

İLKÖĞRETİM 5. SINIF 2005 MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMEN YÖNETİCİ
VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

SEMA AKÇA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. M. Ali ÇAKIR

Afyonkarahisar
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Temmuz 2007

YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖZETİ
İLKÖĞRETİM 5. SINIF 2005 MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMEN YÖNETİCİ
VE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ
(AFYONKARAHİSAR İLİ ÖRNEĞİ)

SEMA AKÇA

İlköğretim Anabilim Dalı

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temmuz 2007

Danışmam: Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR

Bu araştırmada, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan 5. sınıf Matematik dersi öğretim programı, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri doğrultusuna değerlendirilmiştir. Araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri, yöneticiler ve ilköğretim müfettişlerine likert tipi değerlendirme ölçeği uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda araştırmaya katılanlar Matematik programı ile ilgili genel anlamda olumlu olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Ölçek maddelerine verilen cevapların ortalamalarının 3'ün üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanların görüşleri incelendiğinde puan ortalamalarında cinsiyet ve görev dağılımı değişkenlerine göre anlamlı fark görülmediği ortaya çıkmıştır. Kıdem değişkenine göre toplam puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın 6-10 yıl ile 16-20 ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlar arasında olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılanlar arasından programla ilgili olarak mesleki kıdem açısından en olumlu görüşün 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara ait olduğu belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkenine göre toplam puan ortalamaları incelendiğinde önlisans ve lisans mezunları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Önlisans mezunlarının en olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Araştırmaya katılan lisans mezunlarının ortalamalarının diğerlerine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik, Matematik programı, Matematik öğretimi

**EVALUATION OF THE 5th PRIMARY SCHOOL 2005 MATHEMATICS
PROGRAM CONSIDERING THE OPINION OF TEACHERS, HEADMASTERS,
AND INSPECTORS**

(Afyonkarahisar Sample)

SEMA AKÇA

Afyon Kocatepe University Social Science Institute

July 2007

Instructor: Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR

In this work, the applicability of the current mathematics program applied first in 2005-2006 educational year as well as its aim, content, and level of education were evaluated. Study has been done in primary schools located at Afyonkarahisar's province center, on teachers employing in 5th classes of these schools, headmasters, and inspectors, using a likert-type (from 1 to 5) questionnaire. The participants first attended to this research reported that they have generally a positive point of view about the program but they have still some problems. Nevertheless, all reported average scores were up to ≥ 3 . According to the results, it has been shown that there is no meaningful relationship between the sex and occupation regarding to the average score. There are meaningful differences between the seniority years. These years are 6-10 years, and 16-20 and up to 21 years. The most positive opinion about the program was seen in participants who have 16-20 seniority years. Significant difference between low and high educational level was observed, and the participants who have a low educational level reported their positive opinion while it is found that the participants who have a high educational level have a lower score in average.

Keywords: Mathematics, Mathematics program, Mathematics education

ÖNSÖZ

Bu araştırmada 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan yeni matematik programı öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve yönetici görüşleri doğrultusuna değerlendirilmiştir. Yeni programlar ilgili olarak değerlendirme ölçeği oluşturulmuş ve öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve yöneticilere uygulanmıştır. Görüşler arasında kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu ve görev değişkenlerine göre anlamlı bir fark olup olmadığı farkın hangi gruplar arasında olduğu incelenmiştir.

Araştırmamın başından sonuna kadar beni yönlenirden ve destekleyen tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali ÇAKIR' a; ders ve tez dönemi dahil her aşamada desteğini esirgemeyen Çobanlar Ahmet Özyurt İlköğretim Okulu Müdürü Güven TÜRK ve öğretmen arkadaşlarıma; beni bu günlere getiren maddi manevi her konuda yanımda olan aleme ve şu an hayatta olmayan babam Kadir AKÇA'ya sonsuz teşekkürler.

Ayrıca araştırmamda bana yardımcı olan Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğu Avrupa Birliği Komisyonu personeli, ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri, öğretmenlere desteklerinden dolayı teşekkür ederim.

Sema AKÇA

ÖZGEÇMİŞ

Sema AKÇA

İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim

Lisans: 2001 Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü

Lise. 1997 Karatay Lisesi, Türkçe Matematik Bölümü

İş/İstihdam

2005-2007 Öğretmen, Ahmet Özyurt İlköğretim Okulu / Afyonkarahisar / Çobanlar

2004-2005 Öğretmen, Kırkgözeler İlköğretim Okulu / Erzurum / Horasan

2003-2004 Öğretmen, Bozhüyük İlköğretim Okulu / Afyon / İhsaniye

2001-2003 Öğretmen, Çiçektepe İlköğretim Okulu/ Afyon / Dinar

Kişisel Bilgiler

Doğum Yeri: Trabzon, 15 Haziran 1979 Cinsiyeti: Kız

Yabancı Dili

İngilizce

TABLolar

- Tablo 1.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘programda kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme birbiri ile tutarlıdır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 2.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Üniteler ve etkinlikler basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri.
- Tablo 3.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Matematik programı öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun hazırlanmıştır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 4.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 5.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Etkinlikleri yaparken öğrencilerin neler yapacağı açıkça belirtilmiştir.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 6.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Ders işlenişi sırasında ve ölçme değerlendirme yapılırken diğer derslerle ilişki kurulmuştur.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 7.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğretim sırasında konunun ne kadarının öğretileceği açıkça belirtilmiştir.’ maddesine ilişkin görüşleri
- Tablo 8.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili bilgiler programda bulunmaktadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri

- Tablo 9.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yeni program öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin matematik öğretimine zihinsel ve fiziksel olarak etkin katılımını sağlamıştır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 10.** İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni program ile öğrencilerin somut yaşantılardan yola çıkarak soyutlama yapma becerileri artmıştır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 11.** İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Programdaki konular önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transfer sağlar.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 12.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Etkinlik ve değerlendirmeler öğrencide bağımsız düşünme, karar verme becerilerini geliştirmektedir.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 13.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğretmen yeni programda bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada rehberlik eden kişi olmuştur’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 14.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Ders ve çalışma kitabında öğrenmenin kalıcılığını artıran yeterli sayıda örnek ve çalışma yaprakları bulunmaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 15.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencileri bireysel ve grupta çalışmaya özendirici etkinlikler bulunmaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 16.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Programda görsel, işitsel ve basılı materyallere ağırlık verilmiştir.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 17.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Tüm davranışları yoklayan ölçme araçları programda yer almaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri

- Tablo 18.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları bulunmaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 19.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bunlarla ilgili örnekler benimsenmiştir’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 20.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değerlendirmeler ölçme sonuçlarının yanında sınıf içi etkinlikleri de kapsamaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 21.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değerlendirme ölçütü ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 22.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 23.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencilerin genel problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma becerileri artmıştır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 24.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Farklı zeka bölümündeki öğrenciler için etkinliklere yer verilmiştir ’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 25.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yeni programla öğretmen ve veli işbirliğinin artması sağlanmıştır ’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 26** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Etkinlik sayısının fazla olması ünitelerin zamanında yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri

- Tablo 27.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘.Ders esnasında kitaplar (ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı) arası geçişler sıkıntı yaratmaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 28.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Bazı araç gereçlerin yetersizliği konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 29.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘.Programda eğitim öğretimden çok ölçme değerlendirme ön plandadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 30.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Değerlendirmeler nota çevrilirken sıkıntılar yaşanmaktadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 31.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürelerde tamamlaması nedeniyle sorun yaşanmaktadır.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 32.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘.Öğrenciler dört işlemi ve bunlarla ilgili problemleri çözmede zorluk çekiyorlar.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 33.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘.Öğrenciler geometrik cisimleri anlamakta zorluk çekmektedir’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 34.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Geometrik cisimlerin çevre ve alan hesaplamalarını kolaylıkla yapabilmektedirler.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 35.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrenciler kesirler ve kesirlerle ilgili işlemleri yapmada zorluk çekmektedir.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 36.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Örüntü ve örüntü oluşturmada sıkıntı yaşanmaktadır’ Maddesine İlişkin Görüşleri

- Tablo 37.** İlköğretim Müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrenciler ders kitabı ve çalışma kitabındaki ünite değerlendirmelerini rahatlıkla yapabiliyorlar.’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 38.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yeni program ile öğrenciler matematiği kendi içinde ve başka alanlarla ilişkilendirmeye başlamışlardır ’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 39.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yeni program matematiğin eğlenceli ve estetik yönünü keşfedilmesini sağlamıştır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 40.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencilerin etkinliklerle uğraşırken matematikle uğraştıklarının farkına varmalarını sağlamıştır’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 41.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Yeni programla öğrencilerin tümevarım ve tümdengelimle çıkarım yapma becerileri artmıştır’ maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 42.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanmaları sağlanmaktadır ’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 43.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin ‘Öğrencilerin tahmin etme ve zihinsel işlem yapma becerileri artırmaktadır ’ Maddesine İlişkin Görüşleri
- Tablo 44.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri
- Tablo 45.** 43 Madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması
- Tablo 46.** Görev Değişkenine Göre Toplam Ortalama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 47.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

- Tablo 48.** 43 Madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması
- Tablo 49.** Araştırmaya Katılanların Cinsiyet değişkenine İlişkin Ortalama Değerlerinin T-Testi Sonuçları
- Tablo 50.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri
- Tablo 51.** 43 madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması
- Tablo 52.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi, Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 53.** Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi, Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey-testi) Sonuçları
- Tablo 54.** İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri
- Tablo 55.** 43 madde sonunda elde edilen toplam puan ortalamasının öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması
- Tablo 56.** Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Müfettişi, Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları
- Tablo 57.** Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi, Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey-testi) Sonuçları

KISALTMALAR

EARGED	: Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme For International Student Assessment)
TIMSS	: Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (Third in International Mathematics and Science Study)
P	: Anlamlılık Düzeyi
N	: Sayı
X	: Aritmetik Ortalama
f	: Frekans

İÇİNDEKİLER	Sayfa
TEZ JÜRİSİ VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZGEÇMİŞ.....	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER.....	vii
KISALTMALAR.....	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
1.Problem Durumu.....	3
2.Problem Cümlesi.....	5
3.Alt problemler.....	5
4.Değişkenler.....	6
5.Denenceler.....	6
6.Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
6.Sınırlılıklar.....	8
7.Tanımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI.....	9
2. PROGRAM DEĞERLENDİRME.....	9
2.1. Değerlendirme Çeşitleri.....	10
3. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE MODELLERİ.....	11
A. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı.....	11
1. Program Tasarısına Bakarak Değerlendirme.....	11

2. Ortama Bakarak Değerlendirme.....	11
3. Başarıya Bakılarak Değerlendirme.....	11
4. Erişiye Bakarak Yapılan Değerlendirme.....	11
5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme.....	11
6. Ürüne Bakılarak Değerlendirme.....	11
B. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	12
C. Matfessel- Michael Değerlendirme Modeli.....	12
D. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	12
E. Stake'in Uygunluk Modeli.....	13
F. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi- Süreç ve Ürün Modeli.....	13
G. Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli.....	13
H. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli.....	14
I. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli.....	14
4. MATEMATİK BİLİMİ.....	14
A. Matematik Nedir?.....	14
B. Matematiksel Düşünme.....	15
C. Matematiksel Tutum.....	15
D. Matematikte Ölçme Değerlendirme.....	15
5. İLKÖĞRETİM MATEMATİK PROGRAMLARI.....	16
A. 1924 Programı.....	16
B. 1926 Programı.....	17
C. 1936 Programı	18
D. 1948 Programı.....	19
E. 1968 Programı.....	21
F. 1983 Programı.....	22
G. 1990 Matematik programı.....	22

6. 2005 MATEMATİK PROGRAMI.....	23
A. Yeni Programın Dayandığı İlkeler.....	24
1. Yapılandırmacılık.....	24
1.1. Yapılandırmacılık ve Öğrenme.....	27
1.2. Yapılandırmacılıkta Hedefler.....	29
1.3.. Yapılandırmacılıkta İçerik.....	30
1.4. Yapılandırmacılıkta Öğrenme Yaşantıları.....	30
1.5. Yapılandırmacılıkta Değerlendirme.....	31
1.6. Yapılandırmacılıkta Öğretmen.....	31
1.7. Yapılandırmacılıkta Öğrenci.....	33
1.8. Yapılandırmacılıkta Sınıf.....	34
2. Tematiklik.....	36
3. Öğrenci Merkezilik.....	37
4. Aktiflik.....	37
B. Programın Dayandığı Öğrenme Yaklaşımları.....	38
1. Çoklu Zekâ.....	38
C. Programın Öğeleri.....	39
1. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları	40
2. Öğrenme Alanları ve Amaçları.....	41
3. Beceriler.....	42
4. Duyuşsal Özellikler.....	43
5. Öz Düzenleme Yeterlikleri.....	43
6. Psikomotor Gelişim	44
7. Ölçme ve Değerlendirme.....	44

7. ESKİ VE YENİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASI.....	45
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	47

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM YÖNTEM

1. Araştırmanın Modeli.....	57
2. Evren	57
3. Örneklem.....	57
4. Verilerin Toplanma Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması.....	58
5. Verilerin Analizi ve Yorumlanması.....	58

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
2. İkinci Alt Probleme (Birinci Denenceye) İlişkin Bulgular.....	91
3. Üçüncü Alt Probleme(İkinci Denenceye) İlişkin.....	93
4. Dördüncü Alt Probleme (Üçüncü Denenceye) İlişkin Bulgular.....	95
5. Beşinci Alt Probleme (Dördüncü Denenceye) İlişkin Bulgular.....	98

BEŞİNCİ BÖLÜM SONUÇ VE ÖNERİLER

SONUÇ.....	100
ÖNERİLER.....	102
KAYNAKÇA.....	104
EKLER.....	111
EK-1 2005 5. SINIF MATEMATİK PROGRAM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ	
EK-2 İZİN BELGESİ	

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişme ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanında da kendini göstermektedir(Akbaba,2004: 25). Değişim ve gelişimi yakalamanın en iyi yolu iyi bir eğitim sistemi ile gerçekleşebilir.

Toplumun sosyal, kültürel, politik ve ekonomik yönden kalkınmasında ve bireylerin kendilerini gerçekleştirmelerinde önemli bir role sahip olan eğitim sisteminin, üç temel ögesi vardır. Bunlar; öğrenci, öğretmen ve programdır(Akbaba,2004:25). Öğrenci ve öğretmen olmadan uygulamaya konulan programın etkililiği ve verimliliğinden söz edilmesi mümkün değildir. Programı hayata geçiren ve bizzat uygulayanlar öğretmen ve öğrencilerdir.

Programlar; ulaşılacak amaçları, bu amaçlara ulaşabilmek için seçilecek ve belli ilkelere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri, destekleyici araç-gereçleri, amaçlara ne kadar ulaşılabilirdiğini gösteren değerlendirme ölçütlerini kapsamaktadır (Gözütok, 2003: 44). Programlar planlanmış etkinlikleri içine alarak öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirmelidir. Aksi takdirde yapılan hatalar eğitimin hatalı ürünleri olarak karşımıza çıkar. Eğitim sisteminde istenen başarı ancak eğitim programlarına gereken özen gösterilmesi ile mümkün olabilir. Uygulanan program öğretmen, öğrenci ve süreç açısından etkili bir biçimde hazırlanmalıdır. Bu nedenle zamanı geldiğinde eski programlar düzenlenmeli ve gerekirse değiştirilmelidir. Bu doğrultuda Türk eğitim sisteminde 2004- 2005 eğitim öğretim yılında değişikliğe gidilmiştir. Avrupa Birliğine uyum sürecine giren ülkemizde ekonomik, siyasi ve toplumsal yaşamda önemli değişiklikler; eğitim sistemine de yansımış; 2004- 2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde 120 ilköğretim okulunda pilot uygulamalarla ilköğretim programları değiştirilerek 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya

konulmuştur. Yeni ilköğretim programları ile çağdaş eğitimin gereği olan bilginin tekrar edilmesi yerine bilgiye ulaşmaya, bilgiyi yapılandırma ve bilginin kullanılmasına önem verilmesinin sağlanması amaçlanmıştır.

Yeni programın “öğrenci merkezli” ya da “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni” programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir(Gömleksiz vd.,2006:2)

Yenilenen ilköğretim programlarından biri de Matematik Programıdır. Yeni matematik programı çerçevesinde tüm programlarda olduğu gibi yeni arayışlar görülmektedir. Matematik eğitiminde başarı; öğretmen, öğrenci, materyal araç gereç ve diğer eğitim öğretim koşullarının uygunluğu ve programın etkiliğine bağlıdır.

Uygulanan eğitim programları; uygulanması, etkililiği ile ilgili sürekli bir değerlendirme ve araştırma sürecinde olunması gerekir. Bu durum programdan beklenenlerin ortaya çıkması için çok önemlidir. Bütün programlar ilk kez uygulamaya konulduklarında her zaman umulan etkiyi sağlamayabilirler. Bir program bilimin verilerine dayanarak hazırlanmış olsa bile, uygulamaya konduktan sonra ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, olası yeni gelişme ve değişimler; programda değişiklik yapmayı gerekli kılabilir. Diğer taraftan programın fonksiyonel olup olmadığı hakkında o programın uygulanması sırasında ve sonunda sürece ya da ürüne bakarak değerlendirilip bir kanaate ulaşılabilir(Albayrak ve Aydın,2002:203)

Matematik eğitiminin en iyi düzeyde olması kullanılan programın günün şartlarına uygun olarak hazırlanmış olması ile mümkündür. Uygulanan programın bu programları uygulayan öğretmenler, yöneticiler ile onları denetleyen ilköğretim müfettişleri tarafından

değerlendirilmesi; programlarının etkiliği verimliliği ve ortaya çıkan olumsuzlukların yeniden düzenlenerek uygulanması açısından oldukça önemlidir.

1.Problem Durumu

Eğitim, bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Demirel,1993:36). Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programlarının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğrenme-öğretme süreci üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (Fidan,1996:3). Eğitim programları, bireylerin ve toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenmelidir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yapılan tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Okulda öğrenciye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden,1998a:2).

Bir programın; uygulamaya konulduğu toplumdaki ve toplumun genel yapısından ayrı olması düşünülemez. Çünkü eğitim programı sayesinde yetiştirilen bireyler toplumun birer üyesi olacak ve topluma karışacaklardır. Bu kişiler toplumda belli ihtiyaçlara cevap vereceklerdir. Bu nedenle, programlarda bireylerin ve toplumun ihtiyaçları iyi belirlenmelidir. Toplumun kendisi kadar diğer toplumlarda ve dünyada meydana gelen yeni gelişmeler de programları etkilemektedir

Bilimsel ve teknolojik gelişmeler kültürel sosyal ve ekonomik alanlarda değişikliğe yol açmakta yeni bilgi beceri teknik ve teknolojik araçları gündeme getirmekte mal ve hizmet üreten herkesi sürekli öğrenmeye zorlamaktadır. Bu nedenle dünyamızın matematiği bilen anlayan ve yorumlayan insanlar ihtiyacı vardır. (Çağlar ve Ersoy,1997:194). Artık her ülkede her düzeydeki okullarda matematik ve matematik öğretiminin gerekliliği kabul edilmiştir. Çünkü matematik bilimsel araştırmalarda ve güncel yaşamda vazgeçilmez bir

araç konumundadır.(Yıldızlar,2001:25). Fakat Türkiye matematik eğitimi ve matematikle ilgili becerilerin kazandırılması konusunda yetersiz kalmaktadır. Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS) raporunda matematik testinin sonuçlarına göre Türkiye projeye katılan 38 ülke arasında 31. sıradadır (TIMSS 1999, MEB 2003:4). TIMSS sonuç ortalaması 500, standart sapması 100 olan bir puan dağılımına göre rapor edilmektedir. Türkiye'nin Matematik ortalaması 429, uluslar arası matematik ortalaması ise 487'dir(TIMSS 1999, MEB 2003:8). Sonuçlara göre en çok geometri alanında güçlük yaşanmaktadır(TIMSS 1999, MEB 2003:6). Ayrıca 15 yaş üzeri çocukların kazandıkları bilgi ve becerileri üzerine 3 yıl arayla yapılan tarama çalışması PISA(Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sonuçlarına göre Türkiye'nin matematik ortalaması 423'tür. Türkiye'deki öğrencilerin yarısından fazlası PISA'da bulunan 6 düzeyden birinci düzeyin ilerisine geçememiştir (PISA 2003, MEB 2005:4). Bu öğrenciler birinci düzey; yani sorunun açıkça belirtildiği ve bütün bilgilerin verildiği soruları cevaplayabilmektedirler. Sonuçlar ülkemizde matematik ve matematik eğitimde sorunlar olduğunu açıkça gözle önüne sermektedir. Bu durumda yapılması gereken ülkemizdeki matematik eğitimi ve matematik programlarının yeniden gözden geçirilerek değerlendirilmesidir. 2005 matematik programı ortaya çıkan bu kötü tablonun giderilmesine yardımcı olmak amacıyla uygulamaya konmuştur. Pilot uygulamalarla uygulamaya konan ilköğretim matematik programı toplumun temel ihtiyaçları göz önüne alınarak, yeni yaklaşımlar ve yeni beklentilerle oluşturulmuştur. Ancak yeni programların uygulamaya konulması her şeyin çözüme kavuştuğu anlamına gelmez. Çünkü yeniden yapılandırılan ilköğretim programlarının ülke genelinde bireysel, toplumsal ve uluslararası seviyede başarılı olacağını ifade edenlerin yanı sıra bu görüşleri eleştirenlerde bulunmaktadır. Bu bakımdan da yeni programların etkiliği ve verimliliği değerlendirilmediği sürece sürekli tartışma konusu olacaktır. Bundan dolayı beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediği, uygulamadaki verimliliğinin ne ölçüde olduğunun belirlenmesi için yeni programların sürekli bir değerlendirmeden geçirilmesi gerekir. Bu işi yapacak en iyi kişiler öğretmenlerdir. Öğretmenler teorik olarak geliştirilen programların temel uygulayıcısıdır. Onların sınıf içinde programın uygulanması boyutuna ilişkin düşünceleri ve deneyimleri oldukça önemlidir.

