yıldan az-5yıl, %19.0’u 6-10 yıl, %16.6’sı 11-15 yıl, %22.7’si 16-20 yıl, %35.1’i 21 yıl ve üstü olarak belirlenmiştir. Bu durum;

araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, 21 yıl ve üstü hizmet yılına sahip öğretmenler ile 16–20 yıl hizmet yılına sahip öğretmenlerde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okuttuğu sınıf düzeyinin yüzdeler ve frekans dağılımı incelendiğinde; %15.5'i 1. sınıf, %20.8'i 2. sınıf, %23.2'si 3. sınıf, %19.2'si 4. sınıf ve %21.3'ü 5. sınıf olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin okuttukları sınıflar bazında hemen hemen birbirine yakın oranda araştırmaya katıldıklarını belirtmek mümkündür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, yeni programa yönelik hizmet içi eğitimi alma durumunun yüzdeler ve frekans dağılımı incelendiğinde; %50.1'i evet, %49.9'u hayır dediği görülmektedir. Burada öğretmenlerin yeni matematik öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim kursları alma ve almama durumlarının hemen hemen eşit olduğu görülmektedir.

Bu durum, programın hazırlık ve uygulama aşamalarında öğretmenlerin çoğuna ulaşılması gerekirken ulaşamadığı ve öğretmenlerin bilgilendirilmeden programı uygulamaya başladıkları şeklinde yorumlanabilir. Bugün, yeni programın uygulanacağı 10 289 şehir ve birleştirilmiş sınıflı 25 298 köy okulunda 399 025 öğretmenin görev yaptığı ve bu okullardaki öğretmenlerin, yöneticilerin eğitimi; planlı, yaygın, etkili, ekonomik, acil ve sürekli bir hizmet içi eğitimi gerektirdiği unutulmamalıdır. Aksi halde, bu programda önceki programlar gibi öğretmen merkezli ve ezber bir eğitim anlayışıyla devam eder ve başarısızlıkla sonuçlanır (Karagözoğlu 2005: 13). Bu sonuçlar, Korkmaz (2006), Yaşar ve diğerleri (2005), Gözütok ve diğerleri (2005)'in konuyla ilgili yaptıkları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüşlerine İlişkin Bulgular Ve Yorum

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 13 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, “*Öğrenci davranışına dönüştürülebilir niteliktedir.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %17.6'sı “Tamamen Katılıyorum”, %71.9'u “Katılıyorum”, %5.2'si “Kararsızım”, %5.2'si “Katılmıyorum”, % 0.2'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.01'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrenci davranışına dönüştürülebilir nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“*Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirebilir niteliktedir.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.5'i “Tamamen Katılıyorum”, %58.5'i “Katılıyorum”, %15'i “Kararsızım”, %9.4 “Katılmıyorum”, %2.6'sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.73'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirebilir nitelikte olduğunu belirtmektedir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Matematik Programında Yer Verilen Kazanımlar:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci davranışına dönüştürülebilir niteliktedir	75	17.6	307	71.9	22	5.2	22	5.2	1	.2	4.01	.67
Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirebilir niteliktedir.	62	14.5	250	58.5	64	15.0	40	9.4	11	2.6	3.73	.91
Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.	69	16.2	266	62.3	66	15.5	24	5.6	2	.5	3.88	.75
Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.	69	16.2	276	64.6	52	12.2	27	6.3	3	.7	3.89	.76
Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	54	12.6	250	58.5	83	19.4	31	7.3	9	2.1	3.72	.85
Öğrencilere, bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.	65	15.2	229	53.6	90	21.1	41	9.6	2	.5	3.73	.84
Öğrencilere, işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.	98	23.0	276	64.6	33	7.7	19	4.4	1	.2	4.05	.70
Konu alanının özelliklerine uygundur.	63	14.8	286	67.0	52	12.2	25	5.9	1	.2	3.90	.71
İkinci basamak (6.7.8.sınıf) derslerine temel teşkil edecek şekildedir.	55	12.9	183	42.9	130	30.4	54	12.6	5	1.2	3.53	.91
Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.	99	23.2	286	67.0	26	6.1	15	3.5	1	.2	4.09	.66
Açık-seçik yazılmıştır.	62	14.5	244	57.1	72	16.9	41	9.6	8	1.9	3.72	.89
Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.	63	14.8	260	60.9	68	15.9	34	8.0	2	.5	3.81	.79
Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.	80	18.7	256	60.0	61	14.3	26	6.1	4	.9	3.89	.80

“Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %16.2’si “Tamamen Katılıyorum”, %62.3’ü “Katılıyorum”, %15.5’i “Karasızım”, %5.6’sı “Katılmıyorum”, %0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.88’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %16.2’si “Tamamen Katılıyorum”, %64.6’sı “Katılıyorum”, %12.2’si “Karasızım”, %6.3’ü “Katılmıyorum”, %0.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.89’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %12.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %58.5’i “Katılıyorum”, %19.4’ü “Karasızım”, %7.3’ü “Katılmıyorum”, %2.1’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.72'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

"Öğrencilere, bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %15.2'si "Tamamen Katılıyorum", %53.6'sı "Katılıyorum", %21.1'ü "Karasızım", %9.6'sı "Katılmıyorum", %0.5'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.73'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilere, bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, programın kazanımlar boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

"Öğrencilere, işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir." maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %23'ü "Tamamen Katılıyorum", %64.6'sı "Katılıyorum", %7.7'si "Karasızım", %4.4'ü "Katılmıyorum", %0.2'si "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.05'tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilere, işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, programın kazanımlar boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir. Ayrıca öğretmenler, sınıf içinde yapılacak olan etkinliklerden öğrencilerin neler

öğrenebileceklerini belirleyip, etkinliklerin ne işe yarayacağını vurgulayarak ve öğrencilerin birbirleriyle iş birliği halinde çalışmalarını teşvik ederek öğrenme durumlarını daha iyi bir duruma getirebilirler. Öğrencilerin sorularını korkmadan ve çekinmeden sormaları, derse katkıda bulunmaları, düşüncelerini çekinmeden söylemeleri, öğrenme etkinliklerinde küçük grup ya da ikili çalışmalar yapmaları öğretmenler tarafından desteklenmelidir (Borophy 1999, 8–9). Çünkü öğrencilerin grup içindeki bakış açıları; yaşantı ve algıların farklılığını, öğrenmelerini zenginleştirir. Grup içinde çalışan öğrencini, hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal öğrenmeler açısından daha zenginleştireceği unutulmamalıdır.

“Konu alanının özelliklerine uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.8’i “Tamamen Katılıyorum”, %67’si “Katılıyorum”, %12.2’si “Karasızım”, %5.9’u “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.90’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, konu alanının özelliklerine uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, programın kazanımlar boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“İkinci basamak (6.7.8.sınıf) derslerine temel teşkil edecek şekildedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %12.9’u “Tamamen Katılıyorum”, %42.9’u “Katılıyorum”, %30.4’ü “Karasızım”, %12.6’sı “Katılmıyorum”, %1.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.53’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, ikinci basamak (6.7.8.sınıf) derslerine

temel teşkil edecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, öğrencilerin öğretim programı kapsamında yer alan ve okul yaşantılarında öğrenmiş olmaları gereken bilgilerin daha sonraki öğrenmeler için temel oluşturduğu sonucunu desteklemektedir. Fidan (1986: 217–223) konu ile ilgili yaptığı araştırmasında, sınıfta öğrenilen bilgi, kavram, ilke ve becerilerin bir sonraki sınıftaki öğrenmelerde büyük ölçüde etkili olduğu sonucunu elde etmiştir.

“Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %23.2’si “Tamamen Katılıyorum”, %67’si “Katılıyorum”, %6.1’i “Kararsızım”, %3.5’i “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.09’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun nitelikte olduğunu belirtmektedir. Bu durum, programın kazanımlar boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“Açık-seçik yazılmıştır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.5’i “Tamamen Katılıyorum”, %57.1’i “Katılıyorum”, %16.9’u “Kararsızım”, %9.6’sı “Katılmıyorum”, % 1.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.72’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların anlaşılır bir dille yazıldığını belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.8’i “Tamamen Katılıyorum”, %60.9’u “Katılıyorum”, %15.9’u “Kararsızım”, %8’i “Katılmıyorum”, % 0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.81’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler nitelikte olduğu belirtmişlerdir. Bu durum, programın kazanımlar boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %18.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %60’ı “Katılıyorum”, %14.3’ü “Kararsızım”, %6.1’i “Katılmıyorum”, % 0.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.89’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda yer alan kazanımların, öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın kazanımlarını bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Programın içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 7 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Matematik Programındaki Konular:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Programda belirtilen kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.	60	14.1	301	70.5	47	11.0	18	4.2	1	.2	3.93	.66
Öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.	83	19.4	281	65.8	45	10.5	17	4.0	1	.2	4.00	.69
Programda konular için önerilen süre yeterlidir.	58	13.6	177	41.5	65	15.2	99	23.2	28	6.6	3.32	1.16
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekildedir.	74	17.3	273	63.9	48	11.2	30	7.0	1	.5	3.90	.77
Öğrenci grubunun gelişim özelliklerine uygundur.	59	13.8	268	62.8	66	15.5	31	7.3	3	.7	3.81	.78
Öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.	87	20.4	288	67.4	23	5.4	28	6.6	1	.2	4.01	.73
Öğretim ilkelerine uygundur.	81	19.0	265	62.1	62	14.5	16	3.7	3	.7	3.94	.73