Program geliştirme ve değerlendirme faaliyetlerinin ortak noktası tasarı olmakla birlikte uygulama göz önünde bulundurulmaksızın gerçekçi bir değerlendirme yapmak mümkün değildir(Erden,1998b:9) Programların istenilen amaca uygun olup olmadığını belirlemek için öğretmenlerin görüşlerini almak programın uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi açısından önemlidir.

2. Problem Cümlesi

İlköğretim 5. sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan 2005 Matematik Programına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Alt problemler

1. İlköğretim 5. sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 2005 Matematik Programına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programına ilişkin öğretmen, okulu yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri görev durumu değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

3. İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri cinsiyet değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

4. İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

5. İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programına ilişkin öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri öğrenim düzeyi değişkenine göre değişiklik göstermekte midir?

4.Değişkenler

Araştırmada ilköğretim 5. sınıf 2005 matematik programı değerlendirme ölçeğinde görev, cinsiyet, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri kullanılmıştır.

5.Denenceler

1. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 5. sınıf matematik programına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinde görev durumuna göre anlamlı bir fark vardır.

2. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 5. sınıf matematik programına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir fark vardır.

3. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 5. sınıf matematik programına ilişkin öğretmen, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark vardır.

4. 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 5. sınıf matematik programına ilişkin öğretmen, oklu yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinde öğrenim durumuna göre anlamlı bir fark vardır.

6.Araştırmanın Önemi

Dünyadaki bilim teknoloji demokrasi ve insan hakları alanındaki gelişmeler eğitim programlarını da değiştirmeye zorlamaktadır. Toplumsal değişim ve dönüşümde eğitimde program geliştirme çalışmalarının stratejik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Nitekim geliştirilen programların çağın gereksinimlerini karşılayıcı nitelikte olması, ön

uygulamalarının yapılarak hatalarından arındırılması, güvenilir ve geçerli hale gelmesi oldukça önemlidir. Bu nedenle program geliştirme çalışmalarının dinamik bir süreç olduğu söylenebilir(Güleryüz,2001:4). Bilgiyi elde etme, kullanma, yeni fikirler üretme açısından dünyada ve ülkemizde önemli değişiklikler gelmiştir. Bu durum eğitim öğretim faaliyetlerine de yansiyarak bu faaliyetlerin önemli ölçüde değişmesini gerektirmiştir.. Ülkeler değişime ayak uydurabilmek için bu değişime ayak uydurmakta zorlanan öğretim programlarını tekrar gözden geçirmek zorunda kalmıştır. Ülkemizde de bunun sonucu olarak 2004–2005 program değişikliğine gidilmiş 120 pilot okulda uygulama yapılarak 2005–2006 eğitim öğretim yılında yeni program tüm ülkede uygulanmaya başlanmıştır.

Ülke genelinde yenilenen programlardan birisi 5.Sınıf matematik programıdır. İlköğretim programları içerisinde Matematik programı önemli bir yere sahiptir. Matematik programının gelişen bilim ve teknolojiye uygun olarak yeni bilgi ve becerilerin yer vermesi, ezbere eğitim öğretimden kaçınılarak yaparak yaşayarak, yaratıcı eleştirel düşünmeye olanak sağlayacak şekilde oluşturması gerekir. Aynı zamanda programlar hazırlanırken öğretmenlerin görüşlerinden mutlaka yararlanılmalıdır. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler programın istikrarı veya eksiklerin düzeltilerek daha verimli hale getirilmesi açısından oldukça önemlidir. Uygun programların hazırlanmasında, verimliliğinin ve amaca uygunluğunun değerlendirilmesinde Matematik dersini okutan öğretmenlerin görüşlerinin büyük önemi vardır. Hazırlanmış olan programda istenilen hedefe ulaşılması için sürekli bir değerlendirme durumunun bulunması ve bu değerlendirmeler sonucunda programın tekrar gözden geçirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme aşamasında en önemli görev dersi okutan ve birebir öğrencilerle birlikte programın içinde bulunan programın uygulayan öğretmenlere düşmektedir.

2005 programı ile birlikte matematik programının temelini oluşturan ‘Yapılandırmacılık’ yaklaşımı, öğrenciyi merkeze alan etkinlik temelli matematik öğretiminin, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin de programın uygulayıcıları tarafından değerlendirilmesi çok önemlidir.

Yukarıda belirtilenler doğrultusunda İlköğretim Matematik dersi programının değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırmanın bulgu ve sonuçları, bu dersi okutan öğretmenlere ve bu alanda çalışmak isteyen araştırmacılara katkıda bulunması açısından büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Kasım 2004 Tebliğler Dergisinde yayımlanarak uygulamaya konulan, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Türkiye geneline uygulanmaya başlanan İlköğretim 5.Sınıf Matematik Programı, sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin programı hazırlayan, uygulayanlara dönüt sağlayacağı düşünülmektedir.

7. Sınırlılıklar

Araştırmanın örneklemi 2006-2007 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ili merkezinde görev yapan 235 sınıf öğretmeni, 20 okul yöneticisi, 15 ilköğretim müfettişine uygulanan 43 maddelik değerlendirme ölçeği ile sınırlıdır.

8. Tanımlar

Program Değerlendirme: Programın eksikliği hakkında karar verme sürecidir. Programa dayalı eğitim kaynaklarını kabul etme, değiştirme ya da ortadan kaldırma kararını içeren bilgilerdir. Temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir (Ertürk,1997:107).

Matematik: Matematik insan zihninin, çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgidir. Bu bilgi evrendeki diğer olayları (sistemleri) açıklamak için bir model oluşturmaktadır (Altun,1997:2).

İKİNCİ BÖLÜM

1. EĞİTİM PROGRAMLARININ HAZIRLANMASI

Ertürk eğitim programını, öğretmenler için eğitim durumları düzeni, öğrenciler için eğitim yaşantıları düzeni olarak tanımlarken; Varış, bir kurumun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, Milli eğitim ve okulun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler olarak tanımlamaktadır(Ertürk, 1997:14;Varış,1997:13-15)

Eğitim programı kavramının içinde iki önemli kavram yer alır. Bu kavramlardan biri 'öğretim programı', bir diğeri ise 'ders programı'dır. Büyükkaragöz ve Çivi öğretim programını, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, derslerin sınıflara dağılımını ve öğretim yöntemlerini gösteren kılavuz olarak tanımlamaktadır(Büyükkaragöz ve Çivi,1997:198).Ders programı, öğretim programı içinde yer alan bilgi kategorilerinin, disiplinlerin ve faaliyet alanlarının eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır(Varış,1997:14).

2. PROGRAM DEĞERLENDİRME

Öğretim sürecinin son aşaması, hedefler doğrultusunda planlanan ve uygulanan öğretim etkinliklerinin öğrenci davranışlarında oluşturduğu değişikliğin ölçülmesi ve yorumlanması amacıyla yapılan değerlendirmedir(Gözütok,2004:233).Değerlendirmeyi ölçme sonucunu bir ölçütle karşılaştırma ve bu yolla ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma olarak tanımlamak mümkündür(Özçelik,1992:221). Program değerlendirme, programın etkinliği hakkında karar verme sürecidir. Değerlendirme, program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkasıdır(Ertürk,1997:107).

2.1. Değerlendirme Çeşitleri

Değerlendirme, yönelik olduğu amaca göre yapıldığında kendi içinde üçe ayrılır:

Tanılayıcı Değerlendirme(Diagnostic Evulation):Öğrencilerin programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinişsel becerilerini tanılamak için yapılan değerlendirmedir(Demirel,2004:184). Bu belirleme işlemi sonunda öğretimin başlangıç noktası da belirlenmiş olur. Böylece öğretimi öğrencinin seviyesine uygun olarak hazırlamak mümkündür(Küçükahmet vd,1997:248).

Biçimlendirici Değerlendirme(Formative Evaluation):Öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme yaklaşımına denir(Demirel,2004:184).Öğrenmeleri izlemek amacıyla yapılan bu tür değerlendirmeler, ünitenin bütününde yapılır. Bu değerlendirmede bir ünitenin öğrenciler tarafından öğrenilme derecesini ve ünitenin öğrenilmeyen kısımlarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılır. Öğretmen ve öğrenciye öğretimin etkinliği hakkında sürekli bilgi sağlamak için yapılır. Böylece öğretimi öğrencilerin öğrenme gücü ve hızına göre ayarlama imkânı elde edilir(Küçükahmet vd,1997:248).

Düzey Belirleyici Değerlendirme(Summative Evaluation):Program sonunda öğrencilerin kazanılmış davranış, özellik ve becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür(Demirel,2004:185). Genellikle öğretimin ortasında ve sonunda programın öngördüğü hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına bakılarak öğrenci öğretmen ve programa ilişkin yargılarda bulunmak maksadıyla yapılır(Küçükahmet vd,1997:249). Programın öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeteli olup olmadığı hakkında bilgi verir(Demirel,2004:185).

3. PROGRAM DEĞERLENDİRME YAKLAŞIM VE MODELLERİ

A. Ertürk'ün Program Değerlendirme Yaklaşımı

Ertürk Program değerlendirme yaklaşımını altı grupta toplamıştır (Ertürk,1997:115-116)

1.Program Tasarısına Bakarak Değerlendirme:Yapılan en yaygın değerlendirmedir. Bu tür değerlendirmede program masa başında, program geliştirme ilke ve tekniklerin uygunluğu açısından incelenir. Burada program değerlendirmesi değil, tasarımın değerlendirilmesi yapılmıştır.

2.Ortama Bakarak Değerlendirme:Bu değerlendirmede sistemin girdi ve işlemlerine bakılmaksızın yıl sonunda ve dönem sonunda verilen öğrenci düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeye göre sistem hakkında yargıya varılabilir. Öğrencinin yıl başındaki hazır bulunuşluk düzeyi bilinmediğinden, dönem sonundaki başarıyı programın sağlanıp sağlanmadığı bilinmez.

3.Başarıya Bakılarak Değerlendirme:Bu değerlendirmede yıl sonunda yapılan öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirme sonuçları dikkate alınır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, davranışsal hazır bulunuşluk düzeyleri bilinmediğinden başarının gelip gelmediği anlaşılamaz.

4.Erişiye Bakarak Yapılan Değerlendirme:Bu değerlendirmede öğrencilere programa girişte bir test verilir, aynı test programdan çıkışta da verilir ve aradaki fark ölçülerek programın etkililiği konusunda fikir sağlanır.

5.Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme:Değerlendirme erişim eşliğindeki istenmedik öğrenmeler ile erişimin seçeneklerini, beklenmeyen istenilen davranışları kapsamayabilir. Bu değerlendirmede erişimin paydası dışarıda bırakıldığı için istenilen değerlendirmenin gerçekleştirilmesini sağlamak mümkün görülmemektedir.

6.Ürüne Bakılarak Değerlendirme:Ürüne, yan ürünlere de bakılarak öğrencilerin yanında diğer öğrenciler, öğretmenler ve diğer dış şartlarda göz önüne alınarak programın etkililiği hakkında bir yargıya varılmaya çalışılmaktadır. Öğrenci girişte ve çıkışta

değerlendirmeye tabi tutulur. Böylece programın eksik ve aksayan yönleri tespit edilerek gereksiz görülen hedef, davranış, içerik, eğitim yaşantıları ve değerlendirme durumları programdan çıkarılır(Ertürk,1997:115-116).

B. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından geliştirilen değerlendirme modelinin hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi vardır. Modelin merkezinde hedefler vardır ve hedeflerin ulaşılabildiğine bakılır; sonra ulaşılamayan hedefler için öğrenme yaşantıları incelenir. Tyler öğrenci davranışlarının öğretimin başı ve sonunda ölçülmesi gerektiğini savunmuştur. Ayrıca programın bitiminden bir süre sonra da davranışların değerlendirilmesi üzerinde durmuştur(Erden,1993:14).

C. Matfessel- Michael Değerlendirme Modeli

Matfessel-Michael Değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamıştır:

- Eğitim dünyasındaki herkesin değerlendirmede yer almalarını sağlamak
 - Hedefler genelden özele doğru sıralanmak
 - Özel hedefler uygulanabilir biçime dönüştürülmek
 - Programın etkililiğini ölçecek ölçme araçları hazırlanmak
 - Uygulama sürecinde test ve diğer uygun araçlarla gözlem yapılmak
 - Toplanan bilgiler analiz etmek
 - Büyük amaçlar ve bazı hedeflerin yürütme, değişiklik ve tekrar gözden geçirilmesi için yeni öneriler geliştirmek
 - Programın ileriye dönük uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek
- (Demirel,2004:187).

D. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malkolm Provus tarafından geliştirilen bu model değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırmaktadır. Bu dört bileşen:

- Program standartlarını belirleme

- Programın performansını belirleme
- Performans standartlarını karşılaştırma
- Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme(Demirel,2004:188).

E. Stake'in Uygunluk Modeli

Stake'e göre öğretmenler sezgisel ve göreceli yargılar yerine düzenli değerlendirmeler yapmalıdırlar. Stake değerlendirmeye dayalı bilgilerin üç boyutta düzenlenebileceğini söylemektedir(Demirel,2004:189):

- **Girdi:** Öğrenme öğretme süreci öncesinde var olanlar.
- **Süreç:** Öğretmen öğrenci, öğrenci öğrenci, öğrenci kaynak arasındaki etkileşim söz konusudur. Bu boyut öğretme öğrenme süreci olarak tanımlanabilir.
- **Çıktı:** Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur. Bu modelde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır.

F. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi- Süreç ve Ürün Modeli

Bu modelde değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere dört farklı aşamasının değerlendirilmesi gerekir. Stufflebeam'e göre değerlendirme sürekli bir işlemdir. Program hakkında sürekli bilgi toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların alınmasına değerlendirme çalışmaları yardımcı olmaktadır(Demirel,2004:190).

G. Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli

Bu model bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesini getirir. Planlama, yapılandırma, uygulama ve geri dönüşüm olmak üzere dört tür karar vermeyi gösterir. Planlama kararı çevre değerlendirmesinden, yapılandırma kararları girdi değerlendirmesinden sonra yapılır. Uygulama kararları süreç değerlendirmesini izler. Geri dönüşüm kararlı ise ürün değerlendirmesinden sonra yapılır. Program sonuçlarını belirtir (Demirel,2004:190-191).

H. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner bu modelde değerlendirmede eğitsel eleştiri adı verilen bir süreç önermektedir. Eisner süreç, okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerine sorulan sorulardan elde edilen bilgilerin paylaşılması gerektiğini savunur. Bu model uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel,2004:192).

I. Stake'in İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Bu modelde sonuçlardan çok program etkinliklerini ve sürenin değerlendirilmesiyle ilgilenir. Değerlendirmeci programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir(Demirel,2004:192).Araştırmada yapılan değerlendirme yukarıda belirtilen değerlendirme modellerinden eğitsel eleştiri modeline göre yapılmıştır. Eğitsel eleştiri modelinde programın uygulanması sonucunda neler olduğu sorusuna cevap aranır. Değerlendirme çeşitlerinden düzey belirleyici (summative evaluation) değerlendirme araştırmada kullanılmıştır. Düzey belirleyici değerlendirme programın ülke genelinde uygulandıktan sonra programın kalitesini görmeye yönelik değerlendirmedir. Programı değerlendirmek için veri elde etmede iki temel kaynak vardır. Bunlar: a. Öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerini ölçebilecek anketlerin uygulanması; b.Yıl sonunda öğrencilerin kazanımlarını ölçecek testlerin verilmesidir(Ornstein&Hunkins,1993;Akt. Korkmaz;?:422).

4. MATEMATİK BİLİMİ

A. Matematik Nedir?

Altun'a göre matematik insan zihninin, çevreden aldığı esin ve ilk hareketle, soyutlama yapmak suretiyle ürettiği bir bilgidir. Bu bilgi evrendeki diğer olayları (sistemleri) açıklamak için bir model oluşturmaktadır(Altun,1997:2).

B. Matematiksel Düşünme

Kahramaner'e göre matematiksel düşünme, problem çözme etkinliğidir. Düşünme süreci iki temel aşamada gerçekleşir:

- a) Üzerinde düşünülen sorunu açıklayıp, anlamaya çalışmak, bundan sonra sorunu giderici çözümler bulmaktır.
- b) Sorunu giderici çözümler bulduktan sonra, doğruluğunu yoklama biçimindedir.

Birinci aşama buluş ya da yaratma, ikinci aşama doğrulama ya da ispatlamadır (Kahramaner,2003:21).

C. Matematiksel Tutum

Tutum belli bir objeye karşı bireylerin gösterdikleri olumlu veya olumsuz tepkilerdir. Bir objeye karşı olumsuz tutum geliştiren birey, ona karşı ilgisiz kalır; onunla uğraşmaz(Baykul,2005:42). Matematiksel tutum öğrencilerin matematik yaparken, matematiği sevip sevmedikleri ve kendine güvenle ilgili hislerinin tümü olarak ifade edilir. Matematiksel tutum kazanılamaz ve öğrenilemez. Bazen belirli olaylar, öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını değiştirebilir(Hacısalihoglu,2003:5).

D. Matematikte Ölçme Değerlendirme

Ölçme, bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuncunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir (Küçükahmet vd.,1997:239). Değerlendirme, gözlem ya da ölçme sonucu elde edilen ölçüm ya da ölçümleri, uygun bir kriterle mukayese ederek değer yargısına varma işlemidir(Öncü,1995:19). Matematik derslerinde ölçme; öğrencilerin öğrendiklerini ve kazandıkları becerilerinin incelenmesini içeren bir süreçtir. Ölçmenin temel amacı matematik eğitiminde beklenen davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığı ya da davranış değişikliklerinin sağlanıp sağlanmadığının ortaya konmasıdır (Hacısalihoglu,2003:150).

5. İLKÖĞRETİM MATEMATİK PROGRAMININ TARİHİ GELİŞİMİ

Türkiye’de program geliştirme çabalarına bakıldığında, çalışmaların Cumhuriyetin ilânıyla başladığı görülmektedir. Program geliştirme etkinliklerinin 1950’li yıllardan itibaren sistemli bir biçimde yürütülmesi yolunda çabalar artmıştır(Gözütok, 2003)

Ülkemizde Cumhuriyet döneminden itibaren uygulamaya konulan ilkokul matematik programları 1924,1936,1948,1968,1983,1990 ve 2004 yıllarında çıkarılmıştır. Bunlardan 1924, 1936, 1948 ve 1968 de çıkarılanlar 5 yıllık zorunlu ilköğretime göre ‘ilkokul Programı’ adıyla bütün ders programları bir kitap halinde çıkarılmıştır. Matematik programı da bunlar içinde yer almıştır. Ancak 05.07.1983 tarihinde çıkarılan İlkokul Matematik Programı ayrı bir kitap halinde yayınlanmıştır. Daha sonra ilköğretim kavramı doğrultusunda bütünleştirilerek Talim Terbiye Kurulunun 19.11.1990 gün ve 153 sayılı kararıyla ‘5+3=8 İlköğretim Matematik Dersi Programı’ adı altında yayımlanmıştır. Son program Talim Terbiye Kurulunca 2004 yılında değiştirilerek kabul edilen ve halen yürürlükte 2005 Matematik Programıdır(Baykul,2005:45)

A.1924 Programı:

1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesi altında toplanırken, okullarda uygulanan programlar üzerinde kapsamlı değişiklikler yapılmıştır(MEB; 1990:32). Cumhuriyet döneminin ilk programı ise 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçüde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir. 1924 programı, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim ve öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adı altında hazırlanmıştır. Daha çok proje niteliğinde olan program iki yıl uygulamada kalmıştır(Gözütok,2003). Programın genel ve tek tek derslere göre geliştirilmiş özel amaçları bulunmaktadır(Tazebay vd.,2000:34). Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması değiştirilmesi ve bazı ders konularının Cumhuriyet

yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay vd., 2000:35) . bu program kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmıştır.

1924'te hazırlanan Cumhuriyet döneminin ilk programında 17 değişik ders arasında Matematik dersi yerine kullanılan 'Hesap ve Hendeşe' derslerine ayrı yer verilmiştir. İlk üç sınıfta Hendeşeye yer verilmezken Hesap; dersinin 1. sınıfta 2 saat, 2. ve 3. sınıfta 3 saat olarak yer aldığı görülmektedir(Yıldızlar,2001:4).

B. 1926 Programı:

1926 programı 1925-1926 öğretim yılında seçilen birkaç ilkokulda denenmiş, oradan alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanmaya başlamıştır(Cicioğlu,1985:95). 1926 tarihli ilkokul programı öğretimde 'Toplu tedris' ilkesini getirmiştir. Bu yöntemle dersler Hayat Bilgisi dersi etrafında toplanmıştır(Akyüz,2001:315).

1926 programı, bugünkü programların dayandığı altı temel esası kapsamı bakımından önemlidir. Sözü edilen temel esaslar (MEB, 1997:18-19) şöyle sıralanmıştır:

1. Toplu öğretim sistemi,
2. İlkokulun amaçları,
3. Derslerin özel amaçları,
4. Öğretimde takip edilecek yollar,
5. İlk okuma-yazma öğretiminde uygulanan çözümleme metodu,
6. Beş sınıflı ilkokulun birinci ve ikinci devreye ayrılması.

1926 Programının en önemli özelliği dersler arası ilişki kurmak amacıyla toplu öğretim metodunun benimsenmesidir(Tazebay vd.,2000:40). 1926'da hazırlanan İlk Mektep Müfredat Programı'nda 1. sınıfta 6 değişik derse, 2. ve 3. sınıfta 9 değişik derse yer verilmiştir. Bu programda 1. ve 2. sınıfta 4'er saat, 3, 4 ve 5. sınıfta 5'er saat Hesap ve

Hendese dersine yer verildiği görülmektedir(Yıldızlar,2001:4). 1926 programında Hesap ve Hendese dersleri ile Resim-Elişleri dersle zamanları birleştirilmiştir. 1926 programı Cumhuriyet döneminin kapsamlı ilk programı niteliğindedir. Program yeni Türk alfabesi kabul edilmeden önce yürürlüğe girmiş, yeni Türk harflerinin kabulünden sonra Türkçe dersi başta olmak üzere çok az değişikliklerle yeni duruma uyarlanmış; böylece yeni Türk harflerinin uygulandığı ilk program olma özelliği kazanmıştır(Tazebay vd.,2000:39).

1926 programında çocuğun gelişim dönemleri dikkate alınarak birinci devre(1,2ve 3.sınıf) tek kitap ikinci devre(4 ve 5. sınıf) çok kitap uygulaması;benimsenmiştir. Yine 1926 programı ile birlikte yaparak yaşayarak öğrenme yolu seçilmiş, derslerin özel amaçlarına her dersin girişimde ‘Dersin Hedefleri’ başlığı konulmuştur. Her dersin hedeflerinden sonra o derse ilişkin öğrenme öğretme teknik ve yöntemleri ile o derste kullanılacak araç gereçlere ilişkin açıklamalar verilmiştir(Tazebay vd.,2000:40).

1926 programı on yıl uygulamada kalmıştır, Fakat bu arada 1930 yılında “Köy Mektepleri, Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturmuştur(Gözütok,2003).

C. 1936 Programı:

1935 yılında toplanan komisyon, 1926 yılında uygulanmasına başlanan İlkmektepler Müfredat Programı’nda gerekli değişiklikleri yaparak, 1936 yılından itibaren ‘Yeni İlkokul Müfredat Programı’ adı altında yürürlüğe koymuştur. Programda eğitim öğretimde öğrencilerin gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurulmasına çalışılmıştır. Yakın çevreden hareket ederek uzak çevreyi kavratma ilkesi kabul edilmiştir. ‘Toplu öğretim’ ilkokulun öğretim metodu olarak belirlenmiş, ancak üçüncü sınıfın sonuna doğru, öğrencilerin olayları ve cisimleri bilimsel kurallara göre inceleme yeteneklerinin artırılması amacıyla Hayat Bilgisi dersinin dallara ayrılması istenmiştir(Cicioğlu,1985:97).

1936 yılında matematik dersi ‘Hesap ve Hendese’ adı altındadır(Tazebay vd.,2000:71). 1936 yılı programında 1. sınıflarda 6 değişik derse, 2. ve 3. sınıflarda 7

değişik derse yer verilmiştir(Yıldızlar,2001:4). Hesap ve Hendese dersleri 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda 4'er saat 5. sınıfta 5 saat olarak programda yer almıştır(Cicioğlu,1985:97). 1936 programının en önemli özelliği ilk kez ilkokulun eğitim öğretim ilkelerini belirlemiş olmasıdır. 1936 programında her dersin hedefler ile Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkeleri arasında bağ kurulmuştur(Tazebay vd.,2000:43).Bu program 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır. Bu dönemde programların temel felsefesi, yeni yetiştirilecek nesillere cumhuriyet rejimi ve bu rejimin fazilet ve nimetlerini benimsetmeyi geliştirmek olmuştur. Programların, her şeyden önce millî bir nitelik taşımaları dikkati çekmektedir (MEB;1990:32).

1939'da hazırlanan Köy İlkokulları Programı'nda 1. sınıflarda 4, 2. ve 3. sınıflarda 5 değişik derse yer verilmiştir. Bu programda her üç sınıfta Aritmetik(geometri) dersine 4'er saat zaman verildiği görülmüştür(Yıldızlar,2001:4). 4 ve 5. sınıflarda ise 3'er saat aritmetik dersine yer verilmiştir(Cicioğlu,1985:99).

D. 1948 Programı:

1936 programı ve köy okulları program projesi günün ihtiyaçlarına göre yeniden geliştirilerek 1948 ilkokul Programı hazırlanmıştır. Bu program 1948-1949 öğretim yılında yürürlüğe konmuş, 20 yıl süreyle Cumhuriyet tarihinin en uzun yürürlükte kalan programı olmuştur((Cicioğlu,1985:99).

1948 programında, Millî Eğitimin Amaçları,

1. Toplumsal bakımdan,
2. Kişisel bakımdan,
3. İnsanlık ilişkileri bakımından,

4. Ekonomik hayat bakımından, olmak üzere dört grupta toplanmıştır. "İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri" yeniden düzenlenmiştir. Her ilkenin ilkokulda nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde açıklamalar yapılmıştır. Bu ilkeler ve açıklamalar 1949

yılında yayımlanan Ortaokul Programı'nda da yer almıştır(Binbaşıoğlu,1995:283). Programda her sınıf için Türkçe ve Matematik öğretim programları dışında dersin özel amaçları belirtilmemiştir(Tazebay vd.,2000:61). 1948 programında her dersin öğretim programında her sınıf düzeyinde kazandırılacak konuların listesi sunulmuştur

1936 programında Hesap ve Hendese adı altında yer alan matematik dersini 1948 programında 'Aritmetik-Geometri' adı altında görüyoruz(Tazebay vd.,2000:71). 1948 programında Matematik dersine 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda 4'er saat 5. sınıfta ise 5 saat yer verildiği görülmektedir. Köy ilkokullarında 1, 2 ve 3. sınıflar 5'er saat; 4 ve 5. sınıflarda 4'er saat matematik dersi bulunmaktadır(Cicioğlu,1985:100-101). Aritmetik ve geometri ile ilgili öğretim programında ilkokulun 1. sınıfından 5. sınıfına kadar şeritler halinde ele alınmış; bu şeritlerde okutulacak sınıfla ilgili konular maddeler halinde verilmiştir. Konu şeritleri sayıları kavramak ve yazdırmak, işlemler, tahmin, ölçüler, aritmetik işaretleri, grafikler ve defter tutma olarak belirtilmiştir(Tazebay vd.,2000:64-65).

1948 programında 5. sınıf matematik dersinin içeriğinde şu konular bulunmaktadır(MEB,1948,199-207):

A)Aritmetik

Sayıları kavratmak ve yazdırmak; 50'ye kadar Roma Rakamlarını okutmak ve yazdırmak; bayağı kesirlerle ilgili öğrenmeleri kuvvetlendirmek; binde biri geçmemek üzere ondalık kesirler; tam sayılarla ilgili dört işlem,alıştırma ve problemler; ondalık kesirlerde dört işlem; basit bileşik kesirlerin toplaması, çıkarması ve tam sayılarla çarpmasını öğrenmek; basit, bayağı ve ondalık kesirler arasında karşılaştırma; gerçek sayılarla yüzde ve faiz hesapları; zihinden hesaplama, ortalama bulma; ölçülerle ilgili problemler; ölçüler; grafikler

B) Geometri

Cisim, yüzey, düzlem ve eğri bilgisi; doğru nokta; açı çeşitleri; üçgen, açılara göre üçgen çeşitleri; kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve paralel kenarların çevre

hesaplamaları; düzgün beşgen ve altıgenin çevre hesaplaması; daire ve dairenin çevresi; daire,dikdörtgen ve üçgenin alanı; küp, prizma ve silindirin açılımları; kare, dikdörtgen ve üçgen prizmanın hacmi, piramit, koni ve kürenin hacmi; Türk Bayrağının incelenmesi(MEB,1948:199-207).

E. 1968 Programı:

1967-1968 öğretim yılında bakanlıkta kurulan uygulayıcı, yönetici, eğitimci ve uzmanlardan oluşan bir komisyonda 1962 program taslağı ve bu taslağın uygulanma sonuçları üzerinde çalışılarak ‘Geliştirilmiş İlkokul Program Taslağı’ hazırlanmıştır. Taslak program 25-30 Nisan 1968 tarihleri arasında İlkokul Programı Değerlendirme Semineri’nde incelenmiştir(Tazebay vd.,2000:98). Sonuçta birtakım değişikliklerle 1968 programı 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilmiştir(MEB,1968:17). 1968 programında temel eğitim birinci kademe haftalık ders sayısı çizelgesine baktığımızda 1, 2 ve 3. sınıflarda 7 değişik derse yer verildiği görülmektedir. Matematik dersi ilk üç sınıfta 5’er saat; 4 ve 5.sınıflarda 4’er saat yer olarak yer almıştır(Cicioğlu,1985:110).

1968 programının amaçları incelendiğinde 23 madde görülmektedir (MEB,1968:171). 1968 programının içeriğine bakıldığında sayı sisteminin yapısı; sayılarla dört işlem ve bunlar arasındaki ilişkiler; geometri; cisim şekiller, bunların kavramları ve özellikleri, başlıca geometrik şekillerin alan ve hacimlerinin hesaplanması; zihinden işlem yapma; kesirlerde toplama ve çıkarma; kesirlerin birbirine çevrilmesi; faiz,ortalama, kar, zarar ve yüzde hesapları(MEB,1968:171-174).

1968 programı, ünite ve konuların işlenmesinde hazırlık, planlama, ünite ve küme çalışması, araştırma, inceleme, kendi kendine öğrenme, tartışma ve değerlendirme gibi yenilikleri eğitim sistemine taşıması bakımından önemli olmasına rağmen, uygulama sonuçlarının yeterince iyi değerlendirilip, yeniden düzenlenmesi ve modernize edilmemesinden dolayı başarısızlığa uğramıştır(MEB,1997:21-22).

F. 1983 Programı:

1983 tarihinde çıkarılan İlkokul Matematik programı , ilk defa, ayrı bir kitap haline yayımlanmıştır(Baykul,2005:45). 26.05.1983 gün ve 86 sayılı kurul kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu modelde programların hazırlanması ve geliştirilmesi konusunda görev alacak kişiler ile program geliştirme grubunun çalışma esasları belirlenmiş; her programda genel, ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin, her ünitenin ayrı ayrı davranışlarının tespit edilmesinin gerekli olduğunun altı çizilmiş, programların bir yıllık uygulanmasından sonra değerlendirilmesinin yapılarak, değerlendirme sonuçlarına göre programların geliştirilmesi karara bağlanmıştır. Model iki ana bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde Atatürk'ün, eğitimin önemine ve eğitim ortamının gerçeğe yakın olarak oluşturulmasına ilişkin fikirleri, Millî eğitimin genel amaçları, okul düzeyi ve türü ile ilgili amaçlar, eğitim-öğretim ilkeleri, uygulama yöntem ve teknikleri, ikinci bölümde ise dersin ilgili okul düzeyine ve sunulacağı sınıfa göre amaçları, ünite veya konulara göre alt amaçları, her ünite veya konuda kazandırılacak davranışlarla beraber dersi uygulama ve değerlendirme yöntemleri yer almıştır(Yıldırım,1994:157).

1983 programının içeriğine bakıldığında; varlıklar arası ilişkiler, dört işlem becerisi, zihinden işlen yapma becerisi, oran ve orantı, doğal sayılar, kesirler, doğal sayılar ve kesir sayılarla yapılan işlemler, yüzde,faiz,iskonto hesaplar, geometrik şekiller, bunların alan ve hacimlerinin bulunduğu görülmektedir(MEB,1983:28).

G. 1990 Matematik Programı:

1983 ilkokul Matematik Programı 1990 yılında orta okul matematik programı ile değiştirilmiştir Ülkemizdeki ilköğretim uygulamasının başlatılması nedeniyle ilkokul matematik programı 6,7,8, sınıfları da bünyesine alacak şekilde hazırlanarak, ilköğretim matematik programı adıyla Talim Terbiye Kurulunun 19.11.1990 gün ve 153 sayılı kararı ile “5+3=8 ilköğretim Matematik dersi programı” adıyla kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. 1991 yılında da kitap halinde basılmıştır(Baykul,2005: 45).

1983 yılında kabul edilen Matematik programı 1990 ve 1998 yıllarında değiştirilmiştir. Programda her sınıf düzeyinde özel hedefler belirtilmiştir. İçerik konular halinde verilmiştir. Her konunun alt başlığına paralel hedef ve davranışlar belirlendikten sonra amaçlardan bir seçilerek işleniş başlığı altında açıklamalar yapılmıştır. Programda ölçme değerlendirme önem verilmiştir. Her konu bitiminde 'değerlendirme' başlığı altında örnekler sunulmuştur(Tazebay vd.,2000:145).

1997-1998 yılında 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitime geçen ülkemizde matematik dersi 1, 2 ve 3.sınıflarda 4'ersaat matematik dersi okutulmaya devam edilmiştir (Yıldızlar,2001:5). 1991 İlköğretim Matematik programının içeriğinde kümeler; kümelerde birleşme ve kesişme, sayıları okuyup yazma; kesirler, kesirlerde toplama, çıkarma,çarpma, bölme; ondalık kesirler, kesirlerin karşılaştırılması, dört işlem, zihinden işlemler; aritmetik ortalama; kar, zarar, faiz, hesapları; ölçüler; arazi, alan ve hacim ölçüsü; geometri; geometrik şekiller ve çevre, alan hesapları; plan ve ölçek; küre, piramit, kare prizma, üçgen prizma ve silindirin hacimlerini hesaplama konuları bulunmaktadır(Kocaoluk,1999:701).

1968 ve önceki programlarda Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi mihver dersler; Türkçe, Matematik, Müzik, Resim İş ve Beden Eğitimi dersleri ifade dersleri olarak kabul edilmiştir(Baykul,2005:45).

6. 2005 MATEMATİK PROGRAMI

2005 Matematik Programı Kasım 2004 Tebliğler dergisinde yayımlanarak; 200-2005 eğitim öğretim yılında 9 ilde (İstanbul, Ankara, İzmir, Kocaeli, Van, Hatay, Samsun, Bolu, Diyarbakır) 120 pilot okulda uygulanmış; 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke geneline tüm okullarda uygulanmaya başlanmıştır.

Programda kavramsal bir yaklaşım izlendiği, matematiksel kavram ve ilkelerin geliştirilmesinin vurgulandığı, programın odağında kavram ve ilişkilerin olduğu öğrenme alanları belirtilmiştir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla öğrencilerin somut deneyimlerden, sezgilerden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama

yapabilmelerine;problem çözüme, akıl yürütme, iletişim kurma ve ilişkilendirme gibi önemli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır(Baykul,2005:46).

2005 matematik programı; matematik eğitimi alanında yapılan millî ve milletlerarası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin matematik programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanmıştır. Matematik programı, “Her çocuk matematiği öğrenebilir.” ilkesine dayanmaktadır(MEB 2004:7).

A. Yeni Programın Dayandığı İlkeler

1. Yapılandırmacılık

Günümüz bireylerinden, bilgi üretmeleri beklenmektedir. Birey kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul etmek yerine bilgiyi yorumlayarak, sorgulayarak ve araştırarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılmalıdır(Yıldırım ve Şimşek,1999:9). Öğrenilen bilgilerin uygulanabilmesi, bilginin kalıcı olması açısından bir avantajdır. Öğrencilerin derslere aktif katılımlarına olanak sağlamayan öğretim yöntemlerini kullanmak yerine, öğrencileri mümkün olduğunca yapılan etkinliğin içine katmak eğitimciler tarafından tercih edilmektedir(Yalvaç ve Sungur,2000:56).

Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yeteneklerinin gelişmekte olduğu ilköğretim çağında bilgilerin veriliş tarzı çok önemlidir. İlköğretim, öğrencileri hayata hazırlayıcı, onlara doğal ve toplumsal çevre hakkında bilgi verici bir eğitim aşamasıdır (Yavru ve Gürdal,1998:327). Bu bağlamda yeni programla eğitim sistemimize yapılandırmacılık kavramı girmiştir.

Yapılandırmacılık”, İngilizce “constructivism” sözcüğünün karşılığıdır (Demirel, 2004:233). Ayrıca İngilizce “structuralism”, Fransızca “structuralisme”, Almanca “strukturalismus” terimlerinin Türkçe karşılığı olarak da “yapısalcılık” sözcüğü kullanılmaktadır(Oğuzkan,1993:158).

Yapısalcılıkta bilginin nasıl oluşturulduğu konusu ile ilgili olarak iki ayrı yaklaşım söz konusudur. Bu yaklaşımlar “bilişsel yapısalcılık” ve “sosyal yapısalcılık” olarak adlandırılır.

Bilişsel yapısalcılık, bilginin nasıl yapılandırıldığını açıklamada Piaget’in öğrenme kuramından yararlanır. Bilişsel yapısalcılar öğrenmeyi, Piaget’in öne sürdüğü “özümleme”, “düzenleme” ve “bilişsel denge” kavramlarıyla açıklamaya çalışırlar. Bilişsel yapısalcı yaklaşımda başlangıç noktası, kişinin o ana kadar sahip olduğu bilgiler ve bu bilgilerin oluşturduğu bilişsel yapılardır. Bu bilişsel yapı genelde denge durumundadır. Kişi, yeni bilgiyi bu bilişsel yapısını kullanarak zihninde yapılandırır. Kişi, yeni bilgiyi önceki bilgileriyle çelişmeden ilişkilendirebiliyorsa, bilişsel yapısını içine özümleyebilir. Yeni bilginin özümlemesiyle, kişi yeni bir bilişsel dengeye ulaşır. Eğer yeni bilgi kişinin önceki bilişsel yapısıyla çelişiyorsa, kişi yeni bilgiyi varolan bilişsel yapısının içine özümleyecektir. Bu durumda, kişi bir bilişsel dengesizlik yaşar ve yeni bilgiyi bilişsel yapısına özümleyebilmek için bilişsel yapısında bir düzenlemeye gitmek zorunda kalır (Kılıç,2001:10).

Sosyal yapısalcılık, Lev Vygotsky’nin görüşleri üzerine temellenir. Vygotsky’e göre çocuk, dil ve deneyimlerini kullanarak ve sosyal çevresiyle etkileşerek öğrenir. Sosyal çevre çocuğun öğrenmesi üzerinde son derece etkilidir. Sosyal çevredeki insanlar nitelikli ise, oluşacak etkileşim çocuğun bilişsel gelişimini hızlandırır(Kılıç,2001:12-13).

Yapılandırmacı yaklaşımın ortaya çıkmasında önemli rolü olan Piaget, yapılandırmacılığı bir öğrenme kuramı olarak değil; bir gelişme olarak tanımlar. Gelişmeyi, süreçlerle daha ilgili olan ve bu süreçleri çevreye uyum ve çevrenin içsel bir düzenle özümlemesi arasında devinimsel ilişkiye dayanan denge ve dengesizlik kuramı ile açıklanmaktadır(İlter, 2002:12).

Bu öğrenme yaklaşımında öğrencinin önceki yaşantıları, öğrenmede temel oluşturur. Bilgi, konu alanlarına bağlı olarak değil, bireylerin yarattığı ve ifade ettiği şekilde yapılandırılarak var olur. Bu sebeple deneysel, sübjektif ve bireyseldir (Kaptan ve Korkmaz,2001:41). Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam

oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar,1998:69)

Türk eğitim sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Aşağıda yapılandırmacı yaklaşım ve davranışçı yaklaşımın karşılaştırılması yapılmıştır.

DAVRANIŞÇILIK	YAPILANDIRMACILIK
<ul style="list-style-type: none">• Tek doğru ya da tek gerçek vardır.• Daimicilik ve esasicilik felsefi akımına dayanır• Hedeflerin davranışsal tanımı yapılır• Şart koşullara göre davranış değişikliği olmalıdır• Davranış gözlenmelidir• Hedeflerin aşamalı sınıflandırması yapılır• Hedef cümleleri belirli kalıplardadır (bilgisi, becerisi, -ebilme)• Bilgi davranışta gösterilir• Öğrenme ürününü dile getirmelidir Hangi konu alanıyla ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilir• Karmaşık davranışlar uyarıcı - tepki birimlerine göre incelenir.• Hedefler önceden öğrenenler için belirlenir.• Öğrenenin ne öğreneceği üzerinde durulur	<ul style="list-style-type: none">• Birçok anlam ve bakış açısı vardır• İlerlemecilik ve yeniden kurmacılık felsefi akımlarına dayanır• Genel bir hedef belirlenir• Bilginin iç yüzünü anlamaya dayalı kişisel keşfetme gerçekleşmelidir• Zihinde etkinlik önemlidir• Hedeflerde sınıflama yoktur.• Esnek hedef cümleleri yazılır• Gerçek ve bilgi öğrenenler tarafından görüş ve deneyimlerine dayalı olarak yapılandırılır• Hedefler öğrenme sürecine dönük olmalıdır• Öğrenilmek istenilene belirli sınırlar konulmaz• Karmaşık düşünceleri oluşturan birimleri içe bakış yöntemleri ile inceler• Hedefler öğretmen ve öğrencinin ortak kararı ile belirlenir• Öğrenenin nasıl öğreneceği önemlidir.

Kaynak: Özden, 2003:56-57

Tabloda da görüldüğü üzere davranışçılık ve yapılandırmacılık kuramları arasında dayandıkları felsefe başta olmak üzere öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları ve bunların kazandırılma biçimlerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Yapılandırmacılıkta ortak kararlar ve belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenenin nasıl öğreneceği üzerinde durulurken, davranışçılıkta önceden belirlenen hedefler doğrultusunda neyin öğrenileceği esas alınmaktadır. Bundan yola çıkarak yapılandırmacılık öğrenme kuramlarından, özellikle de davranışçı öğrenme teorisinin eleştirisidir, diyebiliriz. Geleneksel öğrenme kuramlarının aksayan yönlerine karşı oluşturulmuş, yeni bir yaklaşım olmasına rağmen kökleri eskilere dayanmaktadır(Özden,2003.56-57).

1.1.Yapılandırmacılık ve Öğrenme

Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda düşünce, duygu ve davranışlarındaki meydana gelen değişimdir. İşte bu değişikliğin nasıl meydana geldiği hususunda yapılan çalışmalar tarihsel süreç içinde farklı öğrenme teorilerini ortaya çıkarmıştır. Yapısalcı yaklaşımda öğrenme aktiviteleri, araştırmayla, problem çözmeye ve başkalarıyla işbirliği gibi çalışmalarla nitelendirilir. Öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik edici konumda olan öğretmen, bilgiyi dağıtmak ve aktarmaktan ziyade, birer rehber ve öğrencilerle birlikte keşfedici-araştırmacı pozisyonundadır(Bağcı, 2003:145).

Yapılandırmacı görüşün, insan öğrenmesinde davranışçı görüşün ihmal ettiği veya anlamadığı çok önemli boyutlara işaret ettiği açıktır. Yapılandırmacı görüşten yola çıkarak öğrenmeyi, "sosyal bir çevrede oluşan ve karmaşık bir problemin çözümü sırasında öğrenenlerin var olan bilgilerinde ki değişimlerin derecesi" olarak tanımlamak olasıdır. Bu durumda "öğretme" ise, "öğrenenlere eski deneyim ve yaşantılarını kullanma olanağı yaratabilecek ve karşılıklı etkileşimleri temel alan ortamların hazırlanması süreci" olarak nitelenebilir(Şimşek ve Özden,1998: 78).