Tablo 4 incelendiğinde, programın içeriğindeki konular “*Programda belirtilen kazanımları gerçekleştirmek için uygundur*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %70.5’i “Katılıyorum”, %11’i “Kararsızım”, %4.2’si “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.93’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, programda belirtilen kazanımları gerçekleştirmek için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içerik boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Programın içeriğindeki konular “*Öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %65.8’i “Katılıyorum”, %10.5’i “Kararsızım”, %4’ü “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.00’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içerik boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“*Programda konular için önerilen süre yeterlidir*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %13.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %41.5’i “Katılıyorum”, %15.2’si “Kararsızım”, %23.2’si “Katılmıyorum”, %6.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.32’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki konular için önerilen sürenin yeterli olması hususunda kararsız kalmaktadır. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “Kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmı programdaki konular için önerilen süreyi yetersiz bulurken, bir kısmı ise süreyi yeterli bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programın içeriğindeki konular “*Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekildedir.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %63.9’u “Katılıyorum”, %11.2’si “Kararsızım”, %7’si “Katılmıyorum”, %0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.90'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, programın içerik boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Programın içeriğindeki konular “*Öğrenci grubunun gelişim özelliklerine uygundur.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %13.8'i “Tamamen Katılıyorum”, %62.8'i “Katılıyorum”, %15.5'i “Kararsızım”, %7.3'ü “Katılmıyorum”, %0.7'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.81'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, öğrenci grubunun gelişim özelliklerine uygun nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, programın içerik boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Programın içeriğindeki konular “*Öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %20.4'ü “Tamamen Katılıyorum”, %67.4'ü “Katılıyorum”, %5.4'ü “Kararsızım”, %6.6'sı “Katılmıyorum”, %0.2'si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.01'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, programın içerik boyutunun bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Programın içeriğindeki konular “*Öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, aktüalite, yaşamsallık vb...) uygundur.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19’u “Tamamen Katılıyorum”, %62.1’i “Katılıyorum”, %14.5’i “Kararsızım”, %3.7’si “Katılmıyorum”, %0.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.94’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programın içeriğindeki konuların, öğretim ilkelerine uygun nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın içerik boyutunu bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 9 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, “*Ders etkinlikleri, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı niteliktedir.*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %15.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %70.3’si “Katılıyorum”, %7.5’i “Kararsızım”, %6.1’i “Katılmıyorum”, %0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.94’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Program, farklı öğrenme koşulları için farklı öğrenme durumları (ortamları) düzenlemeye uygundur.	46	10.8	280	65.6	56	13.1	43	10.1	2	.5	3.76	.79
Ders etkinlikleri, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı niteliktedir.	67	15.7	300	70.3	32	7.5	26	6.1	2	.5	3.94	.71
Ders etkinlikleri, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenmesi için olanak tanımaktadır.	85	19.9	288	67.4	36	8.4	17	4.0	1	.2	4.02	.68
Ders etkinlikleri, öğrencinin tartışarak öğrenmesini sağlayıcı niteliktedir.	61	14.3	257	60.2	70	16.4	37	8.7	2	.5	3.79	.80
Programda öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmiştir.	54	12.6	244	57.1	67	15.7	55	12.9	7	1.6	3.66	.91
Programda öğrencilerin eğitici oyunlarla öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.	87	20.4	288	67.4	23	5.4	28	6.6	1	.2	4.01	.73
Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.	73	17.1	283	66.3	43	10.1	27	6.3	1	.2	3.93	.73
Program, çevre şartlarında uygulanabilecek bir yapıdadır.	49	11.5	224	52.5	83	19.4	63	14.8	8	1.9	3.56	.94
Sınıfların fiziki özellikleri, programın amaçlarını gerçekleştirmeye uygundur.	38	8.9	189	44.3	61	14.3	102	23.9	37	8.7	3.20	1.15

“Ders etkinlikleri, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenmesi için olanak tanımaktadır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.9’u “Tamamen

Katılıyorum”, %67.4’ü “Katılıyorum”, %8.4’ü “Kararsızım”, %4’ü “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.02’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin, öğrenciye yaparak yaşayarak öğrenmesi için olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Ders etkinlikleri, öğrencinin tartışarak öğrenmesini sağlayıcı niteliktedir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.3’ü “Tamamen Katılıyorum”, %60.2’si “Katılıyorum”, %16.4’ü “Kararsızım”, %8.7’si “Katılmıyorum”, %0.5’i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.79’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programdaki öğrenme-öğretme süreci etkinliklerinin, öğrencinin tartışarak öğrenmesini sağlayıcı nitelikte olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Programda öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmiştir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %12.6’sı “Tamamen Katılıyorum”, %57.1’i “Katılıyorum”, %15.7’si “Kararsızım”, %12.9’u “Katılmıyorum”, %1.6’sı “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.66’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirici etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu durum, programın öğrenme-öğretme sürecinin bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“Programda öğrencilerin eğitici oyunlarla öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir.” maddesine ilişkin, olarak öğretmenlerin %20.4’ü “Tamamen Katılıyorum”, %67.4’ü “Katılıyorum”, %5.4’ü “Kararsızım”, %6.6’sı “Katılmıyorum”, %2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.01’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda öğrencilerin eğitici oyunlarla öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklerin bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, programın öğrenme-öğretme sürecinin bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %66.3’ü “Katılıyorum”, %10.1’i “Kararsızım”, %6.3’ü “Katılmıyorum”, %2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.93’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri etkinliklere yer verildiğini belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecini bu nitelik açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

“Program, çevre şartlarında uygulanabilecek bir yapıdadır.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.5’i “Tamamen Katılıyorum”, %52.5’i

“Katılıyorum”, %19.4’ü “Kararsızım”, %14.8’i “Katılmıyorum”, %1.9’u “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.56’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, program, çevre şartlarında uygulanabilecek bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, programın öğrenme-öğretme sürecinin bu nitelik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

“Sınıfların fiziki özellikleri, programın amaçlarını gerçekleştirmeye uygundur.” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.9’u “Tamamen Katılıyorum”, %44.3’ü “Katılıyorum”, %14.3’ü “Kararsızım”, %23.9’u “Katılmıyorum”, %8.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, sınıfların fiziki özelliklerinin programın amaçlarını gerçekleştirmeye uygunluğu hususunda kararsız kalmaktadır. Bu maddeye ilişkin görüşlerin “Kararsızım” düzeyinde olması, öğretmenlerin bir kısmının sınıfların fiziki durumunun programın amaçlarını gerçekleştirmek için yetersiz, bir kısmının ise yeterli bulunduğunu göstermektedir.

Programın yöntem, teknik ve becerilere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 13 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Sınıf Öğretmenlerinin Programın Yöntem-Teknik ve Becerilerine İlişkin Görüşleri

Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntem- Teknik ve Beceriler:	Her Zaman		Sık Sık		Ara Sıra		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Anlatım	140	32.8	171	40.0	115	26.9	1	.2	3.23	2.83
Soru-Yanıt	174	40.7	217	50.8	34	8.0	2	.5	3.31	.63
Problem Çözme	156	36.5	222	52.0	49	11.5	3.25	.64
Küme Tartışması	64	15.0	150	35.1	192	45.0	21	4.9	2.60	.79
Gösterip Yaptırma.	114	26.7	249	58.3	59	13.8	5	1.2	3.10	.66
Örnek Olay	84	19.7	196	45.9	129	30.2	18	4.2	2.81	.79
Gösteri	63	14.8	172	40.3	175	41.0	17	4.0	2.65	.77
Dramatizasyon	55	12.9	148	34.7	209	48.9	15	3.5	2.56	.75
Beyin Fırtınası	84	19.4	203	47.5	129	30.2	11	2.6	2.84	.76
Proje Çalışmaları	60	14.1	148	34.7	210	49.2	9	2.1	2.60	.75
Bireysel Çalışmalar	107	25.1	248	58.1	66	15.5	6	1.4	3.06	.67
İlişkilendirme	86	20.1	254	59.5	80	18.7	7	1.6	2.98	.67
Akıl Yürütme	131	30.7	235	55	52	12.2	9	2.1	3.14	.70

Tablo 6 incelendiğinde, programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “Anlatım” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %32.8’i “Her Zaman”, %40.0’ı “Sık Sık”, %26.9’u “Ara Sıra”, %0.2’si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.23’tür. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde anlatım yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde anlatım yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu

durum; öğretmenlerin, öğrenme-öğretme sürecinde anlatım yöntemini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Soru-Yanıt*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %40.7’si “Her Zaman”, %50.8’i “Sık Sık”, %8.0’ı “Ara Sıra”, %0.5’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.31’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde soru-yanıt yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde soru-yanıt yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Zahorik’in ilkokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %75’i sınıf içi öğrenme-öğretme süreci içinde soru sormayı çok önemli veya önemli bulduğu sonucu ile paralellik göstermektedir (Zahorik 1980; Akt. Selvi 1996: 130).

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Problem Çözme*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %36.5’i “Her Zaman”, %52’si “Sık Sık”, %11’i “Ara Sıra” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.25’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde problem çözme becerisinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde problem çözme becerisini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde problem çözme becerisini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir. Senemoğlu (1999: 12)’nin da belirttiği gibi; problem çözme becerisi bireyin ve grubun, içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu yüzden tüm nesiller, problem çözmeyi öğrenmek durumundadır.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Küme Tartışması*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %15’i “Her Zaman”, %35.1’i “Sık Sık”, %45’i “Ara Sıra”, %4.9’u “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.60’tır. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde küme tartışması tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde küme tartışması tekniğini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde küme tartışması tekniğini yeterince sık kullanmadıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Gösterip Yaptırma*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %26.7’si “Her Zaman”, %58.3’ü “Sık Sık”, %13.8’i “Ara Sıra”, %1.2’si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.10’dur. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde gösterip yaptırma yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde gösterip yaptırma yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Örnek Olay*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.7’si “Her Zaman”, %45.9’u “Sık Sık”, %30.2’si “Ara Sıra”, %4.2’si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.81’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde örnek olay tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu

bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde örnek olay tekniğini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde örnek olay tekniğini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Gösteri*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.8’si “Her Zaman”, %40.3’ü “Sık Sık”, %41’i “Ara Sıra”, %4’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.65’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde gösteri tekniğinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde gösteri tekniğini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Dramatizasyon*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %12.9’u “Her Zaman”, %34.7’si “Sık Sık”, %48.9’u “Ara Sıra”, %3.5’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.56’dır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde Dramatizasyon maddesine ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde dramatizasyon tekniğini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde, dramatizasyon tekniğini yeterince sık kullanmadıkları ya da bu tekniğin uygulanması hakkında yeterince bilgiye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Beyin Fırtınası*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %19.7’si “Her Zaman”, %47.5’i “Sık Sık”, %30.2’si “Ara Sıra”, %2.6’sı “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.84’tür. Bu değer, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde beyin fırtınası yönteminin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde beyin fırtınası yöntemini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Proje Çalışmaları*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %14.1’i “Her Zaman”, %34.7’si “Sık Sık”, %49.2’si “Ara Sıra”, %2.1’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.60’tır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde proje çalışmalarının kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde proje çalışmalarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde proje çalışmalarını yeterince sık kullanmadıklarını göstermektedir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Bireysel Çalışmalar*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %25.1’i “Her Zaman”, %58.1’i “Sık Sık”, %15.5’i “Ara Sıra”, %1.4’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.06’dır. Bu değer, öğretme-öğrenme sürecinde bireysel çalışmaların kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu

bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde bireysel çalışmalara sık bir şekilde yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*İlişkilendirme*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %20.1’i “Her Zaman”, %59.5’i “Sık Sık”, %18.7’si “Ara Sıra”, %1.6’sı “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.98’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde ilişkilendirme becerisinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde ilişkilendirme becerisini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ilişkilendirme becerilerini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, programda kullanılan yöntem, teknik ve beceriler bölümündeki “*Akıl Yürütme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler, %30.7’si “Her Zaman”, %55’i “Sık Sık”, %12.2’si “Ara Sıra”, %2.1’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.14’tür. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde akıl yürütme becerisinin kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde akıl yürütme becerisini sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde akıl yürütme becerisini yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Sonuç olarak; etkin bir öğrenme-öğretme süreci için öğretmenin sınıf atmosferinde iletişimi sağlayacak tüm teknik, yöntem ve becerilere açık olması gerekir. Öğretmen kendi kişisel çabaları ve duyarlılığıyla sınıfa en uygun gelen yöntemi, tekniği, beceriyi seçmesi ve yine sınıftan aldığı sinyallerle değişikliğe gitmesi etkili bir öğrenme-öğretme sürecine zemin hazırlar (Küçükahmet 1977: 38–39).