Yapısalcı kuramın öğrenme ilkeleri şöyle sıralanabilir (Saban,2000:126-127):

1. Öğrenme edilgin bir alma süreci olmayıp, etkin bir anlam oluşturma sürecidir.
2. Öğrenme, kavramsal bir değişmeyi içerir.
3. Öğrenme öznelidir.
4. Öğrenme durumsaldır ve çevresel olanaklara göre biçimlenir.
5. Öğrenme sosyaldır.
6. Öğrenme duygusaldır.
7. Öğrenme gelişimseldir ve süreklidir.

Yapısalcılığın tüm çabası, öğrenmenin kalıcılığını sağlamak ve üst düzey bilişsel becerilerin oluşturulmasına katkı getirmektir. Yapısalcılık bilgiyi kurmadır. Bilginin alınmasıyla ilgili değildir. Aslında yapısalcılık nasıl öğrendiğimizin kuramıdır. Birey bilgiyle uğraşır ve o bilgi anında derinleşirse, o bilgi, bireyi yaşadığı sürece bırakmayacaktır. Temel olan, bilginin öğrenen tarafından alınıp kabul görmesi değil, bireyin bilgiden nasıl bir anlam çıkardığıdır(Demirel, 2001:133).

Yapısalcılık öğretmeyi değil, insanın nasıl öğrendiği üzerine temellendirilmiş bir yaklaşımdır. İnsanın nasıl öğrendiği, bilgiyi nasıl inşa ettiği bilinirse, ona uygun bir öğrenme ortamı oluşturulabilir. Yapısalcılık bir öğretim yöntemi ya da stratejisi değildir. Yapısalcılıkta öğretimden daha çok öğrenme üzerinde durulur (Durmuş, 2001:94).

Yapılandırmacı görüşte, zihnimiz veya beynimiz bir merceğe gibi davranmaktadır. Merceğe kullanarak herhangi bir nesneye baktığımızda bazı kısımların bulanık, bazı bölgelerin kesin ve bazı şeylerin de hiç görülemediğini söyleyebilecek olursak yanılmayız. Herkesin kullandığı merceğe bağlı olarak aynı obje ya da nesne değişik kişilerce değişik görülebilir veya algılanabilir. Dolayısıyla, bilginin onu oluşturanı ayrıştırılarak veya soyutlanarak anlaşılması doğru değildir. Böylece, baktığımız resimde gördüklerimiz sahip olduğumuz merceğe bağlı olarak değişiklik göstermektedir. Başka bir deyişle "aklımız kadar görmekte ve anlamaktayız." Her yeni şey eski bilgi, beceri, deneyim ve yaşantılarının süzgecinden geçirilerek yeniden yorumlanır ve bilgi bireyin aktif girişimi (farkında olmadan) sonucunda

oluşturulur. Bu durumda öğrenmeyi yeniden tanımlamak gerekirse, öğrenme "eski bilgilerimizi yeni deneyim ve yaşantılarımız ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması" olarak tanımlanabilir(Özden ve Şimşek,1998:77).

1.2.Yapılandırmacılıkta Hedefler

Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef, öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır. Öğrenenler sınıfa yaşantılarıyla gelirler ve öğrenmeye etkin katılarak bilgiyi zihinsel olarak yapılandırır. Bu bağlamda öğrenenler kendi düşünce ve yorumlarını geliştirirler. Öğrenme aktarılan belirli bir bilgi kümesini almayı değil, öğrenenlerin etkili düşünme, uygulama, sorun çözme ve öğrenme becerilerini kazanmasını içerir(Alkan vd,1995:57).

Yapılandırmacı yaklaşımda hedef belirlenirken aşağıdaki hususlara dikkat edilir(Erdem, 2001:25):

1. Yapılandırmacı eğitim ortamında hedef öğrenenin bilgiyi temelden kurmasıdır.
2. Yapılandırmacılıkta programın öğelerinden biri olan hedefler eğitim felsefelerine dayalı olarak belirlenir.
3. Hedef belirlemede öğrenenlerin bakış açılan ve geçmiş yaşantıları rol oynar.
4. Hedeflerin planlanmasında süreç yaklaşımı benimsenir.
5. Hedeflerin öğrenenlerin günlük yaşamıyla ilgili yapacağı çalışmaya uygun olmasına dikkat edilir.
6. Hedefler ölçüt olmamalıdır(Erdem, 2001:25).

Hedefler bireylerin geçmiş yaşantılarına ön öğrenmelerine uygun olarak düzenlenir ve etkin öğrenme sağlanır. Yapılandırmacı öğrenmede amaç, öğrenenlerin önceden belli bir hiyerarşiye göre belirlenmiş hedeflere ulaşmalarına yardımcı olmak değil; öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırmaları için öğrenme fırsatları sağlamaktır (Erdem,2001:25).

1.3.Yapılandırmacılıkta İçerik

Yapılandırmacı eğitim programlarında gerçekleşen süreç özellikleri içerik olarak kabul edilmektedir(Yurdakul,2005:48)

Yapılandırmacı yaklaşımda eğitim programında içerik olup olmamasından çok öğrenenin süreç içinde içerik ile etkileşimde bulunma ve onu anlamlandırabilmesi önemlidir. Öğrenenlerin ortak ilgilerinden ortak içerik belirlenir. Öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin içinde bulunduğu bağlama göre düzenlenir(Erdem,2001:41).

1.4. Yapılandırmacılıkta Öğrenme Yaşantıları

Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme ortamıyla daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Böylece bireyler, daha önceki öğrendiklerini sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler(Yaşar,1998:596).

Yapılandırmacı eğitim ortamında tüm dengelim yer almaktadır. Programı temel kavramlar etrafında yapılandırmak, yapılandırmacılığın en can alıcı noktasıdır. İçeriğin düzenlenmesi davranışçılıkta olduğu gibi temel becerileri vurgulayan parçadan bütüne doğru değil, bütünden parçalara doğrudur. Öğrenenler parçadan önce bütünü görmelidir (Erdem,2001:41).

Yapılandırmacılıkta amaç öğrenenlerin ne yapacaklarını belirlemek değil; bireylere araçlar ve öğrenme materyalleri ile öğrenmeye kendi istekleri doğrultusunda yön vermeleri için fırsat vermektir(Erdem,2001:58)

1.5. Yapılandırıcılıkta Değerlendirme

Yapılandırıcı değerlendirme ölçütleri aşağıdaki gibi özetlenebilir(Erdem, 2001:73):

- Değerlendirmede hedefler ölçüt değildir.
- Değerlendirmenin amacını belirlemede öğrenen söz sahibidir.
- Bağlam merkezli, çoklu görüşleri yansıtan, sosyal yapılandırmayı gerçekleştirecek özgün çalışmalara göre değerlendirme yapılır.
- Davranışçılıkta olduğu gibi ürün değil; süreç önemlidir.
- Duruma uygu çoklu değerlendirme teknikleri kullanılır
- Özgün, performans ve tümel değerlendirme gibi değerlendirme teknikleri kullanılır (Erdem, 2001:73)..

Yapılandırıcı değerlendirme, öğrenenleri birbirleri ile karşılaştırmak ye yerine onlara öğrenmelerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verir (Şaşan,2002:49-52). Değerlendirme öğrenmede bir son değildir. Değerlendirme öğrenmeye nasıl devam edeceği ile ilgili eğitim programının ihtiyaçlarının ne olduğu hakkında program geliştirme uzmanına, öğretmene ve öğrenene bilgi verir. Yapılandırıcı değerlendirme, öğrenenlerin birbirlerini karşılaştırma yerine onlara öğrenmeleri için daha fazla fırsat verir(Erdem,2001:77).

1.6. Yapılandırıcılıkta Öğretmen

Yapılandırıcı anlayışa sahip öğretmenin temel özellikleri şöyle sıralanabilir (Özden,2003:72-73):

1. Öğrencilerin görüşlerine önem verir, öğrenci görüşleri doğrultusunda yöntem ve tekniklerini, dersin içeriğini değiştirebilir.
2. Öğrencinin sahip olduğu mevcut bilgi, beceri, çeşitli yönleriyle kapasite ve özelliklerini iyi tanır, tanıma çalışmalarında bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır.

3. Öğrencilerin eğitim ortamında olabildiğince rahat olmalarını sağlar, onların bağımsız iş yapabilme güçlerini geliştirmelerine yardımcı olur, sınıf içinde öğrenme etkinliklerinin gerektirdiği hareket ve yer değiştirmelere izin verir.
4. Açık uçlu sorularla öğrencilerin düşüncelerini, sorgulama ve soru sorma becerilerini geliştirir.
5. Öğrencilerine öğrenmeyi ve düşünmeyi öğretir.
6. Eğitim ortamında öğrenci yerleşimini; iletişimin yönü, “öğretmenden öğrenciye, öğrenciden öğretmene ve öğrenciden öğrenciye” olacak şekilde düzenler.
7. Grupla çalışma yöntem ve tekniklerine önem verir.
8. Öğrenmeyi öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları etrafında yoğunlaştırır.
9. Öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmaları için, devamlı farklı ve alternatif görüşler sunar.
10. Öğrencilerin moral, motivasyon ve meraklarını devamlı canlı tutar.
11. Öğrencilerin özgün, yaratıcı yönlerinin ürünü olan çalışmalarını tespit ve takdirde çok titiz davranır.
12. Öğrencilerin kendi yanlışlarını, görüşlerindeki çelişkileri yine kendilerinin görmesine, bulmasına fırsat verecek etkinlikler düzenler. Öğrenci hatalarını, yanlışlarını öğrenmede bir fırsat olarak bilir ve kullanır.

Öğrenmenin değerlendirilmesinde sonuçtan çok, sürece önem verir. Ölçme değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle birlikte tespit eder(Özden,2003:72-73) Yapılandırmacı öğretmen, öğrencilerin yeni görüşler oluşturmalarını ve bu görüşlerini önceki bilgileri ile ilişkilendirmelerini sağlar. Öğretmen, öğrencinin dikkatini geniş kavramlar üzerine yoğunlaştırır, etkinlikleri öğrenci merkezli seçer, öğrencilerin soru sormasına, uygulama yapmasına ve kendi sonuçlarına ulaşmasını sağlar (Asan ve Güneş,2000:50).

1.7. Yapılandırmacılıkta Öğrenci

Öğrenci yapılandırmacı yaklaşımda geleneksel yaklaşımda olduğu gibi pasif değil, öğrenme öğretme ortamının merkezinde bulunan aktif bir kişilik sergiler.

Yapılandırmacılık da öğrenmenin kontrolü bireydedir. Öğrenmeye öğretmeniyle birlikte yön verir. Öğrenenlerin önceki yaşantıları, öğrenme stilleri, bakış açıları ve hazır bulunuşluk düzeyleri öğrenmelerine yön veren etmenlerdendir. Öğrenen kendi kararlarını kendi alır(Brouks ve Brooks,1993:10,Akt, Şaşan,2002:51).

Yapılandırma sürecinde birey, zihninde bilgiyle ilgili anlam oluşturmaya ve oluşturduğu anlamı kendisine mal etmeye çalışır. Bir başka deyişle, bireyler öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihinlerinde yapılandırdıkları biçimiyle oluştururlar (Yaşar,1998:695).

Mücadeleci, meraklı, girişimci ve sabırlı olmak, yapılandırmacı öğrenmede bulunması gereken kişisel özelliklerdir. Öğrenenler bilgiyi araştırıp keşfederek, yaratarak, yorumlayarak ve çevre ile etkileşim kurarak yapılandırır. Böylece, içerik ve süreci aynı zamanda öğrenirler. Yapılandırıcı öğrenme ortamlarında sorumluluğunu yerine getiren bireylerin girişimci olma, kendini ifade etme, iletişim kurma, eleştirel gözle bakma, plan yapma, öğrendiklerini yaşamda kullanma gibi özelliklere sahip olması beklenir (Marlowe ve Page,1998:32; Akt, Şaşan,2002:51).

Bu özelliklerden de anlaşılacağı gibi, yapısalıcı eğitim anlayışında, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiği vurgulanır. Gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci merkezli olması istenir ve bu yönde çaba gösterilir. Öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi benimsenir; öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunulur; yönergeler verilir ve her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olunur (Yaşar,1998:71-72).

Öğrenenler bilgiyi ve gerçeği kendi bakış açılarına ve deneyimlerine bağlı olarak yapılandırır. Problemi çözmeye üst düzey düşünme becerilerini kullanırlar. Öğrenenler geleneksel yöntemde olduğu gibi bilgiyi otomatik bir şekilde almaz;

düşünerek, anlamlandırarak öğrenirler, bilgiyi yorumlarlar. Birey öğrenme sürecinde seçici, yapıcı ve etkindir(Ülgen,1994:144).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgi pasif olarak alınmaz. Kişi, yeni bir bilgi aldığı anda onu kendisinde önceden var olan bilgileriyle karşılaştırdıktan sonra özümser. Yani; önceden var olan bilgilerin kapsam ve niteliklerini değiştirir ve yeni edinilen deneyimlerin gerektirdiklerine uygun davranır. Kişilerin önceki bilgileri aynı olmadığından dolayı yeni alınan bilgi kişiler tarafından farklı özümsemiş olur. Öğrencinin veya bireyin herhangi bir anda sahip olduğu bilgi birikimi yeni bir bilgiye veya uyarılara cevap vermede çok önemlidir. Öğrenci kendine özgü olarak bilgiyi oluşturur. Bu süreç öğrenciyi aktif kılan bir süreçtir (Şaşan,2002:51).

1.8.Yapılandırmacılıkta Sınıf

Yapılandırmacı kuramın bir diğer önemli ögesi sınıftır. Yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almalarını ve etkin olmalarını gerektirir. Çünkü öğrenilecek öğelerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, birey tarafından gerçekleştirilir. Bu nedenle, yapısalcı eğitim ortamları, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, daha önce yapılandırdıkları bilgilerin doğruluğunu sınıma, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar,1998:70).

Yapılandırmacılıkta bilgiyi yapılandırma öğretimle kolaylaştırılabilir, ancak, öğretimin doğrudan bir sonucu olarak gerçekleşmez. Bu nedenle, öğretim, öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecinde gereksinim duyacağı bilgi kaynaklarını sağlamalı ve bilginin geçerliğinin sınıanacağı öğretmen ve diğer öğrencilerle işbirliği gerektiren toplumsal bir alan oluşturmalıdır (Deryakulu, 2000:64).

Yapılandırmacılık açısından sınıfın fiziksel özellikleri, öğrenci merkezli ve esnek öğrenme ortamlarını kapsayacak biçimde olmalıdır. Öğrenciler sınıfa farklı öğrenme stil, inanç, değer ve sosyal tercihler gibi özelliklerle gelirler. Bu özellikler öğrencilerin bireysel bilgi yapılandırmalarını etkilemektedir. Bu nedenle sınıf yerleşim

düzeni, benimsenen eğitim anlayışı ve diğer düzenlemelerin bir göstergesidir denilebilir (Özden,2002:50).

Yapısalcı eğitim ortamının özellikleri şöyle sıralanabilir(Demirel,2001:134):

1. Ele alınan konuyla ilgili analiz ve değerlendirmelere geçmeden önce temel kavramlar tanımlanmalıdır.
2. Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilere deneme ortamı sağlanmalıdır.
3. Ele alınacak örnekler öğrenciler için anlamlı olmalı, dolayısıyla örneklerin günlük yaşantıdan, bulunulan çevreden seçilmesine özen gösterilmelidir.
4. Belli bakış açılarına sahip öğrencilerin kendi bakış açılarını sahiplenmesine, ifade etmesine ve savunmasına olanak verilmelidir.
5. Eğitim ortamına “sınıflandır”, “çözümle”, “tahmin et” ve “oluştur” gibi, eylem ifadeleri egemen olmalıdır.
6. Öğrencilerin gerek birbirleriyle gerekse öğretmenle rahatça diyalog kurmalarına olanak sağlayan bir ortam yaratılmalıdır.
7. Bilginin yeniden üretilmesinden daha çok, bilginin oluşturulmasına özen gösterilmelidir.

Yapılandırmacı sınıf ortamlarını yaratılması, sadece etkinliklerin o bağlamda uygulanması ile sınırlı değildir. Öncelikli olarak, oluşturmacı anlayışın başarılı uygulandığı ortamlar, gerçek demokrasinin yaşandığı yerlerdir. Bu ortamlarda hem eğitici hem de öğrenci etkin olarak çalışırlar. Öğrenci, öğrenme ortamına, sorgulayarak, zihinsel çaba göstererek, araştırma yaparak, bilinen ya da sunulan gerçekleri sorgulayarak başkalarıyla etkileşimde bulunur ve yeniliğe açık tutumlar geliştirerek katkı sağlar (Deryakulu,2000:65). Öğrenme konusunda, geleneksel yaklaşım ile yapılandırmacı yaklaşımın ayrıldığı temel noktalar şöyle karşılaştırılabilir (Özden,2003:55–56).

GELENEKSEL YAKLAŞIM	YAPILANDIRMACI YAKLAŞIM
Bilgi bireylerin dışındadır, nesneldir. Öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilir.	Bilgi, kişisel anlama sahiptir, öznedir. Öğrencilerin kendileri tarafından oluşturulur.
Öğrenciler duydukları ve okuduklarını öğrenirler. Öğrenme daha çok öğretmenin iyi anlatmasına bağlıdır.	Öğrenciler kendi bilgilerini oluştururlar. Duyduklarını ve okuduklarını önceki öğrenmelerine ve alışkanlıklarına dayalı olarak yorumlarlar.
Öğrenme, öğrencilerin öğretilenleri tekrar etmelerine bağlıdır.	Öğrenme, öğrencilerin kavramsal anlamayı gösterebilmelerine bağlıdır.

2.Tematiklik:

Yeni ilköğretim programının dayandığı bir diğer ilke tematiklikdir. Bu ilke doğrultusunda tüm dersler ve kazanımlar birbiri ile ilişkilendirilmiş; her ders işleniş sırasında diğer derslerin kazanımlarının da göz önünde bulundurulması sağlanmıştır. Bu ilke ile farklı alanlar birbiri ile ilişkilendirilerek öğrenmenin kalıcı ve etkili olması sağlanmak istenmektedir.

Yeni programlarda tematiklik yaklaşımının seçilmesinde rol oynayan unsurlar şunlardır(MEB, 2004:12):

1. Bireysel farklılıkları olan öğrenciler için motivasyon kaynağı olup, öğrencilerin çalışmalarına olan ilgi ve kendilerine olan güvenlerinin diğer derslere yansımaya yardımcı olmaktır.
2. Öğrencilerin başkalarının görüş açısını daha iyi anlamalarını ve onlara saygı duymalarını sağlamaktadır.
3. Öğrencilerin yaşadıkları çevreyle olan bağlarını ve kendilerinin bir fark yaratabileceklerine dair farkındalıklarını artırmaktadır.
4. Öğrencilerin etkinliklere katılarak değişik bilgi ve beceriler edinmelerini sağlamaktır.
5. Öğrencilerde ekip ruhunu geliştirmektedir.

6. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde ve çalışma alışkanlıklarında iyileşme sağlamaktadır.
7. Öğrencilerin okula yönelik duyuşsal özelliklerinin gelişmesinde katkı sağlamaktır.

Seçilen temaların, öğrencilerde merak ve araştırma isteği yaratması, yeni çalışmalarını denemelerine ve beceri kazanmalarına fırsat vermesi, onların doğal öğrenme yolunu izlemelerine fırsat vermesi, kişisel niteliklerinin kazanılmasına imkan vermesi, derslerin temelini teşkil edecek bir yapı oluşturması, çeşitli öğrenme yaklaşımlarına uygun olması, birçok alana uygulanabilmesi, diğer disiplinlerle bütünleşecek kadar genel, eğitim yoluyla ulaşılabilir kadar sınırlı olması ve öğrenmede derinlik ile ilgili genişliği esas alması gerekir(MEB, 2004:12).

3.Öğrenci Merkezlilik

Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci merkezlidir. Öğrenci merkezli öğretimde öğrenci, öğrenme sürecinde, yeni bilgileri zihninde yapılandırırken, önceki bilgilerini gözden geçirir; konu hakkında neyi bilip neyi bilmediğini belirler; yeni bilgiler kazanma aşamasında gözlem, deney, uygulama, araştırma ve inceleme gibi öğretim etkinliklerini kullanarak öğrenmesini sürekli olarak yapılandırır(Orhan ve Bozkurt,2005:124). Öğrenci merkezli öğretim denilince öğretmenin görevinin azaldığı düşünülmemelidir. Aksine yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen daha araştırmacı olmalıdır(Köseoğlu ve Kavak,2001:144–145). Öğrencilerin öğrenme ortamına aktif katılımlarını teşvik etmek, ön bilgileriyle yeni bilgileri arasında ilişki kurmalarını sağlamak, kendi sorularını sormalarını desteklemek, deneylerini yürüterek sonuçlara ulaşmalarına rehberlik etmek, yapılandırmacı öğretmenin görevlerinden bazılarıdır(Orhan ve Bozkurt, 2005: 131).

4.Aktiflik:

Aktiflik ilkesi öğrencilerin yapılan etkinliklere katılımı anlamına gelmektedir. Açık göz'e göre aktif öğrenme öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene ve öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili karar alma ve öz düzenleme

yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir(Açıköz,2003:17).

Aktif öğrenme bunu sağlayacaktır. Öğrenme etkin olduğunda,

1. İşin çoğunu öğrenciler yapar.
2. Beyinlerini kullanırlar,
3. Fikirleri dönüştürürler,
4. Problemleri çözerler ve ne öğrendiler ise uygularlar.
5. Bunun yanında aktif öğrenme,hızlıdır, eğlencelidir, destekleyicidir ve çekicidir.
6. Öğrenci sıklıkla sırasından uzakta, hareketli ve yüksek sesle düşünür.
7. Bu amaçla ilk olarak öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini anlamamız gerekmektedir.
8. Öğrenme, bilgiyi otomatik olarak sıralı bir şekilde öğrencilerin kafasına boşaltmak değildir.
9. Öğrenme, öğrencilerin fikri katılımı ve uygulamasını gerektirir.
10. Kendi başına açıklama ve gösterim uzun süreli öğrenmeyi sağlamaz.
11. Yalnızca aktif öğrenme bunu sağlayacaktır.

Görüldüğü gibi aktif öğrenme ile oluşturmacı yaklaşım birbirine oldukça benzemekte amaçlarında birliktelikler bulunmaktadır. Amaç bilmek değil, anlamaktır(Açıköz,2003:17)

B. Programın Dayandığı Öğrenme Yaklaşımları

1. Çoklu Zekâ:

Çoklu zekâ kuramını Harvard Üniversitesi öğretim üyelerinde psikolog Howard Gardner ortaya atmıştır. Gardner insanın çoklu zekâyâ sahip olduğunu öne sürmüş ve çoklu öğrenme ortamlarında bireylerin problem çözme becerisinin ve üretkenliğinin daha fazla olabileceğini belirtmiştir(Demirel,2004:206).

Çoklu zekâ yapılandırmacılık yaklaşımının temel öğelerinden biridir. Öğretmen merkezli öğretim yöntemlerini benimseyen geleneksel sistemin yerine öğrencinin merkeze alındığı yöntemleri tercih etmek demektir. Çoklu zekâ kuramının amacı öğrencilerin çoklu zekâ alanlarını okulda işleyecekleri konularla ilişkilendirerek her öğrencinin zekâ alanlarını kendine özgü bir yapıda gelişmesine fırsat tanımak, onların yeteneklerini ortaya çıkarmak, onlara olumlu alışkanlık ve davranışlar kazandırmak,

tüm öğrencileri sorumluluk sahibi, yaratıcı, öğrenmeyi ve başarıyı hedef edinmiş bireyler olarak yetiştirmektedir(Vural,2004:227).

Gardner tarafından önerilen sekiz zekâ gücü şunlardır(Demirel, 2004:206–207):

Sözel/ Dilbilimsel Zekâ: Dil zekâsı iletişim aracı olarak dili etkili kullanma kapasitesini ifade etmektedir. Bu kapasite sözel (hikâye anlatan, konuşmacı, politikacı vb.) ya da yazım yeteneği(şair, oyun yazarı, vb.) şeklinde ortaya çıkabilir.

Mantıksal/ Matematiksel Zekâ: Bireyin mantıksal düşünme, sayıları etkili kullanma, problemlere bilimsel çözümler üretme ve kavramlar arasındaki ilişkiyi ya da örüntüleri ayırt etme, sınıflama, genelleme yapma, matematiksel bir formülle ifade etme, hesaplama, hipotez test etme, benzetmeler yapama gibi davranışları kapsar.

Görsel/ Uzamsal Zekâ: Uzamsal zeka görsel düşünme ve şekil/uzay özelliklerini şekil ve grafiklerle ifade etme, çizme, boyama ve şekil verme gibi davranışları kapsar.

Müzikal/ Ritmik Zekâ: Müzikal zekaya sahip bireylerde ritim, melodi, perde duyarlılığı vardır. Enstrüman çalma, söylenen şarkının benzerini bulma gibi yetenekleri kapsar.

Bedensel/ Kinestetik Zekâ: Bireyin vücudunu ve hareketlerini kullanma biçimin ifade eder.

Sosyal/ Bireylerarası Zekâ: İnsanlarla iletişim kurma, onları anlama ve davranışlarını yorumlama gibi yetenekleri kapsar.

Özedönük/ Bireysel Zekâ: Bireyin kendini duyma ve anlamasıyla ilgili bilişsel yeteneği ifade eder. Kim olduğumuzu, hangi duyguları neden hissettiğimizi düşünmemiz bu zekâmızla ilgilidir.

Doğa Zekâsı: Gardner 1980'lerin başlarında yedi tür zekâ tanımlamasına karşın, 1996 yılında doğa zekâsı olarak adlandırılan sekizinci zekayı eklemiştir. Doğa zekâsı, bitkileri, mineralleri, hayvanları, dünyayı, dağları, denizleri, mevsimleri vb. tanımlama ve sınıflama yeteneğidir(Demirel,2004:206-207).

C. Programın Öğeleri

Bu bölümde İlköğretim 1-5. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yapısını ve içeriğini oluşturan bileşenler açıklanmaktadır(MEB,2005:7-19):

1. Matematik Eğitiminin Genel Amaçları

- a) Matematiksel kavramları ve sistemleri anlayabilecek, bunlar arasında ilişkiler kurabilecek, bu kavram ve sistemleri günlük hayatta ve diğer öğrenme alanlarında kullanabileceklerdir.
- b) Matematikte veya diğer alanlarda ileri bir eğitim alabilmek için gerekli matematiksel bilgi ve becerileri kazanabilecektir.
- c) Mantıksal tüme varım ve tümdengelimle ilgili çıkarımlar yapabilecektir.
- d) Matematiksel problemleri çözme süreci içinde kendi matematiksel düşünce ve akıl yürütmelerini ifade edebilecektir.
- e) Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir.
- f) Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin kullanabilecektir.
- g) Problem çözme stratejileri geliştirebilecek ve bunları günlük hayattaki problemlerin çözümünde kullanabilecektir.
- h) Model kurabilecek, modelleri sözel ve matematiksel ifadelerle ilişkilendirebilecektir.
- i) Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirebilecek, öz güven duyabilecektir.
- j) Matematiğin gücünü ve ilişkiler ağı içeren yapısını takdir edebilecektir.
- k) Entelektüel merakı ilerletecek ve geliştirebilecektir.
- l) Matematiğin tarihî gelişimi ve buna paralel olarak insan düşüncesinin gelişmesindeki rolünü ve değerini, diğer alanlardaki kullanımının önemini kavrayabilecektir.
- m) Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.
- n) Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gücünü geliştirebilecektir.
- o) Matematik ve sanat ilişkisini kurabilecek, estetik duygular geliştirebilecektir.

2.Öğrenme Alanları ve Amaçları

Sayılar

- Sayıları tanır, anlamlarını bilir ve kullanır.
- Basamak kavramını bilir ve kullanır.
- Sayılarla işlem yapar.
- Dört işlemi bilir ve problem çözmede kullanır.
- Tahmin eder ve zihinden işlem yapar.
- Kesirler, yüzdeler ve ondalık kesirler arasındaki ilişkileri bilir.
- Sayı örüntülerindeki sayılar arasındaki ilişkileri belirler ve bu ilişkileri problem durumlarına uygular.

Geometri

- Uzamsal (durum-yer, doğrultu-yön) ilişkilerle ilgili beceriler geliştirir ve kullanır.
- Geometrik cisim ve şekillerin özelliklerini bilir ve bunları problem çözümlerinde kullanır.
- Geometrik cisim ve şekiller arasındaki ilişkileri belirler ve çıkarımlarda bulunur.
- Geometrik araçları kullanır.
- Geometrik cisim ve şekillerden, yeni cisim ve şekiller elde eder, bunlarla süslemeler yapar.
- Geometrik cisim ve şekilleri oluşturur ve çizer.
- Simetriyi bilir ve kullanır.
- Şekillerle örüntüler oluşturur.

Ölçme

- Standart birimlerin kullanımının gerekliliğini anlar.
- Standart ve standart olmayan ölçme birimleriyle tahmin yapar ve ölçme yaparak tahminini kontrol eder.
- Günlük yaşamda ölçmenin önemini takdir eder.

Veri

- Veri toplar, toplanan veriyi şema, grafik ve resimlerle temsil eder.
- Tabloları, şemaları, resim, şekil, sütun ve çizgi grafiklerini okur ve yorumlar.
- Olayların olma olasılıkları hakkında tahminlerde bulunur ve yorum yapar.

3.Beceriler

Program, diğer derslerin programlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) olduğu gibi öğrencilerin aşağıda belirtilen ortak becerileri kazanmalarını hedeflemektedir.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
- Eleştirel düşünme
- Yaratıcı düşünme
- İletişim
- Problem çözme
- Araştırma
- Karar verme
- Bilgi teknolojilerini kullanma
- Girişimcilik

4. Duyuşsal Özellikler

Programda, öğrencilerin olumlu duyuşsal gelişimini dikkate almıştır. Matematiksel kavram ve beceriler geliştirilirken öğrencilerde bu duyuşsal gelişim de göz önünde bulundurulmalıdır. Tutum, öz güven ve matematik kaygısı duyuşsal boyutu içermektedir. Duyuşsal boyutla aşağıdakiler hedeflenmektedir:

1. Matematikle uğraşmaktan zevk alma
2. Matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etme
3. Matematikte öz güven duyma
4. Bir problemi çözerken sabırlı olma

5. Matematiği öğrenebileceğine inanma
6. Matematikle ilgili olumlu tutum ve başarısını etkileyecek kaygılara kapılmama
7. Matematikle ilgili konuları tartışma
8. Matematik öğrenmek isteyen kişilere yardımcı olma
9. Gerçek hayatta matematiğin öneminin farkında olma
10. Matematik dersinde istenenleri yerine getirme
11. Matematik dersinde yapılması gerekenler dışında da çalışmalar yapma
12. Matematik kültürünü yaşamına uygulama
13. Matematikle ilgili çalışmalarda yer alma
14. Matematiğin bilimsel ve teknolojik gelişmeye katkısının farkında olma
15. Matematiğin kişinin yaratıcılığını ve estetik anlayışını geliştirdiğine inanma
16. Matematiğin mantıksal kararlar vermeye katkıda bulunduğuna inanma
17. Matematiğin zihinsel gelişime olumlu etkisi olduğunu düşünme

5. Öz Düzenleme Yeterlikleri

Programda, öğrencilerin öz düzenleme ile ilgili özelliklerinin gelişimi önemli bir yer tutmaktadır. Öz düzenlemede, gerekli yeterliğe sahip olunması için aşağıdakiler hedeflenmiştir:

1. Matematikle ilgili konularda kendini motive etme
2. Matematik dersi için hedefler belirleyerek bunlara ulaşmada kendini yönlendirme
3. Matematik dersinde istenenleri zamanında ve düzenli olarak yapma
4. Matematikle ilgili çalışmalarda kendi kendini sorgulama
5. Gerektiğinde ailesinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden yardım isteme
6. Matematik dersine verimli bir şekilde çalışma
7. Matematik sınavlarında heyecanlı ve panik hâlde olmama
8. Matematik dersinde ilişkilerinde saygının, değer vermenin, onurun, hoşgörünün, yardımlaşmanın, paylaşmanın, dürüstlüğün ve sevginin önemini takdir etme
9. Matematik dersinde yapılan çalışmalarda temiz ve düzenli olma
10. Matematik dersinde eşyaları ve materyalleri kullanırken özen gösterme

7. Psikomotor Gelişim

Psikomotor becerilerin geliştirilebilmesi için aşağıdakiler hedeflenmiştir:

1. Yüzlük tabloyu, onluk kartları, onluk taban bloklarını, yüzdelerik daireyi, onluk ve yüzdelerik kareleri etkin kullanma
2. Kesir kartlarını, dairelerini ve takımlarını etkin kullanma
3. Milimetrik, noktalı ve izometrik kâğıtları, geometri tahtasını, birim küpleri ve tangramı etkin kullanma
4. Çarkı etkin kullanma
5. Makas ve maket bıçağını etkin kullanma
6. Pergel, cetvel, iletke ve gönyeyi etkin kullanma
7. Grafikleri uygun bir şekilde çizme
8. Kâğıtları katlayarak ve keserek geometrik şekiller, matematiksel ilişkiler, desenler, süslemeler oluşturma
9. Hesap makinesini ve bilgisayar yazılımlarını etkin kullanma

8. Ölçme ve Değerlendirme

Programda ölçme değerlendirme etkinlikleri olarak; yazılı ve sözlü olarak sınavın yanında tartışma, sunum, deney, sergi, proje, gözlem, görüşme, gelişim dosyası, öz değerlendirme, akran değerlendirme vb. değerlendirme çalışmalarına yer verilmektedir. Günlük çalışmalar matematik günlükleri, ödevler ve alıştırmalar, kısa sınavlar, kontrol listeleri ve görüşme formları ile değerlendirilirken; alıştırmalarda performans değerlendirmeye uygun soruların yanı sıra çoktan seçmeli, eşleştirme ve kısa cevaplı sorular da yer almaktadır. Matematik eğitiminde süreci değerlendirmek için “öğrenci ürün dosyası” ve “performans değerlendirme” önerilmektedir.

7. ESKİ VE YENİ PROGRAMIN KARŞILAŞTIRILMASI

Bulut(2004) eski ve yeni programı aşağıdaki tabloda özetlemiştir:

ESKİ PROGRAM	YENİ PROGRAM
1. İlköğretim matematik programı 1294 adet davranış içermektedir. Buna dayalı olarak yapılan öğretim ve ders kitabı yazımında tek düzelik hâkim olmuştur. Öğretmen ve yazarın hareket kabiliyetinin sınırlandığı gözlenmiştir.	1. Programda öğrencilerde geliştirilmesi beklenen beceri ve yeterlilikleri kapsayan 372 kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların yapısı gereği öğrencilerin fiziksel olarak aktif olması gerektiğinden öğretmen ve yazara gerekli esneklik sağlanmıştır.
2. Öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olmasına uygun öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama örneklerine yer verilmemiştir.	2. Kazanımlara paralel olarak hazırlanan öğrenme öğretme etkinliklerinde öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasına uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımları gerekli kılınmıştır.
3. Öğretimde öğrenciyi merkeze almaktan çok öğretmen merkezli bir yapıda olduğundan bilginin öğretmen öğrenciye aktarımı sonucunda ezberci bir eğitim öğretim ortamı yaratmaktadır.	3. Bütün kazanımlar araç gereç kullanılarak, somut modellenmiş öğrenmeye dayalı etkinlikleri gerektirdiğinden, öğrenci bizzat keşfederek ve anlayarak öğrenecektir.
4. Öğrencinin eğitim araç ve gereçlerini kullanmasına rehberlik eden etkinliklere az yer verilmiştir.	4. öğrenci ve öğretmenin çevresinde kolayca bulabileceği ve ucuza satın alabileceği eğitim araç ve gereçlerin kullanıldığı etkinliklere yer verilmiştir..
5. Klasik olmayan ölçme ve değerlendirmelere, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödeve gereken ağırlık verilmemiştir.	5. Yeni ölçme ve değerlendirme tekniklerine okul dışı etkinliklere, araştırma, araştırma, proje ve ödeve ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirilmeleri esas alınmıştır.

<p>6. Diğer derslerde aynen yer alan ya da paralelliği sağlanmayan konular vardır.</p>	<p>6. Eş zamanlı program hazırlanmasından yararlanılarak diğer derslerde çakışan konularda açıklama yapılmış ve ilişkili konularda paralellik sağlanmıştır.</p>
<p>7. Değişen ve gelişen meslek gruplarıyla ilgili matematik konu ve uygulamalarına yer verilmemiştir.</p>	<p>7. Teknoloji ve buna bağlı olarak çok hızlı gelişen endüstrinin ortaya çıkardığı yeni mesleklerle ilgili konu ve uygulamalara yer verilmiştir.</p>
<p>8. Alternatif ölçme ve değerlendirmelere, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödeve gereken ağırlık verilmemiştir.</p>	<p>8. Alternatif ölçme değerlendirme formlarına, okul dışı etkinliklere, araştırmaya, proje ve ödeve ağırlık verilerek öğrencilerin çok yönlü olarak değerlendirmeleri esas alınmıştır.</p>
<p>9. Her öğrencinin aynı performansı sergilemesini isteyen, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştirmeyen, bireysel farklılıkları ve farklı çevre ortamlarını dikkate almayan bir yapıdadır.</p>	<p>9. Öğrencilerin bireysel yetenekleri, performans farklılıkları ile bağımsız düşünebilmelerini değerlendiren ve yönlendiren, sağlıklı muhakeme ve karar alma becerisini geliştiren, farklı çevre ve ortamlarına uygun öğretim yapmaya yönelik etkinliklerin planlanması öngörülmüştür.</p>
<p>10. Matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmede yeterli düzeye ulaşılammıştır.</p>	<p>10. Özellikle matematiğin estetik ve eğlenceli yönünü işleyen konulara yer verilerek seçilen ve seçilmesi öngörülen etkinliklerdeki öğrencilerin aktif katılımı sağlanarak matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri hedeflenmiştir.</p>

8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yapılan literatür taraması sonucu araştırmayı destekleyen, çalışmalara ışık tutan araştırmalar yer almaktadır.

Baykul (2005), ‘2004–2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler’ konulu araştırmasında yeni programı içerik, süreç, ölçme değerlendirme ve diğer derslerle olan ilişkilendirmeler boyutlarında incelemiştir. Bu araştırmasında programın bu kadar sık değişmesinin nedenini programın zayıflığına bağlayarak; içerik yönünden programın olumlu ve olumsuz taraflarını belirtmiş; diğer derslerle olan ilişkilendirmelerin programda bulunmadığını belirtmiştir. Ayrıca davranışların ifadesi, aralarındaki örüntü, matematiğin yapısına uymayan durumlar ve boşluklar; problem çözme becerilerinin işlenmesi; ölçme değerlendirme, özellikle öğrenme eksiklerini saptama ve değerlendirmede, üstü düzey becerilerin yoklanması ve izlenmesi yönünde önemli eksik ve yanlışların olduğu belirtilmiştir.

Kutlu (2005), ‘Yeni İlköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi’ konulu araştırmasında öğretmenlerin yeni ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ne derece kullanabildikleri incelemiş; ayrıca ölçme değerlendirmede uygulamaya yönelik örneklerin programlarda bulunmadığını belirtmiştir. Yeni programların ölçme ve değerlendirme boyutunun birçok eksikliği olduğunu belirleyerek,” özellikle programların tümünde portfolyonun oluşturulmasına, değerlendirilmesine ve öğrencilerde eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme vb. özelliklerin gelişmesine katkısının nasıl belirleneceğine ve öğrencilere nasıl geri bildirim verileceğine dair bir bilginin yer almadığını” önemli bir eksiklik olarak vurgulamıştır. Ayrıca matematik dersi öğretim programına ilişkin öğrenci başarısındaki gelişimin performans dayanlı değerlendirmeler yerine öğrencinin kısa sürede yanıtlayabileceği sorularla test edilmesi yoluna gidildiği belirtmiştir.

Pesen (2005), ‘Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni ilköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi’ konulu araştırmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında matematik öğretiminin nasıl olması gerektiğini belirterek, yeni programı bu doğrultuda değerlendirmiştir. Programda yer alan öğrenme modellerine ilişkin açıklamaların olumlu; bunun yanında programın vizyonu, temel öğeleri ile ilgili bilgilerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonunda matematiksel bilgiler arasında ön şart, ilkesine dikkat edilmesi gerekirken bazı kazanımlar arasında ön şart ilkesine dikkat edilmediği; programın ‘Matematik Öğretimi ve Öğrenme’ başlığı altında verilen ‘işbirliğine dayalı öğrenme’ bilgileri ile programın vizyonu, yaklaşımı ve temel öğeleri ile ilgili bilgilerin yeterli olmadığı; programda kullanılan ifadelerde öğretmen merkezli yaklaşımın etkisi bulunduğu, bazı etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005), yeni ilköğretim matematik programının bölümlerini tanıtım seminerlerine katılan 100 öğretmen içersinden gönüllü olarak seçilen 20 öğretmenin görüşlerin alarak değerlendirmiş; programın genel anlamda olumlu olduğunu, uygulamada öğretmen, öğrenci, veli açısından bazı sıkıntıların yaşanabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kazanım sayılarının azaltılması, içeriğe değişik konuların getirilmesi, kümlere ve varlıklar arası ilişkiler ünitelerinin çıkarılması, içeriğin öğrenci yaşantısı ile ilişkilendirildiği, programın öğrenci merkezli olduğu konularında olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

EARGED(1995) ‘İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Araştırma’ isimli çalışmada ilköğretim matematik programını genel amaç, içerik, yöntem, araç gereçler ve değerlendirme öğeleri doğrultusunda 13 ilde seçilen öğretmen, öğrenci ve müfettiş görüşleri doğrultusunda incelemiş; programın genel amaçlar yönünden yeterli fakat diğer yönlerden eksiklerinin bulunduğu belirlenerek, konulara ayrılan sürelerin sınıf seviyelerine göre değişmesine karşın 4 ve 5. sınıflarda sürenin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Çınar, Teyfur (2006) ‘İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğrim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri’ adlı

çalışmalarında ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve yeni programlar hakkındaki görüşlerini ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucuna göre öğretmen ve yöneticiler yapılandırmacı eğitim yaklaşımı hakkında genel olarak olumlu görüş bildirdikleri yeni programların önündeki en önemli engel olarak da okullardaki altyapı eksiklikleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanlar, yeni öğretim programı ile ilgili olarak; eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiği, derslerin birbirleriyle ilişkilendirildiği, öğretmenin rolünün açıkça belirtildiği görüşlerine tamamen katılmaktadırlar. Öğretim faaliyetlerinin yeterince planlandığı, programdaki farklı bölümlerin birbirleriyle tutarlı olduğu, öğrenme alanlarının belirgin olduğu, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açıkça belirtildiği, programın yapılandırmacı yaklaşım ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görüşlerine katılmaktadırlar. Araştırmaya katılanlar, yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak, bu yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşlerine tamamen katılmaktadırlar.