Programın öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçlere ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 25 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde, programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Ders Kitabı*” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri %74.5’i “Her Zaman”, %20.1’i “Sık Sık”, %4.7’i “Ara Sıra”, %0.7’si “Hiç” şeklindedir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.68’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde ders kitabı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde, ders kitabını ders araç gereci olarak her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Çalışma Kitabı*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri %72.6’sı “Her Zaman”, %24.4’ü “Sık Sık”, %3’ü “Ara Sıra” şeklindedir.

Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.69’dur. Bu değer, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde çalışma kitabı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde çalışma kitabını ders araç gereci olarak

her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde çalışma kitabını her zaman kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Kullanılan Araç- Gereçlere İlişkin Görüşleri

Matematik Öğretiminde Kullanılan Araç- Gereçler:	Her Zaman		Sık Sık		Ara Sıra		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Ders Kitabı	318	74.5	86	20.1	20	4.7	3	.7	3.68	.59
Çalışma Kitabı	310	72.6	104	24.4	13	3.0	3.69	.52
Test Kitapları	105	24.6	184	43.1	120	28.1	18	4.2	2.88	.82
Yaprak testler	97	22.7	175	41.0	137	32.1	18	4.2	2.82	.82
Bilgisayar	165	38.6	195	45.7	46	10.8	21	4.9	1.81	.81
Projeksiyon makinesi	232	54.3	147	34.4	35	8.2	13	3.0	1.59	.76
Resim ve fotoğraflar	46	10.8	213	49.9	135	31.6	33	7.7	2.36	.77
Eğitim CD'leri	106	24.8	184	43.1	113	26.5	24	5.6	2.12	.85
Tepegöz	125	29.3	200	46.8	77	18.0	25	5.9	2.00	.84
Yazı Tahtası	310	72.6	99	23.2	15	3.5	3	0.7	3.67	.57
Onluk Taban Blokları	67	15.7	158	37.0	148	34.7	54	12.6	2.55	.90
Birim Küpler	53	12.4	132	30.9	167	39.1	75	17.6	2.38	.91
Geometri Tahtası	39	9.1	95	22.2	136	31.9	157	36.8	2.03	.97
Örüntü Blokları	47	11.0	119	27.9	141	33.0	120	28.1	2.21	.97
Simetri Aynası	23	6.1	72	16.9	131	30.7	198	46.4	1.82	.92
Tangram	34	8.0	1	19.0	153	35.8	159	37.2	1.97	.93
Kesir Takımı	32	7.5	99	23.2	156	36.5	140	32.8	2.05	.92
Onluk Kart	35	8.2	98	23.0	171	40.0	123	28.8	2.10	.91
Geometri Şeritleri	36	8.4	96	22.5	159	37.2	136	31.9	2.07	.93
Şeffaf Kesir Kartları	25	5.9	100	23.4	159	37.2	143	33.5	2.01	.89
Geometrik Sayma Pulları	18	4.2	62	14.5	134	31.4	213	49.9	1.73	.86
İzometrik Kâğıt	35	8.2	102	23.9	150	35.1	140	32.8	2.07	.94
Noktalı Kâğıt	39	9.1	104	24.4	160	37.5	124	29.0	2.13	.93
Yüzlük Kart	23	5.4	86	20.1	154	36.1	164	38.4	1.92	.89
Yüzlük Tablo	30	7.0	93	21.8	166	38.9	138	32.3	2.03	.90

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Test Kitabı*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, %24.6’sı “Her Zaman”, %43.1’i “Sık Sık”, %28.1’i “Ara Sıra”, %4.2’si “Hiç” şeklindedir. Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.88’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde test kitabı kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde test kitaplarını sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Yaprak Testler*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, %22.7’si “Her Zaman”, %41’i “Sık Sık”, %32.1’i “Ara Sıra”, %4.2’si “Hiç” şeklindedir. Bu bölüme ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.82’dir. Bu değer, öğrenme-öğretme sürecinde yaprak testler kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde, yaprak testleri ders araç gereci olarak sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde yaprak testleri yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 7 incelendiğinde, programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Bilgisayar*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, %4.9’u “Her Zaman”, %10.8’i “Sık Sık”, %45.7’si “Ara Sıra”, %38.6’sı “Hiç” şeklindedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.81’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, matematik dersi öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç gereçleri bakımından bilgisayarı ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde bilgisayarı ders araç-gereci olarak ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Projeksiyon Makinesi*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, %3’ü “Her Zaman”, %8.2’si “Sık Sık”, %34.4’ü “Ara Sıra”, %54.3’ü “Hiç” şeklindedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.59’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiç” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç-gereci olarak projeksiyon makinesini kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak projeksiyon makinesini hiç kullanmadıkları ya da öğretmenlerin kullanımı için yeterli sayıda projeksiyon makinesinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Resim ve Fotoğraf*” kullanımına ilişkin olarak öğretmenler, %7.7’si “Her Zaman”, %31.6’sı “Sık Sık”, %49.9’u “Ara Sıra”, %10.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.36’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından resim ve fotoğrafları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Eğitim CD’leri*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %5.6’sı “Her Zaman”, %26.5’i “Sık Sık”, %43.1’i “Ara Sıra”, %24.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.12’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından eğitim cd'lerini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak eğitim cd'lerini sık kullanmadıklarını göstermektedir. Bu sonuç, öğretmenler ders araç gereci olarak eğitim cd'lerini az kullanıyorlar şeklinde ya da okullarda bilgisayar eksikliğinden dolayı böyle bir sonucun kendiliğinden oluştuğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Tepegöz*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %5.9'u “Her Zaman”, %18'i “Sık Sık”, %46.8'i “Ara Sıra”, %29.3'ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.00'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından tepegözü ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak tepegözü yeterince sık kullanmadıklarını göstermektedir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Yazı Tahtası*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %72.6'sı “Her Zaman”, %23.2'si “Sık Sık”, %3.5'i “Ara Sıra”, %0.7'si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.67'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından yazı tahtasını her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Onluk Taban Blokları*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %15.7’si “Her Zaman”, %37’si “Sık Sık”, %34.7’si “Ara Sıra”, %12.6’sı “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.55’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından onluk taban bloklarının ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak onluk taban bloklarını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Birim Küpler*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %12.4’ü “Her Zaman”, %30.9’u “Sık Sık”, %39.1’i “Ara Sıra”, %17.6’sı “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından birim küpleri ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak birim küpleri yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Geometri Tahtası*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %9.1’i “Her Zaman”, %22.2’si “Sık Sık”, %31.9’u “Ara Sıra”, %36.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.03’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından geometri tahtasını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak geometri tahtasını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Örüntü Blokları*” kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri, %11’i “Her Zaman”, %27.9’u “Sık Sık”, %33’ü “Ara Sıra”, %28.1’i “Hiç” şeklindedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.21’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından örüntü bloklarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak örüntü bloklarını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Simetri Aynası*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %6.1’i “Her Zaman”, %16.9’u “Sık Sık”, %30.7’si “Ara Sıra”, %46.4’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.82’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından simetri aynasını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak simetri aynasını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Tangram*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %8’i “Her Zaman”, %19’u “Sık Sık”, %35.8’i “Ara Sıra”, %37.2’si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.97’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından tangramı ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde ders araç-gereci olarak tangramı yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Kesir Takımı*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %7.5’i “Her Zaman”, %23.2’si “Sık Sık”, %36.5’i “Ara Sıra”, %32.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.05’tir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından kesir takımını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak kesir takımını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Onluk Kart*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.2’si “Her Zaman”, %23’ü “Sık Sık”, %40’ı “Ara Sıra”, %28.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.10’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından onluk kartları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak onluk kartları yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Geometri Şeritleri*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.4’ü “Her Zaman”, %22.5’i “Sık Sık”, %37.2’si “Ara Sıra”, %31.9’u “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.07’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından geometri şeritlerini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak geometri şeritlerini yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Şeffaf Kesir Kartları*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %5.9’u “Her Zaman”, %23.4’ü “Sık Sık”, %37.2’si “Ara Sıra”, %33.5’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.01’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından şeffaf kesir kartlarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak şeffaf kesir kartlarını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Geometrik Sayma Pulları*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %4.2’si “Her Zaman”, %14.5’i “Sık Sık”, %31.4’ü “Ara Sıra”, %49.9’u “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.73’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından geometrik sayma pullarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak geometrik sayma pullarını yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*İzometrik Kağıt*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.2’si “Her Zaman”, %23.9’u “Sık Sık”, %35.1’i “Ara Sıra”, %32.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.07’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından izometrik kâğıtları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak izometrik kâğıtları yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Noktalı Kağıt*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %9.1’i “Her Zaman”, %24.4’ü “Sık Sık”, %37.5’i “Ara Sıra”, %29’u “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.13’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından noktali kağıtları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak noktali kâğıtları yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Yüzlük Kart*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %5.4’ü “Her Zaman”, %20.1’i “Sık Sık”, %36.1’i “Ara Sıra”, %38.4’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1.92’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından yüzlük kartları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak yüzlük kartları yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Programda yer alan ders araç gereçleri bölümündeki “*Yüzlük Tablo*” kullanımına ilişkin olarak, öğretmenlerin %7’si “Her Zaman”, %21.8’i “Sık Sık”, %38.9’u “Ara Sıra”, %32.3’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.03’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan ders araç gereçleri bakımından yüzlük tabloları ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereci olarak yüzlük tabloları yeterince sık kullanmadıkları ya da okullarda araç gereç eksikliği olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak öğrenme-öğretme süreci içinde öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılan öğretim araç-gereçleri; öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etkili bir öğretim sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğrenme-öğretme yardımcılardır (Alkan 1992: 85). Öğretmenler, öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları araç-gereçler yardımıyla öğrencide öğrenme arzusu yaratabilmektedirler. Bu yüzden, okulların araç-gereç donanımının eksiksiz olması önem taşımaktadır. Ancak burada önemli olan nokta da öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde kullanacağı her türlü araç-gerecin ancak işlevini gösterebileceği bir ortam içinde etkili olacağı konusudur (Fidan 1986: 185). Korkmaz (2006), Kutlu (2005), Yaşar ve diğerleri (2005) ile Özdaş ve diğerleri (2005)'nin yaptıkları araştırmaların sonuçlarında; öğretmenler okullardaki araç-gereç eksikliğini programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek olası sorunlar içerisinde belirtmişlerdir