Selvi (2005), 'İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Göre Değerlendirmesi' adlı çalışmasında, 2005–2006 öğretim yılında ilköğretim 1-5. sınıflarında uygulamaya konulmuş olan eğitim programlarının uygulamadaki durumunu saptamak amacıyla Eskişehir ilinde görev yapan 140 sınıf öğretmenin yazılı olarak verdiği görüşleri analiz etmiştir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerine, uygulamaya konulan programlarla ilgili olarak “Sizce programların en güçlü ve olumlu özellikleri nelerdir?”, “Sizce programların en zayıf ve olumsuz özellikleri nelerdir?” ve “Uygulanmakta olan programlarla ilgili olarak yaşadığınız temel problemler nelerdir?” olmak üzere üç soru sorulmuştur. Öğretmenlerin birinci soruyu programların öğrenci açısından olumlu özellikler taşımakta olduğu biçiminde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca belli bir tema altında toplanamayan on sekiz ayrı görüş ise tekrarlanma sıklığına göre “diğer” başlığı altında toplanmıştır. “Diğer” başlığı altında toplanan görüşler; “programların etkinliğe dayalı olması, öğrenmeyi öğretmesi, öğrenci özgüvenini artırması, uygulamaya dayalı olması, bireysel çalışmalarını desteklemesi, oyunusal süreçlerle öğrenme, yaparak yaşayarak öğrenme, bilginin hazır aktarılmaması,

öğrenciyi hayata hazırlaması, yaratıcılığı desteklemesi, programın esnek olması, öğrencinin bilgi düzeyini artırması, araç-gereç kullanma becerisini artırması, öğrenciler arasında paylaşımı artırması, grup çalışmasını artırması, öğrenciyi etkinlik yapmaya yöneltmesi, demokratik olması ve geribildirim sürecini hızlandırması” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin programın uygulanabilirlik koşulları açısından mevcut eğitim sisteminin olumsuz özellikler taşımakta olduğu biçiminde değerlendirme yaptıkları ve ikinci soru ile ilgili olarak belli bir tema altında toplanamayan on dört ayrı görüş ise tekrarlanma sıklığına göre “diğer” başlığı altında toplanmıştır. “Diğer” başlığı altında toplanan görüşler; “derslerde alıştırma yapamama, programla ders kitaplarının tutarsız olması, konuların çok basit olması, yeterli araştırma yapılmadan uygulamanın başlatılması, ders/konu hedeflerinin belli olmaması, okulun fiziksel yapısının yetersiz olması, çok fazla etkinlik olması, velilerin programa katılımının eksik olması, programların öğrencide bilgi eksikliğini artırması, sınıfta disiplin sorununun artırılması, ünite ve konuların çok geniş olması, programların öğrenci seviyesinin üstünde olması, bilgilerin güncel olmaması, programların öğrenciyi zorlamaması” olarak saptanmıştır. Uygulama yapan sınıf öğretmenleri ile ilgili yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeni programları uygularken ölçme ve değerlendirme ile fiziksel şartlardan dolayı zorlandıkları ve problem yaşadıkları saptanmıştır. Üçüncü soru ile ilgili olarak belli bir tema altında toplanamayan dokuz ayrı görüş ise tekrarlanma sıklığına göre “diğer” başlığı altında toplanmıştır. “Diğer” başlığı altında toplanan görüşler; “öğrencilerde okuma-yazma tembelliğini artırması, program içeriğinin çok yoğun olması, programın öğrenciyi zorlamaması, etkinliklere katılımda isteksizlik, kitaplarda masalımsı anlatım olması, derse katılımı düşürmesi, programın tamamen etkinliklerden oluşması, eve verilen çalışmaların aileler tarafından yapılması, başarılı olma üzerinde olumsuz etki yapması, çok fazla fotokopi kullanılması, bilgi olmadan uyulamaya geçilmesi, programın öğrenci seviyesinin üstünde olması, sınıfta gürültü olması, yaratıcılığı engellemesi ” olarak toplanmaktadır.

Yaşar ve diğerleri(2005) çalışmada yeni ilköğretim programı uygulamaya konulmadan önce öğretmen görüşleri alınarak değerlendirilmiş; program uygulaması sırasında ortaya çıkabilecek zayıf ve olumsuz özellikler ortaya konmuştur. bu çalışmada

‘Öğretmenlerin programla ilgili bilgi ve beceri eksikliği, ölçme-değerlendirme sisteminin çok karışık olması, sınıfların kalabalık olması, araç-gereç eksikliği, programı uygulamak için ayrılan sürenin yetersiz olması’ başlıkları altında öğretmenler görüşlerini belirtmişlerdir.

Köse ve diğerleri (2005) ‘2004 İlköğretim Matematik Programını Eğitsel Eleştiri modeline göre değerlendirmek üzere Erzurum ili merkezinde bulunan 10 ilköğretim okulundan rastgele seçilen 50 öğretmen, birer yönetici ve ikişer 5. sınıf öğrencisine araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu, gözlem kayıtları ve doküman analiziyle elde edilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, programın olumlu ve olumsuz yanları aşağıda belirtilmiştir:

Programın Olumlu Yönleri;

- Öğrenci merkezli olması,
- Eğitim-öğretimi ezberden kurtarma çabası,
- Öğrencilerin derslere istekli katılımı,
- Öğrencilerin kendine güvenlerinin artması,
- Öğretim ilkelerine uygunluğu,
- Günlük yaşamla ilişkisi,
- Öğrenciyi araştırma-incelemeye sevk etmesi
- Aktif öğrenmeye uygunluk,
- Öğrencilerin matematiği sevmeye yöneltmesi,
- Bireysel farklılıkları dikkate alması,
- İçerik-etkinlik tutarlılığı,
- Öğretmeni gelişmeye zorlaması,
- Veliyi sürece katması olarak sıralanabilir.

Programın olumsuz yönleri;

- Derslerde etkinlikler için sürenin yetersizliği,
- Materyal ve araç-gereç temini zorluğu,
- Öğrenci sayısının fazlalığı,
- Ders kitaplarının sıkıcı ve karmaşık olması,

- Konuların basit ve yüzeysel olduğu,
- Değerlendirme ölçütlerinin kullanılmaması,
- Öğretmenlerin programa uyumu,
- Okul yöneticilerinin program konusunda fazla bilgilerinin olmaması

Şahin(2005), ‘Yeni İlköğretim 1. Kademe Matematik Programının Stake’in Uygunluk Modeliyle Değerlendirilmesi’ adlı çalışmasında matematik programının kuramsal çerçevesinin ve pilot okullardaki öğretmenlerce uygulanabilme düzeyinin yapılandırmacı eğitim kuramıyla ne kadar örtüştüğünü belirlemeyi planlamıştır. Bu amaçla matematik programı için belirlenen beklenti, öneri ve uygulama ilkeleri, amaç, içerik, öğrenme öğretme süreci, öğretmen rolleri ve değerlendirme başlıklarını içeren bir anket hazırlanmış ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Ankete katılan öğretmenleri % 72,5’i amaçların uygunluğu konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir. İçeri boyutunda öğretmenlerin %82,5’i içeriğin hedeflerle; öğrencilerin ihtiyaç ve hayatıyla vb. konularda olumlu görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Öğrenme öğretme süreci açısından öğretmenlerin %81,5’i olumlu görüş bildirerek derslerin çocuklar için eğlenceli ve zevkli olması, öğrencilerin aktif rol alması, öğrenme ortamını iyileştiriyor olması konusunda birleştikleri görülmüştür. Ayrıca ölçme değerlendirme düzeyinde öğretmenlerin % 89’unun ürün dosyası hazırladıkları, %54’ünün ise öz değerlendirme formu doldurdukları belirlenmiştir. Ayrıca yine sonuçlara göre öğretmenlerin an sık sözlü değerlendirmeyi kullandıkları, yazılı sınavları en az kullandıkları saptanmıştır.

EARGED (2003) tarafından ‘Üçüncü Uluslar Arası Fen ve Matematik Bilgisi Çalışması’ raporunda ülkemiz matematik testine giren 38 ülke arasında 31. sırada yer aldığı belirtilerek, öğrencilerin %65’inin uluslar arası karşılaştırma noktalarından en alt düzey olan ‘tam sayılarla temel hesaplamaları yapabilme’ düzeyinde olduğu, sadece %1’inin en üst düzey olan ‘verilen bilgiyi düzenleme, genelleme yapma, sıradan olmayan problemlerde çözüm stratejilerini açıklayabilme’ noktasına çıkabildiği saptanmıştır. Raporda matematik başarısın etkileyen faktörler olarak ‘ öğrencilerin başarı-başarısızlık algısı, sosyo-ekonomik düzey, sınıf içi öğrenci ve öğretmen merkezli etkinlikler, sınıf iklimi, matematiğe verilen önem’ olarak belirtilmiştir. Başarı-başarısızlık algısı en önemli faktör olarak belirtilmiş, öğrencilerin matematikte başarısız

olduklarına inanıp bu alanla ilgili kendilerini başarısız hissetmelerinin başarı düzeyini düşürdüğü belirtilmiştir.

Gömlüksüz ve diğlerleri (2005)' Eğitim Programları ve öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1–5. Sınıflar öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisinde program ile ilgili görülen eksik ve sorunları şu şekilde belirtilmiştir:

1. Program değişiklikleri öncelikle ülkenin felsefe, gereksinim ve yaşantılarından kaynaklanma durumundadır.
2. Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiştir.
3. Yeni İlköğretim Programı hazırlanmasında, önceki programın değerlendirilmesine dayalı bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır.
4. Yeni İlköğretim Programının tek bir eğitim yaklaşımına dayandırılması doğru değildir.
5. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasında, ilköğretim basamağında uygulanmakta olan programların geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların uyarlaması yoluna gidilmiştir.
6. Yeni İlköğretim Programının hazırlanmasının kısa bir zaman dilimine sığdırılması, program geliştirme çalışmalarının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmasını engellemiştir.
7. Yeni İlköğretim Programının deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır.
8. Yeni İlköğretim Programının deneme uygulanması öncesinde öğretmenler yeterli düzeyde hizmetiçi eğitimden geçirilmemiştir.
9. Yeni İlköğretim Programının geliştirilmesinde ve uygulanmasında karşılaşılan eksikliklerin ve sorunların giderilmesi için program geliştirme sürecinin ilkeleri doğrultusunda ilgili uzmanların katılımıyla gerekli önlemlerin alınması zorunludur.

Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu (2005) uzman görüşlerine dayalı doküman incelemesi şeklinde yapılmıştır. Çalışma Aralık 2004'te başlamış ve Mayıs 2005'te teslim edilmiştir. Raporda yeni ilköğretim programları

belirlenen ölçütler sonucunda değerlendirilmiş ve matematik dersi öğretim programı ile ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara varılmıştır:

1. Programda matematiksel beceriler olarak sıralanan ‘ Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme ve bazı psikomotor becerilerin programda nasıl geliştirileceği programın başında birkaç paragraf ile sınırlı kalmıştır. Bu becerilerin hangilerinin ne zaman, nasıl geliştirileceği ile ilgili herhangi bir yönlendirme ve açıklama bulunmamaktadır.
2. Matematiksel kavramların farklı anlamları verilirken bunlar öğrencilerin çözüm stratejileri ile karıştırılmıştır.
3. Yeni programda kavramsal bir yaklaşım benimsendiği iddia edilmekle birlikte işlemsel yön daha ağırlıktadır. Ancak bu durum eskiye nazaran daha azdır.
4. Ayrıca programda öğrenme alanları ve etkinlik örneklerine girildiğinde göze çarpan tutarsızlıkların başında programın yaklaşımı ile bağdaşmayan terim ve kelimelerin kullanılmasıdır.
5. Dersler arası ilişkilendirmelerin 1. sınıftan 5. sınıfa doğru gidildiğinde artması gerekirken azaldığı görülmektedir.
6. Kazanımlar düzeyinde ilişkilendirmeler yapılmış fakat bu ilişkilendirmelerin nasıl yapılacağı belirtilmemiştir.
7. Programda eleştirel düşünme ile ilgili ifadeler kazanımlar ve etkinlikler bulunduğu görülmüştür (<http://www.erg.sabanciuniv.edu>).

Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu'nun (2005) ilköğretim programlarının öğretmen yeterlikleri açısından değerlendirilmesi konulu çalışmalarında pilot uygulama çalışmalarını yürütmüş olan öğretmenlere kendilerini en yetersiz gördükleri konuları belirtmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin kendilerini yeni programlarla ilgili olarak birinci sırada bilgi ve beceri eksikliği, ikinci sırada ise ölçme-değerlendirme sistemi ile ilgili sorunlar konularında eksik ve yetersiz gördükleri saptanmıştır.

Türkiye Bilimler Akademisi matematik programı somut edinimler içermekle birlikte, aşağıdaki konularda yetersizlikleri olduğunu belirtmiştir:

- Matematik tamamen soyut olarak ele alınmıştır. Oysaki bu aşamada matematiğin doğal çevremizi modellemede bir araç olduğu bilinci verilmelidir. “Sayılar ne işe yarar?” sorusunun yanıtlanmasına yönelik arayışlar sergilenebilmelidir. Konular sunulurken ne işe yaradığının da yaparak öğrenilmesi gerekmektedir; bu açıdan daha çok problem çözme türünden etkinliğe yer verilmesi doğru olur.
- Geometrik şekiller ne işe yarar? Geometrik biçimlerin simetritelerinin ötesinde, bunların alanları, hacimleri örtme/örtmeme özellikleri verilebilmelidir. Eğlenceli ve bilmece niteliği taşıyan problem örnekleri de işlenebilir.
- Alan ve hacim kavramları ile birlikte “boyut” kavramı da verilmelidir. Dünyamızı basit Öklid şekilleri ile betimleyebilir miyiz? Coğrafyadan ve yaşam bilimlerinden kavramlar yine eğlenceli ve renkli bir biçimde tanıtılabilir.
- 4. ve 5. Sınıflar arasında anlamlı olmayan tekrarlar bulunmaktadır. Doğal sayılarla işlemlerde iki - üç hanelinin ötesinde daha büyük haneli işlemler (tam ve yarım saatleri okumakla, çeyrek ve beşer dakikalık saat aralıklarını okumakta olduğu gibi) yeni beceriler gerektirmemektedir.
- Hesap makineleri ile bilgisayarlar aritmetik aracı olarak öne çıkmamalıdır. Öğrenci hesap yapmayı (kestirme hesapları ve kestirimleri) öğrenmelidir. Öğrenciler sadece kesin hesapları değil, yaklaşık cevapların yeterli olduğu durumlarda veya verilerin yetersiz veya problemin karmaşık olduğu durumlarda, kaba hesap ve kestirimleri de yapmayı örneklerle öğrenmelidir.
- Olasılık kavramının programa girmesi olumludur, ancak örneklerle yeterince desteklenmiş değildir. ([http:// tuba.gov.tr/files.tr/haberle/mufredat.doc](http://tuba.gov.tr/files.tr/haberle/mufredat.doc))

Albayrak (1996) ‘ 5+3 İlköğretim Matematik Dersi Programının Uygulayıcı ve Denetleyicilerin Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi’ çalışmasını Türkiye genelinde on ilde yürütmüş, ilköğretim öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerinin konu ile ilgili görüşlerini almıştır. Araştırma sonunda 1991–1992 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan matematik programındaki 23 amaçtan 7 tanesinin gerçekleşme düzeyinin düşük olduğu belirtilerek, amaçların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Albayrak ve Aydın 1983'ten 2002'ye matematik dersi programlarını değerlendirme çalışmalarını Ağrı il merkezi ve merkeze bağlı 51 ilköğretim okulu öğretmen ve yöneticileri ile yüz yüze görüşme şeklinde yapmışlardır. Görüşme eğitim fakültelerinde okutulan uygulama ve gözlem dersi aracılığıyla yürütülmüştür. Çalışma sonunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Sınıf düzeyinde amaçlar belirlenirken çocuğun okulu sevmesi ve çocuğu okula alıştırmaya amaçlanmalıdır. Davranışlar yazılırken diğer derslerle bağlantı kurulmalıdır.
- Sınıf düzeyindeki hedef ve davranışlardan üst sınıflarda aynen tekrar eden ya da aynı sınıfta yer alan hedef ve davranışlar birbirlerinin devamı şeklinde düzenlenmelidir. Yapılan araştırmalar sonunda sınıf düzeyinde gerçekleşmeyen hedef ve davranışlar ya programdan çıkarılmalı ya da ileri sınıflara alınmalı
- Matematiksel ifade yazımı ilk sınıflardan itibaren kullanılmalıdır.

Albayrak, Işık ve İpek(2005) tarafında ilköğretim okulu matematik programını kapsam ve eğitim durumları açısından incelenmiş; araştırma sonunda programın giriş kısmındaki ifadelerin olumlu olduğu fakat bu düşüncelerin öğrenme alanlarına yansıtılmadığı, herkes tarafından kolayca anlaşılamayan sözcüklerin kullanıldığı, öğrenme alanlarının dört başlık halinde toplanmasının olumlu olduğu fakat sayıların öğretilmesinin temelinde olan saymadan hiç bahsedilmediği, problem kurma ve çözme çalışmalarının birlikte düşünülmediği, küme kavramının programdan çıkarılmış olmasının başata sayı kavramı olmak üzere dört işlemin kavratılmasında sıkıntılar yaratacağı, ölçme ve değerlendirmenin aynı olduğu görüşünün devam ettirildiği, grafiklerin yapımına öncelik verildiği okuma ve yorum yapmanın ikinci aşamaya bırakıldığı bulguları elde edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, Örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı, araştırma verilerinin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Survey yöntemi geçmişte veya halen varolan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır(Karasar,2005:77). Bu araştırma ile uygulanmakta olan yeni matematik programının uygulamadaki etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için veriler, yeni programı uygulayan 5. sınıf öğretmenleri, okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin görüşleri alınarak belirlenmiştir.

2. Araştırmanın Evreni

Araştırmanın evrenini, Afyonkarahisar ili merkezinde bulunan ilköğretim müfettişleri ile ilköğretim okul yöneticileri (okul müdürleri ve müdür yardımcıları) ve sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

3. Araştırmanın Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme, Afyonkarahisar il merkezlerinde görev yapan 235 5. sınıf öğretmeni, 20 yönetici (okul müdür ve müdür yardımcısı) ve 15 ilköğretim müfettişinden oluşmaktadır. Yeter sayıda çoğaltılan ve dağıtılan 270 değerlendirme ölçeği araştırmada kullanılmıştır.

4. Verilerin Toplanma Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Bu araştırmada ilköğretim 5. sınıf Matematik programını değerlendirmek amacıyla öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerine dağıtılmak üzere veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 43 maddelik değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Araştırma değerlendirme çeşitlerinde düzey belirleyici değerlendirmeye göre yapılmıştır. Düzey belirleyici değerlendirme programın ülke genelinde uygulandıktan sonra programın kalitesini görmeye yönelik değerlendirmediir. Programı değerlendirmek için veri elde etmede iki temel kaynak vardır. Bunlar: a. Öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerini ölçebilecek anketlerin uygulanması; b.Yıl sonunda öğrencilerin kazanımlarını ölçecek testlerin verilmesidir(Ornstein&Hunkins,1993;Akt. Korkmaz:422). Değerlendirme ölçeği likert tipi olarak hazırlanmış ve beş dereceli ölçek formu kullanılmıştır Değerlendirme ölçeği oluşturulurken 2005 yıllarında uygulamaya konan İlköğretim Kurumları 5. Sınıf 2005 Matematik Programı incelenmiş ve program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili literatür taranmıştır. Ölçek maddeleri sınıf öğretmenleri ile öğretim üyelerinden oluşan bir grup tarafından incelenmiş, görüş ve önerilerine dayalı olarak gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir. Hazırlanan değerlendirme ölçeği (EK 1) iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere, ikinci bölümde ilköğretim 5. sınıf matematik programına yönelik maddelere yer verilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için gereken izin Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (Ek-2).

Değerlendirme ölçeğine faktör analizi uygulanarak ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliği, madde toplam korelasyonuyla ve aracın güvenilirliği Crombach Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Değerlendirme verilen cevaplar doğrultusunda Crombach Alpha güvenilirlik katsayısı α : 0,91 bulunmuştur. Yapılan faktör analizi yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapıldığı için analiz sonucu çıkan faktörler araştırmada dikkate alınmamıştır.

5.Verilerin Analizi

Verilerin analizinde "SPSS" paket programından yararlanılmıştır. Toplanan ölçekler sonucu elde edilen veriler değişkenlerin kodlanarak tablolaştırılmıştır.

Katılanların kişisel bilgileri ve verdikleri yanıtlar derecelendirme ölçeğine göre derecelendirilmiştir. İstatistiksel işlemlerde derecelendirilen tabloların SPSS paket programından faydalanılarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Elde edilen toplam ortalamalardan grup yüzdeleri, frekansları, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Analizde anlamlı fark olup olmadığının anlaşılması için iki grubun karşılaştırıldığı durumlarda t-testi, ikiden fazla grup karşılaştırıldığında ‘İlişkisiz Örneklerde Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için çoklu karşılaştırma testlerinde(post-hoc test) Tukey testi kullanılmıştır. İlişkisiz örnekler için t-testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk,2005:39). Araştırmada ölçek maddelerine verilen cevapların cinsiyet değişkenine göre karşılaştırıldığı tabloda (Tablo49) t-testi kullanılmıştır. Ortalamalar bir ölçekten elde edilen genel ortalamadan puan ortalaması hesaplanarak yapılmıştır. İlişkisiz üç ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla yapılan ANOVA’da grupların evren ortalamaları için en az iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuşsa bu farkın hangi gruplar arasında olduğunun bulunması amacıyla ortalama puanları için bir çoklu karşılaştırma testinin (post-hoc test) kullanılması gerekir Grup varyanslarının eşit olduğu durumlarda, ortalama puanlarının karşılaştırılmasında Tukey kullanılabilir(Büküköztürk,2005:48). Araştırmada görev, mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenleri bakımından görüşler arasında anlamlı farkın bulunup bulunmadığı durumlarda (Tablo 46,52, 56) tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı farkın bulunduğu durumlarda bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testi mesleki kıdem ve öğrenim durumu değişkenlerinin karşılaştırılmasında uygulanmıştır.

Araştırmada; 2005 yılında uygulamaya konan 5. Sınıf Matematik programı ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere kullanılan Likert ölçeği “Tamamen Katılıyorum (5), Kısmen Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Hiç Katılmıyorum (1)” şeklinde kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘programda kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme birbiri ile tutarlıdır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
1- Programda kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme birbiri ile tutarlıdır.	Müdür	f	-	1	-	3	4	4.2500	1.0351	8
		%	-	12.5	-	37.5	50.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	-	-	8	3	4.0000	1.0445	12
		%	8.3	-	-	66.7	25.0			
	Öğretmen	f	1	13	9	139	73	4.1489	0.7674	235
		%	.4	5.5	3.8	59.1	31.1			
	Müfettiş	f	-	1	-	6	8	4.4000	0.8281	15
		%	-	6.7	-	40.0	53.3			
	Toplam	f	2	15	9	156	88	4.1593	0.7906	270
		%	.7	5.6	3.3	57.8	32.6			

Değerlendirme ölçeğine katılanların %32,6’sı programda kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirmenin birbiri ile tutarlı olduğu görüşüne tamamen katılırken; % 57,8’i kısmen katılıyorum, % 3,3’ü kararsızım, %5,6’sı Katılmıyorum, %0,7’si Hiç katılmıyorum cevabını vermiştir. Katılanların % 90,4 oranında bu madde ile ilgili olumlu görüş bildirdikleri tablo 1’de görülmektedir. Yılmaz (2005) tarafından Sakarya ilinde yapılan benzer bir araştırmada görüşü alınan 200 öğretmenin %65’inin ‘Öğretim programının farklı bölümleri birbiri ile tutarlıdır’ maddesine evet cevabını verdikleri görülmektedir. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanların programdaki farklı bölümlerin birbiri ile tutarlı olduğu görüşüne tamamen katıldıkları görülmüştür.

Eğitim programlarının içinde yer alan bölümlerin birbirleri ile tutarlı olması oldukça önem taşımaktadır. aksi takdirde eğitim programının istikrarı ve verimliliğinde söz etmek mümkün olmayacaktır.

Tablo 2. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Üniteler ve etkinlikler basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
2.Üniteler ve etkinlikler basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.	Müdür	F		1		4	3	4.1250	.9910	8
		%		12.5		50.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	F	1			5	6	4.2500	1.1382	12
		%	8.3			41.7	50.0			
	Öğretmen	F	2	16	10	116	91	4.1830	.8651	235
		%	.9	6.8	4.3	49.4	38.7			
	Müfettiş	F				8	7	4.4667	.5164	15
		%				53.3	46.7			
	Toplam	F	3	17	10	133	107	4.2000	.8648	270
		%	1.1	6.3	3.7	49.3	39.6			

Araştırmaya katılanlar %39,6’sı üniteler ve etkinliklerin basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralandığına ilişkin maddeyi ‘Tamamen Katılıyorum’ biçiminde cevaplandırmıştır. Aynı maddeye %43,3 ‘Kısmen Katılıyorum’, %3,7 ‘Kararsızım’, %6,3 ‘Katılmıyorum’, %1,1 ‘Hiç Katılmıyorum’ cevabı verildiği tabloda görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların % 88,9’unun olumlu görüş belirttikleri söylenebilir.. Soycan (2006) tarafından Bursa ilinde yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlerin % 46’sının matematik programının içeriğinin basitten karmaşığa, doğru sıralandığına ilişkin maddeye ‘Katılıyorum’; % 13,6’sının ise ‘Çok Katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmüştür.

Öğrenilecek içeriğin bilinenden bilinmeyene, soyut bilgiye doğru mantıksal bir aşamalı, öğrenmeye elverişli bir sıra izlemesi, öğrencinin önemli bilgilerden önemsizi ayırt etmesini sağlayacak ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesi öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı faktörlerdendir(Senemoğlu:2005:397). Araştırma bulgularına göre 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 5. sınıf Matematik programının öğrenme ilkelerine uygun olarak hazırlandığı ve içerikle ilgili bir sıkıntı yaşanmadığı söylenebilir.

Tablo 3. İlköğretim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ‘Matematik programı öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun hazırlanmıştır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
3. Matematik programı öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun hazırlanmıştır.	Müdür	f			2	4	2	4.0000	.7559	8
		%			25.0	50.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f			3	3	6	4.2500	.8660	12
		%			25.0	25.0	50.0			
	Öğretmen	f	3	29	17	118	68	3.9319	.9847	235
		%	1.3	12.3	7.2	50.2	28.9			
	Müfettiş	f			2	7	6	4.2667	.7037	15
		%			13.3	46.7	40.0			
	Toplam	f	3	29	24	132	82	3.9667	.9615	270
		%	1.1	10.7	8.9	48.9	30.4			

Araştırmaya katılanların matematik programının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlandığına ilişkin maddeye verdikleri cevapların % 30,4 ‘Tamamen Katılıyorum’, % 48,9 ‘Kısmen Katılıyorum’, %8,9 ‘Kararsızım’, % 10,7 ‘Katılmıyorum’, %1,1 ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde olduğu tablo 3’te görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak katılımcıların % 79,3’ünün olumlu görüş bildirdiği söylenebilir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada ‘İçerik öğrencilerin özelliklerine uygundur’ maddesine araştırmaya katılanların % 54,9’unun ‘Katılıyorum’ ve ‘Çok Katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmüştür.

Öğrenmenin gerçekleşmesi için öğretim sırasında öğrencinin davranışı bizzat yapması gerekir (Senemoğlu, 2005:390). Bir öğretim programın bölümleri öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun hazırlanmazsa öğrenciden programda istenilen davranışı kazanması beklenemez. Bu yüzden gerek eğitim programları planlanırken, gerekse uygulamaya konulduğunda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve gelişim özellikleri devinişsel özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin diğer değişkenler göz ardı edildiğinde matematik öğrenme alanları ile ilgili bir sıkıntı yaşamayacakları söylenebilir.

Tablo 4. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
4.Konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir	Müdür	f			1	5	2	4.1250	.6409	8
		%			12.5	62.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f			1	5	6	4.4167	.6686	12
		%			8.3	41.7	50.0			
	Öğretmen	f	3	12	13	99	108	4.2638	.8762	235
		%	1.3	5.1	5.5	42.1	46.0			
	Müfettiş	f			2	4	9	4.4667	.7432	15
		%			13.3	26.7	60.0			
	Toplam	f	3	12	17	113	125	4.2778	.8540	270
		%	1.1	4.4	6.3	41.9	46.3			

Tablo 4 incelendiğinde programda konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmelerin günlük yaşamla ilişkilendirildiğine ilişkin maddeyi araştırmaya katılanların %46,3’ünün ‘Tamamen Katılıyorum’, %41,9’unun ‘Kısmen Katılıyorum’, %11,8’inin ise ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde cevaplandıkları görülmektedir. Bu maddeye ilişkin olarak da % 88,2 oranında olumlu görüş bildirilmiştir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğrencilerin ‘ Matematik dersinde öğrenme etkinlikleri günlük hayatta ilişkili konu ve problemlerle başlar’ maddesine %33,3 oranında ‘Her zaman’; %24,1 oranında ‘Sık sık’ cevabını verdikleri görülmüştür. Köse ve diğerleri (2005) tarafından Erzurum ilinde yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler günlük yaşamla ilişkilendirmeyi programın olumlu yönlerinden biri olarak belirtmişlerdir. Şahin (2005) tarafında yapılan araştırmada öğretmenlerin % 82,5’i içeriğin öğrencilerin ihtiyaç ve hayatlarıyla vb. konularda ilişkilendirildiği maddesine olumlu görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Geçmişteki ilkokul programları incelendiğinde bu programları incelendiğinde hayat için gerekli olan bilgileri vermenin bütün eğitim programlarının genel amaçları arasında yer aldığı görülmektedir

İçeriğin günlük hayatla ilişkilendirilmesinin programın verimliliği ve öğrenmelerin kalıcı olması açısından önemli olacağı söylenebilir.

Tablo 5. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Etkinlikleri yaparken öğrencilerin neler yapacağı açıkça belirtilmiştir .’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
5.Etkinlikleri yaparken öğrencilerin neler yapacağı açıkça belirtilmiştir.	Müdür	f	1		2	3	2	3.6250	1.3025	8
		%	12.5		25.0	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	3	4	2	3.3333	1.2309	12
		%	8.3	16.7	25.0	33.3	16.7			
	Öğretmen	f	1	23	16	118	77	4.0511	.9091	235
		%	.4	9.8	6.8	50.2	32.8			
	Müfettiş	f			3	3	9	4.4000	.8281	15
		%			20.0	20.0	60.0			
	Toplam	f	3	25	24	128	90	4.0259	.9462	270
		%	1.1	9.3	8.9	47.4	33.3			

Tablo 5’te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %33,3’ünün etkinlikler sırasında öğrencilerin neler yapacağını açıkça belirtildiği maddesine ‘Tamamen Katılıyorum’, %47,7’sinin ‘Kısmen Katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmektedir. % 19,3’ünün ise aynı maddeyi ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılanların % 81’i öğrencilerin etkinlikler sırasında ne yapacağını açıkça belirtilmesini olumlu bulmuşlardır.Soycan (2006) tarafından Sakarya ilinde yapılan benzer bir araştırmada öğretmenlerin % 54,4’ünün programdaki öğrenme öğretme etkinlikleri ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin maddeye ‘Az Katılıyorum’ cevabını verdikleri görülmüştür. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından Ağrı ilinde yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler eğitim etkinliklerinin açık olarak ifade edildiğini belirtmişlerdir. Etkinliklerin açıkça ifade edilmesi ile matematik derslerinin işlenmesine büyük bir sorun haline gelen süre sıkıntısını ortadan kaldırabilir.

Etkinlikler yapılırken gerekli bilgilerin açıkça ifade edilmemesi.etkililiğin anlaşılması, yapılması ve amacına ulaşmasında sıkıntı yaratabilir. Çünkü öğrencilerin her birini farklı özelliklere sahip olması yeterince açıklanmayan etkinlikleri de farklı algılamalarına sebebiyet vereceğinden böyle bir durumun verimlilik ve zaman açısından eğitim öğretimi olumsuz yönde etkileyeceği söylenebilir.

Tablo 6. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Ders işlenişi sırasında ve ölçme değerlendirme yapılırken diğer derslerle ilişki kurulmuştur.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
6.Ders işlenişi sırasında ve ölçme değerlendirme yapılırken diğer derslerle ilişki kurulmuştur	Müdür	f	1	1	1	4	1	3.3750	1.3025	8
		%	12.5	12.5	12.5	50.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1		1	7	3	3.9167	1.0836	12
		%	8.3		8.3	58.3	25.0			
	Öğretmen	f	1	23	17	106	88	4.0936	.9336	235
		%	.4	9.8	7.2	45.1	37.4			
	Müfettiş	f				8	7	4.4667	.5164	15
		%				53.3	46.7			
	Toplam	f	3	24	19	125	99	4.0852	.9427	270
		%	1.1	8.9	7.0	46.3	36.7			

Tablo 6’da ders işlenişi ve değerlendirmeler sırasında diğer derslerle ilişki kurulup kurulmadığına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Katılımcıların %36,7’sinin bu maddeyi ‘Tamamen Katılıyorum’; %46,3’ünün ‘Kısmen Katılıyorum’, % 17’sinin ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde cevapladıkları görülmektedir. Tablodan da görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmı ders işlenişi sırasında ve ölçme değerlendirmelerde diğer derslerle ilişkilendirme yapıldığı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Yılmaz (2006) tarafından Sakarya ilinde yapılan benzer bir araştırmada ‘öğretim programında diğer derslerin programları ile ilişki kurulmuştur’ şeklindeki maddeye araştırmaya katılan öğretmenlerin %76’sının ‘Evet’ cevabını verdiği görülmüştür. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin derslerin birbiri ile ilişkilendirildiği görüşüne tamamen katıldıkları belirtilmiştir. Derslerin diğer derslerle ilişkilendirilmesi öğrenmenin gerçekleşmesi ve bilgilerin kalıcılığı açısından oldukça önemlidir.

Öğrencilerin matematiğin yararlarını anlayabilmeleri için matematiksel kavram ve becerilerin hem birbiri ile hem de diğer derslerle ilişkilendirmesi gerekir. Bu sayede öğrencinin matematiğin her yerde kullanabileceğinin farkına varacağı matematiği günlük hayatının bir parçası yapacağı ve diğer derslerindeki başarısına da katkı sağlayacağı görüşü bu maddeye ilişkin olarak söylenebilir.

Tablo 7. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğretim sırasında konunun ne kadarının öğretileceği açıkça belirtilmiştir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
7.Öğretim sırasında konunun ne kadarının öğretileceği açıkça belirtilmiştir.	Müdür	f		1	2	3	2	3.7500	1.0351	8
		%		12.5	25.0	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f		1	2	3	6	4.1667	1.0299	12
		%		8.3	16.7	25.0	50.0			
	Öğretmen	f	6	44	22	95	68	3.7447	1.1411	235
		%	2.6	18.7	9.4	40.4	28.9			
	Müfettiş	f			1	9	5	4.2667	.5936	15
		%			6.7	60.0	33.3			
	Toplam	f	6	46	27	110	81	3.7926	1.1149	270
		%	2.2	17.0	10.0	40.7	30.0			

Araştırmaya katılanlar; öğretim aşamasında konuların ne kadarının öğretileceğinin açıkça belirtildiği konusunda %70,7 oranında olumlu görüş bildirerek ‘Tamamen Katılıyorum’ ve ‘Kısmen Katılıyorum’ cevabını vermişlerdir. %29,2 oranında verilen cevapların ise ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde dağıldığı tabloda görülmektedir. Bu durum öğretmenin öğretim planlaması açısından büyük kolaylıklar sağlayarak ve ünitelerin yetiştirilmesindeki sıkıntıları kısmen de olsa azaltabilir.

Tablo 8. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili bilgiler programda bulunmaktadır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
8.Yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili bilgiler programda bulunmaktadır.	Müdür	f		1	2	3	2	3.7500	1.0351	8
		%		12.5	25.0	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1		7	3	3.8333	1.1934	12
		%	8.3	8.3		58.3	25.0			
	Öğretmen	f	4	19	28	120	64	3.9404	.9318	235
		%	1.7	8.1	11.9	51.1	27.2			
	Müfettiş	f			2	5	8	4.4000	.7368	15
		%			13.3	33.3	53.3			
	Toplam	f	5	21	32	135	77	3.9556	.9396	270
		%	1.9	7.8	11.9	50.0	28.5			

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanlar programda yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile bilgilerin programda yer aldığına ilişkin maddeye % 28,5 ‘Tamamen Katılıyorum’, %50,0 ‘Kısmen Katılıyorum’, %11,9 ‘Kararsızım’, %7,8 ‘Katılmıyorum’ ve % 1,9 ‘Hiç katılmıyorum’ cevabını vermişlerdir. Katılımcıların % 78,5’i yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerin programda yer aldığını bildirmişlerdir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin maddeye % 59 oranında ‘Kısmen’ cevabını verdikleri görülmüştür. Pesen (2005) tarafından yapılan araştırmada etkinliklerin yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımına göre hazırlansa da bazı etkinliklerin bu özelliği yansıtmadığını belirtilmiştir. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmada 195 ilköğretim okulu öğretmeni ve yöneticisinin yapılandırmacı eğitim anlayışına ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmaya katılanların %50’sinin bu maddeye kısmen katılıyorum cevabını vermesinde programda yapılandırmacılıkla ilgili verilen bilgilerin teoriye dayanması, yapılandırmacılığın derslerde nasıl uygulanacağını ile ilgili bilgilerin bulunmadığı görüşünün etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 9. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni program öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin matematik öğretimine zihinsel ve fiziksel olarak etkin katılımını sağlamıştır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
9.Yeni program öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin matematik öğretimine zihinsel ve fiziksel olarak etkin katılımını sağlamıştır.	Müdür	f		2	1	3	2	3.6250	1.1877	8
		%		25.0	12.5	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	1	6	3	3.7500	1.2154	12
		%	8.3	8.3	8.3	50.0	25.0			
	Öğretmen	f	5	22	20	121	67	3.9489	.9683	235
		%	2.1	9.4	8.5	51.5	28.5			
	Müfettiş	f			1	7	7	4.4000	.6325	15
		%			6.7	46.7	46.7			
	Toplam	f	6	25	23	137	79	3.9556	.9745	270
		%	2.2	9.3	8.5	50.7	29.3			

Araştırmaya katılanlar; 2005 5. sınıf Matematik programın öğrenciyi merkeze aldığı ve öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımını sağladığına ilişkin maddeye %80 oranında olumlu görüş bildirerek ‘Tamamen katılıyorum’ ve ‘Kısmen katıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. %8,5’i maddeye ilişkin kararsız kalırken %9,3 bu görüşe katılmadığını, % 2,2’si hiç katılmadığını belirtmiştir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmenler %64 oranında öğrenci merkezli eğitim öğretim ile ilgili programda yer alan açıklamaların kısmen yeterli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %84,3’ü etkinliklerin öğrenci merkezli olması gerektiği görüşüne katıldıkları görülmüştür. Köse ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanlar programın öğrenci merkezli olması ile ilgili olumlu görüş belirtmişlerdir.

Tablo 10. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘2005 programı ile öğrencilerin somut yaşantılardan yola çıkarak soyutlama yapma becerileri artmıştır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
10.Yeni program ile öğrencilerin somut yaşantılardan yola çıkarak soyutlama yapma becerileri artmıştır.	Müdür	f		2		5	1	3.6250	1.0607	8
		%		25.0		62.5	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	2	5	2	3.4167	1.2401	12
		%	8.3	16.7	16.7	41.7	16.7			
	Öğretmen	f	3	25	25	102	80	3.9830	.9956	235
		%	1.3	10.6	10.6	43.4	34.0			
	Müfettiş	f		1	3	3	8	4.2000	1.0142	15
		%		6.7	20.0	20.0	53.3			
	Toplam	f	4	30	30	115	91	3.9593	1.0139	270
		%	1.5	11.1	11.1	42.6	33.7			

Tablo 10’te görüldüğü gibi katılımcıların %33,7’si öğrencilerin yeni programla soyutlama becerilerinin arttığı görüşüne tamamen katılırken, % 42,6’sı bu görüşe kısmen katıldığını belirtmiştir. %23,7 oranındaki cevaplar ise ‘Kararsızım’, ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç Katılmıyorum’ belirtilmiştir. Tabloya göre 2005 5. sınıf Matematik programının öğrencilerde soyut düşünme becerisini geliştirdiği söylenebilir. Bu maddeye ilişkin olarak en olumlu görüş ise ilköğretim müfettişlerine aittir.

Tablo 11. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Programdaki konular önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transfer sağlar.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
11.Programdaki konular önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transfer sağlar.	Müdür	f	1		2	5	3.3750	1.0607	8	
		%	12.5		25.0	62.5				
	Müdür Yardımcısı	f	1		4	6	1	3.5000	1.0000	12
		%	8.3		33.3	50.0	8.3			
	Öğretmen	f	6	31	26	114	58	3.7957	1.0382	235
		%	2.6	13.2	11.1	48.5	24.7			
	Müfettiş	f		1	2	6	6	4.1333	.9155	15
		%		6.7	13.3	40.0	40.0			
	Toplam	f	8	32	34	131	65	3.7889	1.0329	270
		%	3.0	11.9	12.6	48.5	24.1			

Tablo 11’te görüldüğü gibi katılımcılar % 72,6 oranında olumlu görüş bildirerek; programdaki konuların önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transfer sağladığı görüşü etrafında birleşmişlerdir. Araştırmaya katılanların % 12,6’sı ‘Kararsızım’ cevabını verirken , %14,9 ‘u bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumda 5. sınıf Matematik programındaki konuların matematik öğretiminde gerekli olan önşartlılık ilkesine uygun olarak hazırlandığı görüşü söylenebilir. Ön şartlılık ilkesi olmadan matematik programındaki bazı konuların kavranması mümkün değildir.

Tablo 12. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Etkinlik ve değerlendirmeler öğrencide bağımsız düşünme, karar verme becerilerini geliştirmektedir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
12.Etkinlik ve değerlendirmeler öğrencide bağımsız düşünme, karar verme becerilerini geliştirmektedir.	Müdür	f		2	1	2	3	3.7500	1.2817	8
		%		25.0	12.5	25.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f			2	6	4	4.1667	.7177	12
		%			16.7	50.0	33.3			
	Öğretmen	f	5	19	28	122	61	3.9149	.9435	235
		%	2.1	8.1	11.9	51.9	26.0			
	Müfettiş	f		1	2	7	5	4.0667	.8837	15
		%		6.7	13.3	46.7	33.3			
	Toplam	f	5	22	33	137	73	3.9296	.9399	270
		%	1.9	8.1	12.2	50.7	27.0			

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %77,7’si etkinlik ve değerlendirmelerin öğrencilerde bağımsız düşünme ve karar verme becerilerini geliştirdiği belirtirken, % 12,2’si kararsız olduğunu , % 10 ise bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Buna göre 5. sınıf matematik programının öğrencilerde bağımsız karar düşünme ve karar verme becerilerine bağlı olarak özgüven duygusunu da geliştirdiği söylenebilir.

Tablo 13. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğretmen yeni programda bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada rehberlik eden kişi olmuştur’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
13.Öğretmen yeni programda bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada rehberlik eden kişi olmuştur.	Müdür	f			1	4	3	4.2500	.7071	8
		%			12.5	50.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	2	5	3	3.6667	1.2309	12
		%	8.3	8.3	16.7	41.7	25.0			
	Öğretmen	f	8	28	19	92	88	3.9532	1.1142	235
		%	3.4	11.9	8.1	39.1	37.4			
	Müfettiş	f			1	9	5	4.2667	.5936	15
		%			6.7	60.0	33.3			
	Toplam	f	9	29	23	110	99	3.9667	1.0885	270
		%	3.3	10.7	8.5	40.7	36.7			

Tablo 13’te görüldüğü gibi katılımcıların % 77,3’ü öğretmenin yeni programda rehberlik eden kişi olduğu görüşüne katılmıştır. % 8,5 oranında kararsızım görüşü bildirilirken, % 14 oranında katılımcıların bu görüşe katılmadıkları görülmektedir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanların % 58,5’i öğretmenlerin rolü ile ilgili açıklamaların yeterliliğine ilişkin maddeye ‘Kısmen’ cevabını verirken % 33’ü öğretmenin rolü ile ilgili yeterli derecede açıklama bulunduğunu belirtmişlerdir. Çınar ve Teyfur (2006) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar öğretmenin rolünün programda açıkça ifade edildiği görüşüne tamamen katılmaktadırlar. Bu maddeye ilişkin olarak 2005 5. sınıf matematik programın ile birlikte öğrencilerin derslerde daha aktif oldukları ve öğrenme öğretme sürecine etkin olarak katıldıkları söylenebilir. Ayrıca ölçek maddesine ilişkin olarak yeni programın öğrenci, öğretmen; öğrenci öğrenci etkileşimini de arttırdığı sonucu çıkarılabilir.