3.2.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Programdaki ölçme araçlarını ve değerlendirme türlerini ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 11 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde, programı değerlendirme bölümünde “*Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo)*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %38.4’ü “Her Zaman”, %36.5’i “Sık Sık”, %20.1’i “Ara Sıra”, %4.9’u “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.08’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede öğrenci ürün dosyalarını sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde yer alan “*Proje Değerlendirme*” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri, %16.2’si “Her Zaman”, %34’ü “Sık Sık”, %41.9’u “Ara Sıra”, %8’i “Hiç” şeklindedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.58’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede proje değerlendirme formlarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum; öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde proje değerlendirme formlarını yeterince sık kullanmadıkları ya da öğretmenlerin bu değerlendirme yolunu yeteri kadar iyi tanımadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Matematik Dersi Ölçme Araçları ve Değerlendirme Türleri	Her Zaman		Sık Sık		Ara Sıra		Hiç		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo)	164	38.4	156	36.5	86	20.1	21	4.9	3.08	.88
Proje Değerlendirme Formu	69	16.2	145	34.0	179	41.9	34	8.0	2.58	.85
Öz Değerlendirme Formu	74	17.3	160	37.5	161	37.7	32	7.5	2.64	.85
Gözlem Formu	84	19.7	177	41.5	150	35.1	16	3.7	2.77	.80
Grup Değerlendirme Formu	49	11.5	147	34.4	192	45.0	39	9.1	2.48	.81
Ders Tutum Ölçeği	38	8.9	114	26.7	168	39.3	107	25.1	2.19	.91
Görüşme (Mülakat)	68	15.9	190	44.5	130	30.4	39	9.1	2.67	.85
Sözlü Sunum	97	22.7	223	52.2	88	20.6	19	4.4	2.93	.77
Yazılı sınav	104	24.4	175	41.0	120	28.1	28	6.6	2.83	.87
Sözlü sınav	90	21.1	189	44.3	111	26.0	37	8.7	2.77	.87
Seçmeli Testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb.)	122	28.6	206	48.2	87	20.4	12	2.8	3.02	.77

Programı değerlendirme bölümünde yer alan “*Öz Değerlendirme Formu*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %17.3’ü “Her Zaman”, %37.5’i “Sık Sık”, %37.7’si “Ara Sıra”, %7.5’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.64’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede öz değerlendirme formlarını sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde öz değerlendirme formlarını yeterince sık kullandıklarını göstermektedir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Gözlem Formu*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %19.7’si “Her Zaman”, %41.5’i “Sık Sık”, %35.1’i “Ara Sıra”, %3.7’si “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.77’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede gözlem formlarını sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Grup Değerlendirme Formu*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %11.5’i “Her Zaman”, %34.4’ü “Sık Sık”, %45’i “Ara Sıra”, %9.1’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.48’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede grup değerlendirme formlarını ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde grup

değerlendirme formlarını yeterince sık kullanmadıkları ya da öğretmenlerin bu değerlendirme yolunu yeteri kadar iyi tanımadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Ders Tutum Ölçeği*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %8.9’u “Her Zaman”, %26.7’si “Sık Sık”, %39.3’ü “Ara Sıra”, %25.1’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede ders tutum ölçeğini ara sıra kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde ders tutum ölçeklerini yeterince sık kullanmadıkları ya da öğretmenlerin bu değerlendirme yolunu yeteri kadar iyi tanımadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Görüşme (Mülakat)*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %15.9’u “Her Zaman”, %44.5’i “Sık Sık”, %30.4’ü “Ara Sıra”, %9.1’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.67’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede görüşme yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde görüşmeyi sık kullandıklarını göstermektedir.

Programı değerlendirme bölümünde “*Sözlü Sunum*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %22.7’si “Her Zaman”, %52.2’si “Sık Sık”, %20.6’sı “Ara Sıra”, %4.4’ü “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.93'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Sık Sık" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede sözlü sunumu sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde sözlü sunumu sık kullandıklarını göstermektedir.

Programı değerlendirme bölümünde "*Yazılı Sınav*" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %24.4'ü "Her Zaman", %41'i "Sık Sık", %28.1'i "Ara Sıra", %6.6'sı "Hiç" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.83'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Sık Sık" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede yazılı sınavı sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde yazılı sınavı sık kullandıklarını göstermektedir.

Programı değerlendirme bölümünde "*Sözlü Sınav*" maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %21.1'i "Her Zaman", %44.3'ü "Sık Sık", %26'sı "Ara Sıra", %8.7'si "Hiç" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.77'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Sık Sık" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede sözlü sınavı sık kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde sözlü sınavı sık kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, programı değerlendirme bölümünde “*Seçmeli Testler*” maddesine ilişkin olarak, öğretmenlerin %28.6’sı “Her Zaman”, %48.2’si “Sık Sık”, %20.4’ü “Ara Sıra”, %2.8’i “Hiç” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.02’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Sık Sık” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, değerlendirmede seçmeli testleri sık bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerinde seçmeli testleri sık kullandıklarını göstermektedir.

3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Aşağıda sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim, eğitim durumu, görevli buldukları il, okuttuğu sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim alma durumu ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre; programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

3.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 9: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Meslek Deneyimi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.412	4	.103		
Grup içi	131.831	422	.312	.330	.858
Toplam	132.243	426			

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = .330, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile, mesleki deneyime göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006), Bulut (2006), Özdaş (1995), Özdaş ve diğerleri (2005)'nin gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

b) Öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 10: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Meslek Deneyimi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.202	4	5.041		
Grup içi	146.923	422	.348	.145	.956
Toplam	147.124	426			

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = .145, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile mesleki deneyime göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın içeriğine ilişkin görüşleri

birbirini destekler şekilde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 11: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Meslek Deneyimi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.413	4	.103		
Grup içi	151.278	422	.358	.288	.886
Toplam	151.691	426			

Tablo 11 incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = .288, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile, mesleki deneyime göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

d) Öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 12: Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyim Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Meslek Deneyimi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.280	4	6.998		
Grup içi	137.379	422	.326	.215	.930
Toplam	137.658	426			

Tablo 12’de görüldüğü gibi; öğretmenlerin mesleki deneyim özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = .215$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile, mesleki deneyime göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)’un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından; programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 13: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	18.756	41	.457	.785	.828
Grup içi	224.420	385	.583		
Toplam	243.176	426			

Tablo 13’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın kazanımlar boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(41-385)} = .785$, $p > .05$]. Elde edilen bu bulgu ile, eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlarına ilişkin görüşleri birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz

(2006), Özdaş (1995) ve Bulut (2006) araştırmalarının sonuçları ile paralellik göstermektedir.

b) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 14: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	6.260	23	.272	.463	.985
Grup içi	236.915	403	.588		
Toplam	243.176	426			

Tablo 14’te görüldüğü gibi; öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(23-403)} = .463, p > .05$]. Eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın içeriğine ilişkin görüşleri birbirini destekler şekildedir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)’un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 15: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	19.378	28	.692	1.231	.197
Grup içi	223.797	398	.562		
Toplam	243.176	426			

Tablo 15'te görüldüğü gibi; öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(28-398)} = 1.231, p > .05$]. Eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

d) Öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 16: Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Eğitim Durumu	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	12.147	30	.405	.694	.888
Grup içi	231.029	396	.583		
Toplam	243.176	426			

Tablo 16'da görüldüğü gibi; öğretmenlerin eğitim durumu özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(30-396)} = .694, p > .05$]. Eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Yılmaz (2006) ve Bulut (2006)'un konu ile ilgili yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

3.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin görevli buldukları il ile programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 17: Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Görev İli	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.717	2	.359		
Grup içi	131.525	424	.310	1.156	.316
Toplam	132.243	426			

Tablo 17 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-424)} = 1.156$, $p > .05$]. Bu sonuç; görevli buldukları illere göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

b) Öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Tablo 18 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-424)} = 1.784$, $p > .05$].

Tablo 18: Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Görev İli	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.228	2	.614	1.784	.169
Grup içi	145.897	424	.344		
Toplam	147.124	426			

Görevli buldukları illere göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın içeriğine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir. Bu sonuç, Bulut (2006)'un konuyla ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

c) Öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 19: Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Görev İli	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.968	2	.484	1.362	.257
Grup içi	150.723	424	.355		
Toplam	151.691	426			

Tablo 19 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(2-424)} = 1.362, p > .05$]. Elde edilen bu bulgu; görevli buldukları illere göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir. Bu sonuç, Bulut (2006)'un konuyla ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

d) Öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, öğretmenlerin görevli buldukları il ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(2-424)} = 4.067$, $p < .05$]. Bu sonuç, Gömleksiz (2005)'in yaptığı araştırmada, programın geneline ilişkin sonuçları destekler şekildedir.

Tablo 20: Sınıf Öğretmenlerinin Görevli Buldukları İl İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Görev İli	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2.591	2	1.296	4.067	.018	Eskişehir- Çanakkale
Grup içi	135.067	424	.319			
Toplam	137.658	426				

Anlamlı farkın hangi iller arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; Eskişehir'de ($X=2.80$) görev yapan öğretmenlerin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin, Çanakkale'de ($X=2.64$) görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

3.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından; programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 21: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okutulan Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	4.925	4	1.231			
Grup içi	127.318	422	.302	4.081	.003	1- 4. Sınıf
Toplam	132.243	426				

Tablo 21 incelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın kazanımlar boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-422)} = 4.081$, $p < .05$]. Buna göre; okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğunu söyleyebiliriz.

Anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 1. sınıflarda ($X=4.03$) görev yapan öğretmenlerin programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin, 4. sınıflarda ($X=3.67$) görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

b) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 22: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okutulan Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	5.658	4	1.414			
Grup içi	141.467	422	.335	4.219	.002	1-4. Sınıf 5-4. Sınıf
Toplam	147.124	426				

Tablo 22 incelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın içerik boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-422)} = 4.219$, $p < .05$].

Anlamlı farkın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre; 1. sınıflarda ($X=4.04$) ve 5. sınıflarda ($X=3.77$) görev yapan öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin, 4. sınıflarda ($X=3.66$) görev yapan öğretmenlerden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

c) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 23: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okutulan Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	3.274	4	.818	2.327	.056
Grup içi	148.417	422	.352		
Toplam	151.691	426			

Tablo 23 incelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = 2.327$, $p > .05$]. Okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri, birbirini destekler şekilde olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Bulut (2006)'un konuyla ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

d) Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 24: Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi Özellikleri Açısından Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Okutulan Sınıf Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.606	4	.401		
Grup içi	136.053	422	.322	1.245	.291
Toplam	137.658	426			

Tablo 24 incelendiğinde, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyi özellikleri açısından, programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-422)} = 1.245, p > .05$]. Okuttukları sınıf düzeyine göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

3.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın kazanım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır.

a) Öğretmenlerin programla ilgili hizmet içi eğitim alma durumları ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 25: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Hizmet İçi Eğitim	N	X	SS	sd	t	p
Evet	214	3.95	.58			
Hayır	213	3.73	.50	425	4.24	.000

Tablo 25 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın kazanımlar boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(425)} = 4.24, p < .05$].

Buna göre, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Bu durum; programın kazanımlarına ilişkin olarak, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($X=3.95$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($X=3.73$) göre daha olumlu görüş belirttikleri şeklinde yorumlanabilir.

b) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 26: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Hizmet İçi Eğitim	N	X	SS	sd	t	p
Evet	214	3.89	.61	425	2.69	.007
Hayır	213	3.74	.55			

Tablo 26 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın içerik boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(425)} = 2.69, p < .05$].

Buna göre, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Bu durum; programın içeriğine ilişkin olarak, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ($X=3.89$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($X=3.74$) göre daha olumlu görüş belirttikleri şeklinde yorumlanabilir.

c) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 27: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Hizmet İçi Eğitim	N	X	SS	sd	t	p
Evet	214	3.82	.61	425	1.91	.056
Hayır	213	3.71	.57			

Tablo 27 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(425)} = 1.91$, $p > .05$]. Buna göre, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini söylenebilir.

d) Öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 28: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumları İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Hizmet İçi Eğitim	N	X	SS	sd	t	p
Evet	214	2.80	.63	425	2.62	.009
Hayır	213	2.66	.48			

Tablo 28 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(425)} = 2.62$, $p < .05$]. Buna göre, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğunu söylenebilir. Bu durum; programın değerlendirme boyutuna ilişkin olarak, hizmet içi eğitim alan

öğretmenlerin ($X=2.80$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere ($X=2.66$) göre daha olumlu görüş belirttikleri şeklinde yorumlanabilir.

3.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programa İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumları ile programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması verilmiştir.

a) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın kazanımlarına yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 29: Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

Yüksek Lisans	N	X	SS	sd	t	p
Evet	20	3.81	.72	425	.28	.775
Hayır	407	3.84	.54			

Tablo 29’da, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın kazanımlar boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(425)} = .28, p > .05$]. Buna göre; lisansüstü eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

b) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın içeriğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 30’da, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın içerik boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(425)} = 1.07, p > .05$].

Tablo 30: Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın İçeriğine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Yüksek Lisans	N	X	SS	sd	t	p
Evet	20	3.95	.66	425	1.07	.283
Hayır	407	3.81	.58			

Buna göre; lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği görülmektedir.

c) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak araştırılmıştır. Tablo 31’de, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu ile programın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(425)} = .28$, $p > .05$].

Tablo 31: Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşlerinin Analizi

Yüksek Lisans	N	X	SS	sd	t	p
Evet	20	3.80	.73	425	.28	.776
Hayır	407	3.76	.59			

Buna göre, lisansüstü eğitim durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediği söylenebilir.

d) Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi yapılarak karşılaştırılmıştır.

Tablo 32’de, öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumları ile programın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t_{(425)} = .91$, $p > .05$].

Tablo 32: Sınıf Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Durumları İle Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Analizi

Yüksek Lisans	N	X	SS	sd	t	p
Evet	20	2.85	.44	425	.91	.361
Hayır	407	2.73	.57			

Buna göre, yüksek lisans yapma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri birbirini desteklemektedir.

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri

Bu bölümde; sınıf öğretmenlerinin, programın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla ölçekte hazırlanmış olan 7 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*Öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %50.1'i “Tamamen Katılıyorum”, %43.3'ü “Katılıyorum”, %2.8'i “Karasızım”, %3.3'ü “Katılmıyorum”, %0.5'i “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.39'dur. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin programla ilgili gereksinimlere yanıt verecek hizmet içi kurslarına katılmak istedikleri göstermektedir. Bu sonuç, Korkmaz (2006), Pesen (2005), Temiz(2005),

Yaşar ve diğerlerinin (2005), Gözütok ve diğerlerinin (2005), Özdaş ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 33: Sınıf Öğretmenlerinin, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Önerilen Çözümlere Katılma Durumları

Matematik Deri Öğretim Programına İlişkin Öneriler:	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.	214	50.1	185	43.3	12	2.8	14	3.3	2	.5	4.39	.74
Okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyi ile ilgili eksiklikleri tamamlanmalıdır.	272	63.7	145	34.0	8	1.9	1	.2	1	.2	4.60	.56
İlköğretim I. basamak Matematik derslerine branş öğretmenleri girmelidir.	49	11.5	71	16.6	64	15.0	159	37.2	84	19.7	2.63	1.28
Yöneticiler, Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde yardımcı olmalıdır.	114	26.7	204	47.8	47	11.0	49	11.5	13	3.0	3.83	1.04
Öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılmalıdır.	214	50.1	200	46.8	11	2.6	1	.2	1	.2	4.46	.58
Velilere programın uygulanması ile ilgili bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir	195	45.7	215	50.4	8	1.9	6	1.4	3	.7	4.38	.66
Programda, öğretmenlere yol gösterecek açıklamalara daha fazla yer verilmelidir.	199	46.6	200	46.8	9	2.1	17	4.0	2	.5	4.35	.75

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “Okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyi ile ilgili eksiklikleri tamamlanmalıdır” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %63.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %34’ü “Katılıyorum”, %1.9’u

“Kararsızım”, %0.2’si “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.60’dır. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyi ile ilgili eksiklikleri tamamlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyi ile ilgili eksikliklerin tamamlanması gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedir. Bu sonuç; Korkmaz (2006), Yılmaz (2006), Özdaş ve diğerleri (2005) ile Yaşar ve diğerlerinin (2005) yaptığı araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*İlköğretim I. basamak Matematik derslerine branş öğretmenleri girmelidir*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %11.5’i “Tamamen Katılıyorum”, %16.6’sı “Katılıyorum”, %15’i “Kararsızım”, %37.2’si “Katılmıyorum”, %19.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2.63’dır. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, İlköğretim I. basamak Matematik derslerine branş öğretmenlerinin girmeleri konusunda kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmının İlköğretim I. Basamak Matematik derslerine branş öğretmenlerinin girmesini uygun bulurken, bir kısmının ise bu görüşü uygun bulmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*Yöneticiler, Matematik dersi ile ilgili*

sorunların çözümünde yardımcı olmalıdır” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %26.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %47.8’i “Katılıyorum”, %11’i “Karasızım”, %11.5’i “Katılmıyorum”, %3’ü “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3.83’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, yöneticilerin Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde yardımcı olmaları gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde yöneticilerin yardımcı olmalarını bekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Korkmaz (2006), Tekışık (2005) ve Can (2005) konuyla ilgili araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Programın uygulamasında görülen yetersizlikleri ve soruları ortadan kaldırmak için, öğretmenlerle beraber yöneticilere de eğitim verilmelidir. Bu bağlamda, yöneticilerin yeni öğretim programları hakkında daha yeterli bilgiye ve öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşabilecekleri daha işlevsel ortamlar hazırlama yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir. Bu şekilde yöneticilerin programın uygulamasına gereken önemi vermeleri ve öğretmenlere destek olmaları sağlanabilir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*Öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılmalıdır*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %50.1’i “Tamamen Katılıyorum”, %46.8’i “Katılıyorum”, %2.6’sı “Karasızım”, %0.2’si “Katılmıyorum”, %0.2’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.46’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin dersle

ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılması gerektiği görüşünün, öğretmenler tarafından oldukça desteklendiğini göstermektedir. Korkmaz (2006) da araştırmasında, öğretmenlerin etkinlik hazırlarken velilerden yeterli destek alamazlarsa programın uygulanmasında ciddi güçlüklerle karşılaşacaklarını belirtmiştir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*Velilere programın uygulanması ile ilgili bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler %45.7’si “Tamamen Katılıyorum”, %50.4’ü “Katılıyorum”, %1.9’u “Karasızım”, %1.4’ü “Katılmıyorum”, %0.7’si “Hiç Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.38’dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının “Tamamen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, velilere programın uygulanması ile ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu durum, velilere programın uygulanması ile ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması görüşünün, öğretmenler tarafından oldukça desteklendiğini göstermektedir. Bu sonuç, Korkmaz (2006)’ın araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Özdaş ve diğerleri (2005)’nin yaptıkları araştırmada; sınıf öğretmenlerinin yeni matematik dersi öğretim programının, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu bulduklarını ancak programın uygulanmasında öğretmen, öğrenci, eğitim ortamı ve veli açısından karşılaşılabilecek bazı sıkıntıların yaşanabileceğini, bunun için gerekli iyileştirmelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tablo 33 incelendiğinde, Programın Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Görüşler bölümündeki “*Programda, öğretmenlere yol gösterecek açıklamalara daha fazla yer verilmelidir*” maddesine ilişkin olarak öğretmenler

%46.6'sı "Tamamen Katılıyorum", %46.8'i "Katılıyorum", %2.1'i "Karasızım", %4'ü "Katılmıyorum", %0.5'i "Hiç Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4.35'dir. Bu değer, öğretmen görüşleri ortalamasının "Tamamen Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre; araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, programda, öğretmenlere yol gösterecek açıklamalara daha fazla yer verilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin programda uygulamaya yol gösterici açıklamalara daha fazla yer verilmesini istedikleri şeklinde yorumlanabilir. Pesen (2005) de araştırmasında, programlarda açıklayıcı bilgilerin olmasının yararlı olacağını belirlemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde 2004 İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına yönelik araştırma bulgularına değinilmiş ve ulaşılan sonuçlara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada, 2004 İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması hakkında, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ve bu görüşlere dayalı olarak programın değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçlarına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarını “Katılıyorum” düzeyinde yeterli buldukları belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olarak; yöntem, teknik ve becerilere yönelik görüşlerinin ortalaması “Sık Sık” düzeyinde iken araç-gereç kullanımına yönelik görüşlerinin ortalaması ise “Ara Sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde araç-gereç kullanımına yeterince yer vermediklerini ya da okullarda araç-gereç eksikliğinden dolayı böyle bir sonucun kendiliğinden oluştuğunu göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması ise “Sık Sık” düzeyinde belirlenmiştir. Bu durum; öğretmenlerin programı, değerlendirme açısından yeterli bulduklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyim özellikleri açısından İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç; mesleki deneyime göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu özellikleri açısından İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuç; eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görevli oldukları il ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmazken, programın değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuç; programın değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinin il değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Araştırmada, Eskişehir ve Çanakkale illerinde görev yapan öğretmenlerin, programın değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir. Programın değerlendirme boyutuna ilişkin olarak bu farklılık; Eskişehir'de görev yapan öğretmenlerin, Çanakkale'de görev yapan öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım ve içerik boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kazanımlara ilişkin bulunan anlamlı farklılık 1-4. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç; programın kazanımlarına ilişkin olarak 1. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin, 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir. Programın içerik boyutuna ilişkin bulunan farklılığın ise 1-4. sınıf ile 5-4. sınıf arasında olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuç; 1. sınıflarda ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin olarak, 4. sınıflarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin okuttuğu sınıf düzeyi ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin, programın kazanımlar boyutuna ilişkin görüşlerinin birbirinden farklı olduğunu belirlenmiştir. Bu sonuç; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre programın kazanımlarına ilişkin olarak daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın içerik boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin de birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre programın içeriğine ilişkin olarak daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur. Bu durum, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumları ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinin de birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre programın değerlendirme boyutuna ilişkin olarak daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitim durumları ile İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, lisansüstü eğitim durumuna göre farklılık gösteren öğretmenlerin, programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin birbirini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmada son olarak, sınıf öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve öğretmenlerin bu sorunlara ilişkin olarak görüş ve önerilerinin alınması amaçlanmıştır. Aşağıda İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Öğretmenler programın uygulanmasına ilişkin olarak; hizmet içi eğitim kurslarına gereksinim duyduklarını ve programla ilgili gereksinimlerine yanıt

verecek hizmet içi eğitim kurslarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, yeni programın uygulanması ile ilgili olarak, eski programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları ve yeni program uygulamalarına adapte olmakta sıkıntı çektikleri belirlenmiştir.

Öğretmenler okullardaki araç-gereç, donanım ve teknoloji ile ilgili eksikliklerin tamamlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç; öğretmenlerin okullardaki eksik araç-gereç, donanım ve teknoloji ile programın uygulanmasında sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Öğretmenler İlköğretim I. basamak Matematik derslerine branş öğretmenlerinin girmesi konusunda “Karasızım” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç; öğretmenlerin bir kısmının İlköğretim I. Basamak Matematik derslerine branş öğretmenlerinin girmesini uygun bulurken, bir kısmının ise uygun bulmadığını göstermektedir.

Öğretmenler, Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde yöneticilerin yardımcı olmaları gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Bu sonuç; öğretmenlerin Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde, yöneticilerin kendilerine yardımcı olmalarını beklediklerini göstermektedir.

Öğretmenler, programın uygulanması sırasında, öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada programın uygulanmasında çıkabilecek olası sorunların çözümü için velilerle işbirliği yapılması gerektiği görüşünün öğretmenler tarafından oldukça desteklendiği belirlenmiştir.

Öğretmenler, program uygulamaları hakkında velilerin bilgilendirilmesi gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Yeni program, öğrenci velisinin de uygulama çalışmalarına amaçlı bir şekilde katılımını öngördüğünden, öğretmenler,

velilerin de program uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, program uygulamalarına rehberlik edecek açıklamaların programda daha fazla bulunması gerektiği konusunda görüş belirtmişlerdir. Araştırmada; öğretmenlerin eski programı uygulama alışkanlıkları yerine yeni program uygulamalarını daha iyi anlayabilmeleri için programda kendilerini yönlendirici daha fazla açıklamaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

4.2. Öneriler

Öğretmenlerin, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın tanıtımı ve uygulanmalarına yönelik hizmet içi eğitimden geçirilmeleri programın daha başarılı olmasını sağlayacak önemli bir durumdur. Yeni programın amacına ulaşabilmesi için; etkin öğrenmede kullanılan strateji, yöntem ve teknikler, davranışçı ve bilişsel alan kuramlarındaki öğrenme anlayışları, yapılandırmacı yaklaşım, yeni programdaki ölçme ve değerlendirme anlayışı gibi konularla ilgili bilgilendirme programın uygulayıcısı olan öğretmenlere etkili ve sistematik bir hizmet içi eğitim ile verilmelidir. Ayrıca bu eğitim süreçlerinde öğretmenlerin programı uygulamada yaşadıkları sorunlar sorgulanmalı ve bu sorunlar için gerekli iyileştirmeler de anında yapılmalıdır. Programla ilgili gereksinimlerin giderilmesi için etkililiği olan ve daha uzun sürece yayılmış bir hizmetiçi eğitimin, gerekli yeterliliğe sahip kişilerce verilmesi uygun olacaktır. Bu anlamda üniversitelerin eğitim fakülteleriyle gerekli işbirliğinin yapılması gerekmektedir.

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan etkinlik uygulamaları öğretmenin ve öğrencinin araç-gereç, donanım ve teknoloji kullanımını gerektirmektedir. Dolayısıyla okulların eksik araç-gereç, donanım ve teknoloji ihtiyaçlarının bir an önce giderilmesi programın başarı ile uygulanmasına önemli bir katkı sağlayacaktır.

Yeni program öğrencinin bilgiyi yapılandırarak, keşfederek, çevresiyle iletişim kurarak öğrenmesini temel aldığı için okulların fiziki şartları ve sınıf mevcutları, program uygulamaları dikkate alınarak tekrar düzenlenmelidir. Aksi halde öğretmenlerin, program uygulamalarını hayata geçirmede sorunlarla karşılaşmaları söz konusudur.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin programın uygulanmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunlarda onlara yardımcı olacak kişilerdir. Bu yüzden, program uygulamaları hakkında öğretmenlere verilecek hizmet içi eğitimin yanında, yöneticilerin de yeni öğretim programları hakkında gerekli olan eğitimi almaları sağlanmalıdır. Bu şekilde yöneticilerin yeni programın uygulamasına gereken önemi vermeleri ve öğretmenlere destek olmaları sağlanabilir. Yöneticiler, öğretmenlere özellikle etkinliklerin hazırlanmasında destek (araç-gereç ve materyal, fotokopi gibi) vermelidirler.

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasının faydalı olacağına inanan veliler, programın uygulamaları olan proje ve etkinliklerin yapılmasına daha bir hassasiyet gösterecektirler. Bu yüzden programın tanıtımı ve uygulamaları hakkında velilere gerekli olan bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Yöneticilerin, öğretmenlerin, velilerin, öğrencilerin kısacası toplumun her kesiminin, yeni programın uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri için üniversitelerdeki uzman kişilerden ve basın yayın organlarından faydalanılmalıdır.

Programda, öğretmenler için etkinlik uygulamalarına rehberlik edecek açıklamalara daha fazla yer verilmelidir. Programın geliştirilmesinde bir yenilik olan öğretmen kılavuz kitapları bu amaca hizmet edecek şekilde tekrar düzenlenmeli ve geliştirilmelidir. Bu iyileştirme, öğretmenleri eski programı uygulama alışkanlıklarından kurtararak yeni program uygulamalarını anlayabilmelerine önemli ölçüde yardımcı olacaktır.

Sonuç olarak; 2004 İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın etkili olarak uygulanabilmesi için, yöneticilere, öğretmenlere, velilere ve öğrencilere gerekli olan rehberlik çalışmaları yapılmalıdır. Böylelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin yeni programın felsefesini benimsemeleri büyük ölçüde sağlanacaktır. Programın başarıya ulaşmasında öğretmenlerin de büyük bir role sahip olduğu hususu unutulmamalıdır. Bu yüzden program değerlendirme konusundaki araştırmaların yapılmasına ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin alınmasına devam edilmelidir. Öğretmen görüşleri ile beraber uzman, yönetici, veli ve öğrenci görüşleri de alınarak daha kapsamlı değerlendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir. Bunlarla beraber programın her bir ögesini ele alan değerlendirme çalışmaları ile programı derinlemesine değerlendiren araştırmalar da yapılmalıdır. Yapılan değerlendirme araştırmalarının sonuçları doğrultusunda, programda gerekli görülen iyileştirmeler, yetkililer tarafından vakit kaybetmeden gerçekleştirilmelidir.

Uygulamaya yeni konan bir eğitim programının etkili olabilmesi için, zaman zaman programla ilgili olarak tüm kesimlerden görüş alınmalı, uygulamadaki sorun ya da durumlar belirlenmeli ve bilim-teknolojideki gelişmeler doğrultusunda, ülke şartlarına uygun olarak programın uygulanabilirliği artırılmalıdır. Bu bağlamda; yeni programların uygulanması sırasında, yapılan değerlendirme çalışmalarının sonuçları ve beraberinde getirilen çözüm önerileri, programın geliştirilme sürecine katkı sağlayacağı unutulmamalıdır.

KAYNAKÇA

- ABALI UŞUN, Y.
 2004 “İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersi Çarpım Tablosunun Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımı İle Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKAR, C.
 2001 “İlköğretimde Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- AKBABA, T.
 2004 ”Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları” **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl: 5, Sayı:54-55. <<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/akbaba.htm>>, 25/10/2006
- AKBAŞ, O.
 2006 “Yeni İlköğretim Programlarının Değer Eğitimi Boyutunun İncelenmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 288–303.
- ALACAPINAR, F. G.
 2001 “Hayat Bilgisi Öğretiminde Programlandırılmış Öğretimin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi.” (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- ALKAN, C.
 1992 **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. “Eğitim Teknolojisinin Temel Bir Ögesi Olarak”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:168.
- ALKIN M. C. and C. A. Christie
 2004 An Evaluation Theory Tree
 <http://www.sagepub.com/upm_data/5074_Alkin_Chapter_2.pdf>, 15/12/2006
- ALTUN, M.
 2002a **Eğitim Fakülteleri Ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi**, Bursa: Alfa Yayınları

- 2002b **İlköğretim İkinci Kademe (6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi**, Bursa: Alfa Yayınları.
- 2002c “Sayı Doğrusunun Öğretiminde Yeni Bir Yaklaşım”, **İlköğretimde Online E-Dergi**, 1 (2), ss.33–39.

ARSLAN, M. ve L. ERASLAN

- 2003 “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliliği.” **Milli Eğitim Dergisi**. Güz. Sayı: 160.
<<http://yayin.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm>>, 10/09/2006

BABADOĞAN, C. ve S. OLKUN

- 2005 “Program Development Models and Reform in Turkish Primary School Mathematics Curriculum”, **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**.
<<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>>, 15/10/06

BALOĞLU, M.

- 2001 “Matematik Korkusunu Yenmek”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı:1, ss.59–76.

BASARAB, D. J. and D. K. ROOT

- 2001 **The Training Evaluation Process**. 5. Edition. Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic Puplicher.

BAŞARAN, İ. E.

- 1996 **Türk Eğitim Sistemi** (3. Baskı), Ankara: Yargıcı Matbaası.

BATDAL, G.

- 2005 “Öğrenci Odaklı Bir Yaklaşımla İlköğretim Matematik Programlarının Değerlendirilmesi”, **Denizli XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı**, Cilt:2, ss.343–346.

BAYAZITOĞLU, E. N.

- 1996 “2. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Eğitsel Oyunlar, Erişi ve Kalıcılık.”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BAYKAL, A.

- 2004 “Program Geliştirme Yaklaşımlarında Alansal Bağlam”, **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri**, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Pegem A Yayıncılık

BAYKUL, Y.

- 1997 **İlkokulda Matematik Öğretimi.** Ankara: Elit Yayıncılık
- 1999 **İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı, İlköğretimde Matematik Öğretimi-Modül 6,** Ankara: Milli Eğitim Yayınları
- 2005 “2004–2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler”, **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.** Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.231–238.

BİLEN, M.

- 1996 **Plandan Uygulamaya Öğretim.** Ankara: Anı Yayıncılık

BOROPHY, J.

- 1999 **Generic Aspects of Effective Learning,** IBE Pub, Lausanne.

BROKS, G. and Others

- 1984 **The Ontaria Science School; Perceptions of Students, Teaching Staff and Administrators,** Research Report, North York Board of Education, Willowdale, Ontario.

BULUT, S.

- 2004 “İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar”, **MATEMATİK (1-5. Sınıf) Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi,** Ağustos-Eylül, Yıl:5, Sayı:54–55.
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi54-55/bulut.htm>>, 01/11/2006

BULUT, İ.

- 2006 “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BÜYÜKKARAGÖZ, S.

- 1995 **Program Geliştirme.** Kaynak Metinler, Konya: Damla Ofset Matbaacılık ve Tic. A.Ş.

- CAN, N.
2005 “Bir Öğretim Lideri Olarak Okul Yöneticisinin İlköğretim Programlarının Geliştirilmesindeki Yeterliliği”, **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.77–86.
- CASTELDA, S. J.
1994 CIPP Planing Evaluation Report Reading/Writing And Mathematics Instruction.
- CIRITLI, H. H.
1983 **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- CLARKE, G. R.
1980 **Social Science In Indonesia: A Curriculum Evaluation**. Degree Of Master Of Education In Canberra College Of Advanced Education.
- DELİKOYUN, H.
1994 “İlköğretim Kurumları Fen Bilgisi Dersi Öğretim Programına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- DELİKTAŞ, M.
1999 “İlköğretim 1, 2. ve 3. Sınıf Hayat Bilgisi Ders Programının Amaçlarına Ulaşma Düzeyinin Saptanması(Konya İli Yunak İlçesi Örneği)” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİR, S.
1998 “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Açısından Hayat Bilgisi Öğretim Programlarının İncelemesi.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö.
1997 **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Usem Yayınları.
2000 **Plandan Uygulamaya Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- DOĞAN, H.
1974 “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7,1-4, ss.361-388.

- DOLL, R. C.
1986 **Curriculum Improvement: Decision Making And Process.**6th Ed.,p.8 Boston: Allyn and Bacon.
- EKİZ, D.
2003 **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERDEN, M.
1993 **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları No:6
1998 **Eğitimde Program Değerlendirme.** Ankara: Anı Yayıncılık.
- ERKTAN, C.
2003 “İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Programının Değerlendirilmesi.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EROĞLU, E. ve Y. KÖKTAN
2005 **Araştırma Metot ve Teknikleri.** Adapazarı: Sakarya Kitapevi
- ERTÜRK, S.
1993 **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Meteksan Yayınları
- FER, S.
2000 “Modüler Program Yaklaşımı ve Bir Öneri” **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:147.
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/fer.htm>>, 10/05/2006
- FİDAN, N.
1986 **Okulda Öğrenme ve Öğretim:** Kuramlar-İlkeler-Yöntemler, Ankara
- FİDAN, N. ve M. ERDEN
1994 **Eğitime Giriş.** Ankara: Meteksan Matbaacılık
- GOOD, C.
1973 **Dictionay of Education.** New York: Mc Graw-Hill, 3rd Ed., p.157

GÖREN, İ. ve H. TAHTA.

- 2005 “Liselerde Matematik Öğretimi Sürecindeki Öğretmen Davranışları İle Öğrenci Beklentilerinin Karşılaştırılması”, **Milli Eğitim Dergisi**, Yıl.33, Sayı:166.
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-tahta.htm>>,10/07/2006

GÖZÜTOK, D.

- 1999 “Program Değerlendirme”. **Cumhuriyet Döneminde Eğitim II**
Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- 2001 “Program Değerlendirme”. **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları,
Editör: Mehmet Gültekin.
- 2003 “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, **Milli Eğitim Dergisi** Sayı:160, ss.44–64.

GÖZÜTOK, D. , Ö. E. AKGÜN ve C. KARACAOĞLU

- 2005 “İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi”, **Eğitmeden Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.17–40.

GÜLAYDIN, G.

- 2002 “1998 İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),
Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

GÜRKAN, T.

- 2004 “Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar” **Çoluk Çocuk Dergisi**,
Cilt:7, Sayı: 42, ss.31-31.

HENNİGER, M. L.

- 1987 **Learning Mathematics and Science** Through Childhood Education. 63(3), ss.167–171.

İŞİK, C., M. ALBAYRAK ve A. S. İPEK

- 2005 “Matematik Öğretiminde Kendini Gerçekleştirme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:13, No:1, ss.129–138.

JOYCE, B. R, H. RICHARD and M. K. MCHAEEL.

- 1983 **The Structure of School Improvement**. New York: Longman Inc.

KARASAR, N.

2005 **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

KARATEPE, A., H. İ. YILDIRIM, Ö. ŞENSOY ve N. YALÇIN

2004 “Fen Bilgisi Öğretimi Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Yeni Programın İçerik Boyutunda Uygunluğu Konusunda Öğretmen Görüşleri”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**. C:12, No:2, ss.327-338.

KARAGÖZOĞLU, G.

2005 “Eğitim Sistemimizde Reform Çalışmalarına Genel Bir Bakış”, **Eğitimden Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.3–15.

KARAGÜLLE, M.

1988 “İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KELEÇİOĞLU, H.

1989 “İlkokul 2. Sınıf Matematik Programının Hedef Davranışlarının Ulaşılabilirlik ve Tutarlık Yönünden Değerlendirilmesi” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

KILIÇ BAĞCI, G.

2001 “Oluşturmacı Fen Öğretimi” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Cilt:1, Sayı:1, ss.9–22.

KING, J.

1998 **Matematik Sanatı**, Ankara: Tübitak Yayınları, 4. Baskı.

KISAKÜREK, M. A.

1983 “Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, **H. Ü. Eğitim Bilimleri Dergisi**. Cilt:16, Sayı:1, ss.217–220.

KORKMAZ, İ.

2006 “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık, ss.249–259.

KORKMAZ, P.

- 1998 **Okul Öncesinde Eğitimde Program Geliştirme** (5-6 yaş),
İstanbul: Gülen Ofset Esin Yayınevi,

KUTLU, Ö.

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

KÜÇÜKAHMET, L.

- 1977 “İngiltere’de Fen Programlarını Geliştirme Projeleri”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt.9, Sayı:1–4.

KÜÇÜKTEPE, C.

- 1998 “Earged Tarafından Geliştirilen 1998 Hayat Bilgisi Dersi Programının Program Geliştirme İlkelerine Uygunluk Derecesi.” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

MARTIN, D. J.

- 2003 **Elementary Science Methods A Constructivist Approach**.
Wadsworth: Thomson Publishing Company

M.E.B.

- 1997 **Okul Geliştirme Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
2005 **İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)** Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB EARGED.

- 1995a “İlkokul 1., 2., 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersi İhtiyaç Belirleme Araştırması.”, Ankara: M.E. B. Yayınları.
1995b “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Araştırması”, Ankara: M.E. B. Yayınları.

MORALI, S., H. KÖROĞLU ve A. ÇELİK.

- 2004 “Öğretmen Adaylarının Soyut Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Rastlanan Kavram Yanılgıları”, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt. 24, Sayı:1, ss. 161–174.

- NESİN, A.
2001 **Matematik Ve Doğa**. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları
- NEWCOMER, K. E. And H. P. HATRY
1994 **Handbook of Pratical Program Evaluation**,
San Francisco: Jossey-Bass Inc. Puplichers.
- OLIVA, P. F.
1998 **Developing The Curriculum**, Second Edition, Scoot
Foresman and Company.
- ORNSTEİN, C. A. and P. F. HUNKİNS
1988 **Curriculum Foundations; Principles and Issues**, New
Jersey, Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- ÖZCETİN, A.
2000 “1998 İlköğretim Hayat Bilgisi 3. Sınıf Programının Öğretmen
Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış Yüksek
Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler
Enstitüsü.
- ÖZDAŞ, A.
1995 “İlkokullarda Uygulanmakta Olan Eğitim Programlarının İlkokul
Öğretmenleri ve İlköğretim Müfettişleri Tarafından
Değerlendirilmesi” (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon:
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- ÖZDAŞ, A.
1996 “Ülkemizde Genel Eğitim Sorunları İçerisinde Matematik Eğitimi ve
Sorunları”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Güz,
Cilt:6, Sayı:2, ss.55–69.
- ÖZDAŞ, A., D. TANIŞLI, N. Y. KÖSE, ve Ç. KILIÇ
2005 “Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim
Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak
Değerlendirilmesi”, **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni
İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**.
Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim
Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.240–255.

- ÖZDEN, Y.
2002 **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık
- ÖZTÜRK, C. ve G. TUNCEL.
2006 “Yeni 4. ve 5. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İle İlgili Öğretmen Görüşleri”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt: 2, Ankara: Kök Yayıncılık, ss.184–194.
- PARLATIR, İ., H. ZÜLFİKAR ve N. GÖZAYDIN
1994 **Türk Dil Kurumu Okul Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 603.
- PESEN, C.
2005 “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı ’nın Değerlendirilmesi”, **Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.** Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss. 273–281.
- PHILLIPS, J. J.
1997 **Handbook Of Training Evaluating And Measurement Methods.** 3.Edition. Houston: Butterworth-Heineman Puplicher.
- PIRİNÇDANE, M.
1997 “İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Ders Programının Değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi.
- POPHAM, W. J.
1968 **Educational Evaluation.** Prentice Hall, ABD: New Jersey.
- POSNER, G.
1995 **Analyzing the Curriculum,** United States: McGraw-Hill Inc.
- RUSSEL, B.
1981 **Eğitim ve Toplum Düzeni.** (Çev: Nail Bezel). İstanbul: Varlık Yayınları.

- SAYIN, Ş.
1990 **Çağdaş Eğitim.** Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayını.
İstanbul: Cem Yayınevi.
- SAYLOR, J. G., M. W. ALEXANDER & J. A. LEWIS
1981 **Curriculum Planning for Better Teaching and Learning.** 4th
Edition, New York: Holt, Rinehart, & Winston
- SELVİ, K.
1996 “Fen Lisesi Fen ve Matematik Öğretim Programlarının
Değerlendirilmesi (Ankara Fen Lisesi’nde bir inceleme)”
(Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- SENEMOĞLU, N.
1999 **Öğrenme Ürünleri ve Öğretim.** Ankara: MEB Projeler
Koordinasyon Merkezi Başkanlığı.
- SÖNMEZ, V.
1986 **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı,** 2. Baskı. Ankara
- SÖZER, E.
1991 **Türk Üniversitelerinde Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin
Öğretmenlik Davranışlarını Kazandırma Yönünden
Etkililiği.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Yayımları
- STECHEER, B.
1991 **“The International Encyclopedia of Curriculum”**, Newyork:
Pergama Pres.
- ŞAHİN İ., H. TURAN ve Ö. APAK
2005 “Yeni ilköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının
Stake’in Uygunluk Modeliyle Değerlendirilmesi”, **XIV.**
Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı Cilt:2, 28–30 Eylül
Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss. 141–149.
- TANNER, D. and L. N. TANNER
1980 **Curriculum Development: Theory Into Praticce,** p.43.
New York: Mac Millan

TAŞPOLATOĞLU ESENER, A.

- 1993 “Türk Milli Eğitiminde Cumhuriyetten Günümüze Program Geliştirme Alanındaki Gelişmeler ve Bir Eğitim Programının Temel Özelliklerine İlişkin Uzman Görüşleri.” (Yayınlanmamış Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

TEKİŞİK, H. H.

- 2005 “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına Öğretmenlerin Hazırlanması”, **Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğt. Fak Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.11-15.

TEMİZ, N.

- 2005 “İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları”, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Kitabı** Cilt:2, 28-30 Eylül Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss. 356-361.

TURGUT, M. F.

- 1983 “Cumhuriyet Döneminde Eğitim”, **Program Değerlendirme**. İstanbul: MEB Yayınları
- 1985 “Curricula and Quality of Education”, **Quality Of Education and its Future Prospect in the Educational System**, Ankara: Faculty of Education Hacettepe University, p. 60-72.

UÇAN, A.

- 1989 “Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri**. 15-17 Haziran. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ss.51-64.

UÇAR, C.

- 1995 “Cumhuriyet Dönemi (İlköğretim I. Kademe) Programlarındaki Değişme ve Gelişmeler.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

ULUĞ, F.

- 1999 **Eğitimde Grup Süreçleri**. Ankara: İmge Kitabevi.

- UMAY, A.
1996 “Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi”. Ankara: **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:12, ss.145-149.
- UTTERBACK, P. H. and M. KALIN
1989 A Community Based Model Of Curriculum Evaluation. Educational Leadership, Ebsco PUBLISHING.
- UYGUN, S.
1996 “Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Türkçe Eğitim Programının Değerlendirilmesi.” (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- VAN DE WELLA, J. E.
1989 **Elementary School Mathematics**. Virginia: Commonwealth University.
- VARIŞ, F.
1988 **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:53
- WHOLEY, J. S.
1994 **Handbook of Practical Program Evaluation**, San Francisco: Jossey- Bass Inc. Publishers
- WOOLMAN, D. C.
2001 **Educational Reconstruction and Post-Colonial Curriculum Development : A Comparative Study of Four African Countries**. International Education Journal Vol.2, No:5.
- YAŞAR, Ş.
1988 “Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci” **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 8: 1-2, ss.68-75.
1990 “Yabancı Dil Öğretiminde Çağdaş Program Anlayışının Benimsenmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (3): 1, ss.89-96.

YAŞAR, Ş. ve Z. KAYA

1997 “Uzaktan Eğitimde Program Değerlendirme”, Ankara: **Uzaktan Eğitim Dergisi- Journal of Distance Education**, Sayı 1, Cilt 1, ss.29–33.

YAŞAR, Ş., M. GÜLTEKİN, B. TÜRKKAN, N. YILDIZ ve P. GİRMEN

2005 “Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunluşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi”, **Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğt. Fak. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı, ss.51–63.

YILDIRIM, M. C.

2006 “Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi”, **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı**, Cilt:2, Ankara: Kök Yayıncılık, ss. 261–268.

YILDIZLAR, M.

2001 **İlköğretim Okulu Öğrencileri İçin Matematik Problemlerini Çözebilme Yöntemleri**. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

YILMAZ, T.

2006 “Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)” (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

YÜKSEL, S.

2003 “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı:159.
<<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/syuksel.htm>>, 10/09/2006.

EKLER

EK -1: Araştırma İzni

EK -2: Veri Toplama Aracı

EK-1
ARAŞTIRMA İZİNİ

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-869/2743
Konu : Araştırma İzni

22/06/2006

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE


İlgi : 29.05.2006 tarih ve B.30.2.ÇAÜ.0.70.72.00.290-820/3698 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Saadet ORBEYİ'nin "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Çanakkale, Edirne ve Eskişehir il merkezlerindeki ilköğretim okullarında uygulama izin talebi incelenmiştir.

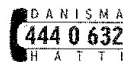
Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (6 sayfa - 18 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-6 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
e-nosta: earved@meh.gov.tr

EK-2
VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli meslektaşım;

Elinizdeki bu ölçek formu, 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konan **İlköğretim I. Basamak Matematik Dersi Öğretim Programı**'nı değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilen veriler, bilimsel amaçlarla değerlendirilecek olup adınızı ve soyadınızı yazmanıza gerek görülmemektedir. Vereceğiniz cevapların samimi olması, ölçeğin amacına ulaşması için önemli katkı sağlayacaktır. Lütfen katıldığımız görüşe (X) işareti koyarak düşüncelerinizi belirtiniz. Ölçeğin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Saadet ORBEYİ
M. Akif Ersoy Çok Programlı Lisesi
Matematik Öğretmeni

Okulunuzun Adı:

1. Okulunuz Bağlı Olduğu Kurum:

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

2. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

3. Mezun Olduğunuz Kurum:

- Eğitim Enstitüsü
 AÖF Lisans Tamamlama
 Eğitim Fakültesi 2+2 Lisans Tamamlama
 Eğitim Fakültesi Dışı Lisans Programı(belirtiniz).....
 Eğitim Yüksek Okulu
 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Dışı Lisans Programı(belirtiniz).....
 Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı
 Diğer (belirtiniz)

4. Mezun Olduğunuz Üniversite: (belirtiniz).....

5. Bir Yüksek Lisans Programına kayıtlı mısınız?

Evet (belirtiniz)..... Hayır

Kayıtlı iseniz şu an ki durumunuzu belirtiniz:

Ders Aşaması Tez Aşaması Mezun

6. Meslekteki Hizmet Yılıınız:

- 1 yıldan az 1 - 5 yıl 6- 10 yıl
 11- 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üstü

7. Şu an okutmakta olduğunuz sınıf:

- 1.Sınıf 2.Sınıf 3. Sınıf 4. Sınıf 5.Sınıf

8.Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına yönelik hizmet içi eğitim aldınız mı?

() Evet

() Hayır

9. Aşağıda verilen tablodan, Matematik dersi **programının kazanımlarına** ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.(**Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz**)

Matematik Programında Yer Verilen Kazanımlar:	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Öğrenci davranışına dönüştürülebilir niteliktedir					
2. Öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirebilir niteliktedir.					
3. Öğrencilerin yakın çevrelerini tanıma ve anlamalarına yönelik becerileri geliştirici niteliktedir.					
4. Öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişim özelliklerine uygun niteliktedir.					
5. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.					
6. Öğrencilere, bilimsel yöntemle çalışma becerisi kazandırıcı niteliktedir.					
7. Öğrencilere, işbirliği ile çalışma alışkanlığı kazandırıcı niteliktedir.					
8. Konu alanının özelliklerine uygundur.					
9. İkinci basamak (6,7,8.sınıf) derslerine temel teşkil edecek şekildedir.					
10.Günlük hayatla ilişkilendirmeye uygun niteliktedir.					
11. Açık-seçik yazılmıştır.					
12. Kazanımlar yineleme ve tekrardan çok birbirini destekler şekildedir. Binişik değil bitişiktir.					
13. Öğrencilerin çok yönlü düşünme yeteneğini geliştirici niteliktedir.					

10. Aşağıda verilen tablodan, Matematik dersi **programının içeriğine** ilişkin görüşlerinizi belirtiniz.(**Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz**)

Matematik Programındaki Konular:	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Programda belirtilen kazanımları gerçekleştirmek için uygundur.					
2.. Öğrencilerin ilgisini çekecek niteliktedir.					
3. Programda konular için önerilen süre yeterlidir.					
4. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekildedir.					
5. Öğrenci grubunun gelişim özelliklerine uygundur.					
6. Öğrencinin içinde bulunduğu çevreye uyum sağlayabileceği nitelikte yaşama dönüktür.					
7. Öğretim ilkelerine (kolaydan zora, somuttan soyuta, genelden özele, aktüalite, yaşamsallık vb...) uygundur.					

11. Aşağıda verilen tablodan, Matematik dersi **programının öğretme-öğrenme sürecine** ilişkin görüşlerinizi belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Matematik Dersi Programının Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Görüşler:	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Program, farklı öğrenme koşulları için farklı öğrenme durumları (ortamları) düzenlemeye uygundur.					
2. Ders etkinlikleri, öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı niteliktedir.					
3. Ders etkinlikleri, öğrenciye yaparak-yaşayarak öğrenmesi için olanak tanımaktadır.					
4. Ders etkinlikleri, öğrencinin tartışarak öğrenmesini sağlayıcı niteliktedir.					
5. Programda öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirici etkinliklere yer verilmiştir.					
6. Programda öğrencilerin eğitici oyunlarla öğrenmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmiştir..					
7. Programda öğrencilerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri etkinliklere yer verilmiştir.					
8. Program, çevre şartlarında uygulanabilecek bir yapıdadır.					
9. Sınıfların fiziki özellikleri, programın amaçlarını gerçekleştirmeye uygundur.					

12. Matematik dersi öğretiminde uyguladığınız **yöntem-tekni ve becerileri** kullanma sıklığına göre belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Matematik Öğretiminde Kullanılan Yöntem-Teknik ve Beceriler:	Her Zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
1. Anlatım				
2. Soru-Yanıt				
3. Problem Çözme				
4. Küme Tartışması				
5. Gösterip Yaptırma				
6. Örnek Olay				
7. Gösteri				
8. Dramatizasyon				
9. Beyin Fırtınası				
10. Proje Çalışmaları				
11. Bireysel Çalışmalar				
12. İlişkilendirme				
13. Akıl Yürütme				

13. Okulunuzu, Matematik dersi için gerekli olan araç-gereçler bakımından yeterli buluyor musunuz?

()Evet

()Hayır

14. Matematik dersi öğretiminde kullanılan **ders araç-gereçlerini**, kullanma sıklığınıza göre belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Matematik Öğretiminde Kullanılan Araç-Gereçler:	Her Zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
1. Ders Kitabı				
2. Çalışma Kitabı				
3. Test Kitapları				
4. Yaprak testler				
5. Bilgisayar				
6. Projeksiyon makinesi				
7. Resim ve fotoğraflar				
8. Eğitim CD'leri				
9. Tepegöz				
10. Yazı Tahtası				
11. Onluk Taban Blokları				
12. Birim Küpler				
13. Geometri Tahtası				
14. Örüntü Blokları				
15. Simetri Aynası				
16. Tangram (Karenin belli bir düzene göre kesilerek, yedi parçaya ayrılmış düzeneği)				
17. Kesir Takımı				
18. Onluk Kart				
19. Geometri Şeritleri				
20. Şeffaf Kesir Kartları				
21. Geometrik Sayma Pulları				
22. İzometrik Kağıt				
23. Noktalı Kağıt				
24. Yüzlük Kart				
25. Yüzlük Tablo				

15. Matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yapılan açıklamaların yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?

()Evet

()Hayır

16. Aşağıda verilen **ölçme araçlarını** ve **değerlendirme türlerini**, Matematik öğretiminde kullanma sıklığınıza göre belirleyiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Matematik Dersi Ölçme Araçları ve Değerlendirme Türleri	Her Zaman	Sık sık	Ara sıra	Hiç
1. Öğrenci Ürün Dosyası (portfolyo)				
2. Proje Değerlendirme Formu				
3. Öz Değerlendirme Formu				
4. Gözlem Formu				
5. Grup Değerlendirme Formu				
6. Ders Tutum Ölçeği				
7. Görüşme (Mülakat)				
8. Sözlü Sunum				
9. Yazılı sınav				
10. Sözlü sınav				
11. Seçmeli Testler (çoktan seçmeli, doğru-yanlış vb...)				

17. Aşağıda tabloda verilen, Matematik dersi öğretim programına ilişkin öneriler hakkında düşüncelerinizi belirtiniz. (Yanıtınızın yer aldığı kutucuğun içini X şeklinde işaretleyiniz)

Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öneriler:	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt verecek hizmet içi eğitim kursları düzenlenmelidir.					
2. Okulların araç-gereç, donanım ve teknoloji düzeyi ile ilgili eksiklikleri tamamlanmalıdır.					
3. İlköğretim I. basamak Matematik derslerine branş öğretmenleri girmelidir.					
4. Yöneticiler, Matematik dersi ile ilgili sorunların çözümünde yardımcı olmalıdır.					
5. Öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılmalıdır.					
6. Velilere programın uygulanması ile ilgili bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmelidir.					
7. Programda, öğretmenlere yol gösterecek açıklamalara daha fazla yer verilmelidir.					

18. 2005-2006 eğitim öğretim yılında tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlayan İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında (programın amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğelerini dikkate alarak) başka düşünceleriniz varsa lütfen yazınız

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Katılımınız için teşekkür ederim.

İletişim: sadorbeyi@yahoo.com