Tablo 14. İlköğretim müfettişleri,yönetici ve öğretmenlerin ‘Ders ve çalışma kitabında öğrenmenin kalıcılığını arttıran yeterli sayıda örnek ve çalışma yaprakları bulunmaktadır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
14.Ders ve çalışma kitabında öğrenmenin kalıcılığını arttıran yeterli sayıda örnek ve çalışma yaprakları bulunmaktadır.	Müdür	f		3	1	3	1	3.2500	1.1650	8
		%		37.5	12.5	37.5	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	2	5	2	3.4167	1.2401	12
		%	8.3	16.7	16.7	41.7	16.7			
	Öğretmen	f	25	53	20	88	49	3.3532	1.3199	235
		%	10.6	22.6	8.5	37.4	20.9			
	Müfettiş	f		2		5	8	4.2667	1.0328	15
		%		13.3		33.3	53.3			
	Toplam	f	26	60	23	101	60	3.4037	1.3091	270
		%	9.6	22.2	8.5	37.4	22.2			

Tablo 14’te görüldüğü gibi ders ve çalışma kitabında kalıcılığı arttıran yeterli sayıda örnek bulunduğuna ilişkin olarak katılımcıların % 59,6’sı olumlu görüş bildirerek bu maddeye katıldıklarını ifade etmişlerdir. %8,5’i kararsız kalırken, % 31,8 oranındaki katılımcı bu maddede belirtilen görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Kitaplarda yeter sayıda örnek ve alıştırmaya yer verilmesi öğrenilen bilgilerin kalıcılığı ve pekiştirilmesi açısından önem taşımaktadır.

Tablo 15. İlköğretim müfettişleri,yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrencileri bireysel ve grupta çalışmaya özendirici etkinlikler bulunmaktadır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
15.Öğrencileri bireysel ve grupta çalışmaya özendirici etkinlikler bulunmaktadır.	Müdür	f		1	1	4	2	3.8750	.9910	8
		%		12.5	12.5	50.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	3	5	2	3.5000	1.1677	12
		%	8.3	8.3	25.0	41.7	16.7			
	Öğretmen	f	7	25	21	112	70	3.9064	1.0376	235
		%	3.0	10.6	8.9	47.7	29.8			
	Müfettiş	f		2	1	4	8	4.2000	1.0823	15
		%		13.3	6.7	26.7	53.3			
	Toplam	f	8	29	26	125	82	3.9037	1.0445	270
		%	3.0	10.7	9.6	46.3	30.4			

Tablo 15’de görüldüğü gibi öğrencilerin bireysel ve grupla çalışmaya özendirici etkinliklerin bulunduğu maddeye % 30,4 ‘Katılıyorum’, % 46,3 ‘Kısmen Katılıyorum’, %9,6 ‘Kararsızım’, % 10,7 ‘Katılmıyorum’, %3,0 ‘Hiç Katılmıyorum’ cevapları verildiği görülmektedir. Tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 82’si öğrencinin arkadaşlarıyla işbirliği yapmasının arttığı görüşüne katılmaktadırlar. Buna göre öğrencilerin bireysel ve grupla çalışmaya özendirilmesi, özgüven, sosyalleşme, işbirliği, başarıya vb. becerileri geliştirecektir.

Tablo 16. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Programda görsel, işitsel ve basılı materyallere ağırlık verilmiştir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
16.Programda görsel,işitsel ve basılı materyallere ağırlık verilmiştir.	Müdür	f			5	3	4.3750	.5175	8	
		%			62.5	37.5				
	Müdür Yardımcısı	f			3	6	3	4.0000	.7385	12
		%			25.0	50.0	25.0			
	Öğretmen	f	6	18	25	102	84	4.0213	1.0019	235
		%	2.6	7.7	10.6	43.4	35.7			
	Müfettiş	f		2	1	6	6	4.0667	1.0328	15
		%		13.3	6.7	40.0	40.0			
	Toplam	f	6	20	29	119	96	4.0333	.9807	270
		%	2.2	7.4	10.7	44.1	35.6			

Tablo 16’da görüldüğü gibi programda görsel, işitsel, basılı materyallere ağırlık verildiğine ilişkin maddeye araştırmaya katılanların % 79,7’si katıldıklarını belirtmişlerdir. % 9,6’sı görüşe katılmadıklarını belirtirken % 10,7’si ise kararsız kalmıştır. 2005 5. sınıf matematik programında görsel, işitsel, basılı materyallere yer verilmesi öğrenmenin oluşumu ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığı açısından önem taşımaktadır. Bu sayede matematik öğretimi teorik olmaktan çıkacak; sıkıcılıktan ve tekdüzelikten kurtularak öğrenen için eğlenceli hale gelecektir.

Tablo 17. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Tüm davranışları yoklayan ölçme araçları programda yer almaktadır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
17.Tüm davranışları yoklayan ölçme araçları programda yer almaktadır.	Müdür	f	1	1	2	3	1	3.2500	1.2817	8
		%	12.5	12.5	25.0	37.5	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	1	6	2	3.5000	1.2432	12
		%	8.3	16.7	8.3	50.0	16.7			
	Öğretmen	f	7	35	37	105	51	3.6723	1.0657	235
		%	3.0	14.9	15.7	44.7	21.7			
	Müfettiş	f				9	6	4.4000	.5071	15
		%				60.0	40.0			
	Toplam	f	9	38	40	123	60	3.6926	1.0691	270
		%	3.3	14.1	14.8	45.6	22.2			

Tablo 17’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %22,2’si tüm davranışları yoklayan ölçme araçları olduğu görüşünü ‘Tamamen Katılıyorum’ şeklinde cevaplarırken, % 45,6’sı ‘Kısmen katılıyorum’, %14,8’i ‘Kararsızım’, % 14,1’i ‘Katılmıyorum’, % 3,3’ü ‘ Hiç katılmıyorum’ cevabını vermişlerdir. Katılımcıların % 67,8’i bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %29’u ölçme değerlendirmede bulunan örneklerin yeterli olduğunu; %48’i örneklerin kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir.

Tablo 18. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları bulunmaktadır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
18.Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları bulunmaktadır.	Müdür	f	1			2	5	4.2500	1.3887	8
		%	12.5			25.0	62.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1		2	7	2	3.7500	1.0553	12
		%	8.3		16.7	58.3	16.7			
	Öğretmen	f	6	5	11	95	118	4.3362	.8683	235
		%	2.6	2.1	4.7	40.4	50.2			
	Müfettiş	f				11	4	4.2667	.4577	15
		%				73.3	26.7			
	Toplam	f	8	5	13	115	129	4.3037	.8817	270
		%	3.0	1.9	4.8	42.6	47.8			

Tablo 18’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların büyük bir çoğunluğu (%90,4) örnek gözlem formlarının bulunduğu maddeye katılmışlardır. Aynı maddeye ilişkin olarak % 4,8’i kararsız kalırken % 4,9’u bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %51’i örnek gözlem formları ve soruların öğretmenin yaralanabileceği şekilde hazırlandığı görüşüne katılmaktadırlar. Programda örnek gözlem formlarının bulunmasının öğretmen ve öğrencilere değerlendirmede büyük kolaylık sağladığı söylenebilir. gözlem formları öğrencilerin kendi gelişimlerini aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin gelişimlerini takip etmesi açısından önemlidir. Bu sayede eğitimde verimliliğin artması sağlanacaktır.

Tablo 19. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bunlarla ilgili örnekler benimsenmiştir’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
19.Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bunlarla ilgili örnekler benimsenmiştir.	Müdür	f			6	2	4.2500	.4629	8	
		%			75.0	25.0				
	Müdür Yardımcısı	f	1			10	1	3.8333	.9374	12
		%	8.3			83.3	8.3			
	Öğretmen	f	4	17	24	120	70	4.0000	.9199	235
		%	1.7	7.2	10.2	51.1	29.8			
	Müfettiş	f		1		7	7	4.3333	.8165	15
		%		6.7		46.7	46.7			
	Toplam	f	5	18	24	143	80	4.0185	.9062	270
		%	1.9	6.7	8.9	53.0	29.6			

Tablo 19’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 82,6’sı programda geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ile ilgili örnekler verildiği görüşüne katılırken, %8,6’sı bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir. Maddeye ilişkin olarak % 8,9 oranında ‘Kararsızım’ cevabı verilmiştir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %56’sı ölçme ve değerlendirmede yeni yaklaşımlarla ilgili açıklamaları yeterli bulduğunu; %28,5’i kısmen yeterli bulduğunu belirtmişlerdir. Programda alternatif ölçme değerlendirme etkinliklerini bulunması öğrenmenin kalıcılığı ve öğrencilerin

matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmeleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri sayesinde her çocuğun matematiği öğrenebileceği ilkesi hayata geçmektedir. Ayrıca matematik dersleri bu sayede daha eğlenceli hale gelecektir.

Tablo 20. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Değerlendirmeler ölçme sonuçlarının yanında sınıf içi etkinlikleri de kapsamaktadır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
20.Değerlendirmeler ölçme sonuçlarının yanında sınıf içi etkinlikleri de kapsamaktadır.	Müdür	f			2	4	2	4.0000	.7559	8
		%			25.0	50.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f			1	6	5	4.3333	.6513	12
		%			8.3	50.0	41.7			
	Öğretmen	f	2	6	20	109	98	4.2553	.7863	235
		%	.9	2.6	8.5	46.4	41.7			
	Müfettiş	f		1	1	6	7	4.2667	.8837	15
		%		6.7	6.7	40.0	46.7			
	Toplam	f	2	7	24	125	112	4.2519	.7829	270
		%	.7	2.6	8.9	46.3	41.5			

Tablo 20’de görüldüğü gibi katılımcıların % 41,5’i değerlendirmelerin ölçme sonuçlarının yanında sınıf içi etkinlikleri de kapsadığı görüşüne ‘Tamamen Katılıyorum’ % 46,3’ü ‘Kısmen katılıyorum’, % 8,9’u ‘Kararsızım’, % 2,6’sı ‘Katılmıyorum’, % 0,7’si ‘Hiç Katılmıyorum’ cevabını vermişlerdir. Toplamda katılımcıların % 87,8’i bu görüşe katıldıklarını belirtmişlerdir. Değerlendirmeni sınıf içi etkinliklerle birlikte alınması ile öğrencilerin matematik başarısında olumlu etki yapacağı söylenebilir. Ayrıca değerlendirmede sınıf içi etkinliklerin kullanılması öğrencilerin derse katılımların da arttıracaktır.

Öğretimi değerlendirmede; öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme değerlendirmelerinin sonuçlarının kullanılabilmesi ek olarak öğretme öğrenme sürecinde yapılan gözlemler yapılan öğretimin ne derece etkili olduğu konusunda da öğretmene kolaylık sağlayabilir.

Tablo 21. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Değerlendirme ölçütü ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	Ss	N	
21.Değerlendirme ölçütü ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.	Müdür	f	1		3	2	2	3.5000	1.3093	8
		%	12.5		37.5	25.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	1	8	1	3.5833	1.0836	12
		%	8.3	8.3	8.3	66.7	8.3			
	Öğretmen	f	3	38	32	108	54	3.7319	1.0297	235
		%	1.3	16.2	13.6	46.0	23.0			
	Müfettiş	f		1	1	8	5	4.1333	.8338	15
		%		6.7	6.7	53.3	33.3			
	Toplam	f	5	40	37	126	62	3.7407	1.0308	270
		%	1.9	14.8	13.7	46.7	23.0			

Tablo 21’de görüldüğü gibi değerlendirme ölçütü ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir maddesine ilişkin olarak katılımcılar % 23 ‘Katılıyorum’, % 46,7 ‘Kısmen katılıyorum’, % 13,7 ‘Kararsızım’, % 14,8 ‘Katılmıyorum’, % 1,9 ‘Hiç Katılmıyorum’ cevabını vermişlerdir. % 69,7 oranındaki katılımcı bu maddeye ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 11,8’i ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamaların yeterli olduğunu düşünürken; % 29,4’ü bu görüşe az katıldıklarını ; % 45’i bu görüşe katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 22. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
22.Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır.	Müdür	f			1	6	1	4.0000	.5345	8
		%			12.5	75.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	2	5	2	3.4167	1.2401	12
		%	8.3	16.7	16.7	41.7	16.7			
	Öğretmen	f	3	23	41	114	54	3.8213	.9394	235
		%	1.3	9.8	17.4	48.5	23.0			
	Müfettiş	f			2	6	7	4.3333	.7237	15
		%			13.3	40.0	46.7			
	Toplam	f	4	25	46	131	64	3.8370	.9423	270
		%	1.5	9.3	17.0	48.5	23.7			

Tablo 22’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %23,7’si öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerine ilişkin maddeyi ‘Tamamen Katılıyorum’ , % 48,5’i ‘Kısmen Katılıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. Aynı maddeyi % 17’si ‘Kararsızım’ %9,3’ü ‘Katılmıyorum’ ve % 1,5’i ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde cevaplamıştır. Tablodan da görüldüğü gibi katılımcıların % 72,2’si yeni programla öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirdikleri görüşünde birleşmişlerdir. Soycan (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin %79,5’i matematik dersine isteyerek katıldıklarını, % 77,5’i ise matematik dersinden zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Köse ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılanlar programın öğrenciyi matematiği sevmeye yönelttiği konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmeleri hem öğrenim hem de günlük yaşantılarında onlara kolaylık sağlayacaktır. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarının da olumlu yönde etkileyecektir.

Tablo 23. İlköğretim müfettişleri, yöneticileri ve öğretmenlerin ‘Öğrencilerin genel problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma becerileri artmıştır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
23.Öğrencilerin genel problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma becerileri artmıştır.	Müdür	f			1	5	2	4.1250	.6409	8
		%			12.5	62.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	3	2	5	3.7500	1.3568	12
		%	8.3	8.3	25.0	16.7	41.7			
	Öğretmen	f	9	33	32	110	51	3.6851	1.0795	235
		%	3.8	14.0	13.6	46.8	21.7			
	Müfettiş	f		1	2	7	5	4.0667	.8837	15
		%		6.7	13.3	46.7	33.3			
	Toplam	f	10	35	38	124	63	3.7222	1.0738	270
		%	3.7	13.0	14.1	45.9	23.3			

Tablo 23’te araştırmaya katılanların öğrencilerin genel problem çözme, akıl yürütme, iletişim kurma becerilerinin attığına ilişkin görüşlerinin % 23,3 ‘ Katılıyorum’, % 45,9 ‘ Kısmen katılıyorum’, % 14,1 ‘ Kararsızım, % 13 ‘Katılmıyorum’, % 3,7 ‘ Hiç Katılmıyorum’ şeklinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 69,2’sinin öğrencilerin akıl yürütme, iletişim kurma, problem çözme becerilerinin arttığı görüşünde birleştikleri

görülmektedir. Öğrencilerin bu becerilerinin gelişmesi onlara günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara farklı çözümler üretmelerinde, bireysel, sosyal ve mesleki yaşantılarında büyük kolaylık sağlayacaktır.

Tablo 24. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Farklı zeka bölümündeki öğrenciler için etkinliklere yer verilmiştir ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
24.Farklı zeka bölümündeki öğrenciler için etkinliklere yer verilmiştir.	Müdür	f	2			4	2	3.5000	1.6036	8
		%	25.0			50.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f			4	3	5	4.0833	.9003	12
		%			33.3	25.0	41.7			
	Öğretmen	f	8	34	32	92	69	3.7660	1.1249	235
		%	3.4	14.5	13.6	39.1	29.4			
	Müfettiş	f		1	2	6	6	4.1333	.9155	15
		%		6.7	13.3	40.0	40.0			
	Toplam	f	10	35	38	105	82	3.7926	1.1216	270
		%	3.7	13.0	14.1	38.9	30.4			

Tablo 24’te görüldüğü gibi farklı zeka bölümlerine ilişkin etkinliklerin programda yer aldığına ilişkin maddeye araştırmaya katılanların %30,4’ü ‘Tamamen Katılıyorum’, ‘ % 38,9’u ‘Kısmen Katılıyorum’, % 14,1’i ‘Karasızım’, % 13’ü ‘Katılmıyorum’, % 3,7’i ‘Katılmıyorum’ cevabını vermişlerdir. Katılanların % 69,3’ü farklı zeka bölümüne ilişkin etkinliklere programda yer verildiğine katılmıştır. Köse ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada katılımcılar programın bireysel farklılıkları dikkate alması konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Her öğrenci öğrenme ortamına farklı birikim ve bireysel özelliklerle geldiği çini programda bu tür etkinliklere yer verilmesi ‘Her çocuk öğrenebilir’ ilkesinin geçerliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu tür etkinliklerle öğrenme ortamını öğrenci açısından daha zevkli hale gelecek, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlanacak ve farklı zeka bölümüne sahip öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirecekleri söylenebilir. Öğretimin her aşamasında bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması eğitim ve öğretimde kaliteyi ve başarıyı arttıracaktır.

Tablo 25. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni programla öğretmen ve veli işbirliğinin artması sağlanmıştır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
25.Yeni programla öğretmen ve veli işbirliğinin artması sağlanmıştır.	Müdür	f	1		1	4	2	3.7500	1.2817	8
		%	12.5		12.5	50.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	4	3	3	3.5000	1.2432	12
		%	8.3	8.3	33.3	25.0	25.0			
	Öğretmen	f	13	34	36	86	66	3.6723	1.1871	235
		%	5.5	14.5	15.3	36.6	28.1			
	Müfettiş	f		1	1	7	6	4.2000	.8619	15
		%		6.7	6.7	46.7	40.0			
	Toplam	f	15	36	42	100	77	3.6963	1.1777	270
		%	5.6	13.3	15.6	37.0	28.5			

Araştırmaya katılanların % 63,5’inin yeni programla öğretmen veli işbirliğinin artmasının sağlandığı görüşüne katıldığı Tablo 25’te görülmektedir. Araştırmaya katılanların % 13,3’ü bu görüşe ‘Kararsızım’ cevabını verirken % 18,9’u ‘Katılmıyorum’ ve ‘Hiç katılmıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin % 50’si velilerle iletişimi arttığı görüşünü destekledikleri görülmektedir. Selvi (2005) tarafından yapılan araştırmada yeni programın uygulanabilirliği açısından eksik yönleri olarak velilerin programa katılımının eksik olmasını belirtmiştir. Köse ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler programın veliyi sürece katmasını programın olumlu yönü olarak belirtmişlerdir. Velinin öğrenme öğretme sürecine etkin katılımı zaman zaman okula karşı geliştirilen olumsuz düşünceleri de sileceği söylenebilir.

Ülkemizde genellikle verilerin okula sadece öğrencinin maddi ihtiyaçlarını karşılamak için geldiği söylenebilir. Yeni programın velileri de aktif olarak uygulama sürecinin içine katılmasıyla hedeflenen amaçların gerçekleştirilmesinde, verimliliğin, öğrenci-veli, öğretmen veli iletişiminin artmasında etkili olacağı söylenebilir. Yukarıda araştırma sonuçları da bu görüşü destekler niteliktedir.

Tablo 26 İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Etkinlik sayısının fazla olması ünitelerin zamanında yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
26.Etkinlik sayısının fazla olması ünitelerin zamanında yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.	Müdür	f			1	3	4	4.3750	.7440	8
		%			12.5	37.5	50.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1		2	4	5	3.9166	1.2060	12
		%	8.3		16.7	33.3	41.7			
	Öğretmen	f	11	32	21	74	97	3.9106	1.2109	235
		%	4.7	13.6	8.9	31.5	41.3			
	Müfettiş	f			2	7	6	4.2666	.7037	15
		%			13.3	46.7	40.0			
	Toplam	f	12	32	26	88	112	3.9481	1.1780	270
		%	4.4	11.9	9.6	32.6	41.5			

Tablo 26’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 41,5’i etkinlik sayısının fazla olması nedeniyle ünitelerin zamanında yetiştirilemediği görüşüne ‘Tamamen Katılıyorum’, % 32,6 2 sı ‘Katılıyorum’ cevabını vermiştir. Tablodan görüldüğü üzere % 74,1 oranında ünite sürelerinin etkinliklere bağlı olarak yetiştirilmesine ilişkin bir sıkıntı yaşadıkları görülmektedir. % 16,3 oranındaki katılımcı bu maddeye katılmadıklarını belirtmişlerdir. Selvi (2005) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmenler yeni programın uygulanmasındaki olumsuz özelliklerden biri olarak etkinliklerin çok fazla olmasını belirtmişlerdir. Köse ve diğerleri (2005) tarafından yapılan araştırmada araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticiler derslerde etkinlik süresinin yetersizliğini programın olumsuz yönü olarak belirtmişlerdir.

Yeni programla birlikte hem ders işlenişine hem ölçme değerlendirmeye pek çok alternatif etkinliğin getirildiği bilinmektedir. Fakat program etkinliklerinin yapılmasında hangi etkinliklerin kullanılacağında öğretmenlere esneklik tanımıştır. Araştırmaların bu sonucunun bu şekilde çıkmasında 5. sınıflarda matematik dersinin haftada 4 saat olarak belirtilmesi gösterilebilir. Ders saatinin az olması nedeniyle etkinliklerin yetiştirilmesinde sıkıntı yaşandığı söylenebilir.

Tablo 27. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘.Ders esnasında kitaplar (ders kitabı,öğrenci çalışma kitabı) arası geçişler sıkıntı yaratmaktadır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
27.Ders esnasında kitaplar (ders kitabı,öğrenci çalışma kitabı) arası geçişler sıkıntı yaratmaktadır.	Müdür	f			1	4	3	4,2800	.7071	8
		%			12.5	50.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	3	1	4	3	3,4166	1.3790	12
		%	8.3	25.0	8.3	33.3	25.0			
	Öğretmen	f	18	53	13	79	72	3,1191	1.3327	235
		%	7.7	22.6	5.5	33.6	30.6			
	Müfettiş	f	1	4	2	5	3	3,0666	1.2910	15
		%	6.7	26.7	13.3	33.3	20.0			
	Toplam	f	20	60	17	92	81	3,4705	1.3192	270
		%	7.4	22.2	6.3	34.1	30.0			

Tablo 27’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 64,1’i ders kitabı ve çalışma kitabı arası geçişlerde bir sıkıntı yaşandığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların % 6,3’ü bu görüşe karasız kalırken, % 29,6’sı geçişlerde sıkıntı yaşanmadığını belirtmişlerdir..

Tablo 28. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Bazı araç gereçlerin yetersizliği konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
28.Bazı araç gereçlerin yetersizliği konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır.	Müdür	f				5	3	4,3750	.5175	8
		%				62.5	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f		1	2	5	4	4,000	.9535	12
		%		8.3	16.7	41.7	33.3			
	Öğretmen	f	7	27	10	76	115	4,1276	1.1174	235
		%	3.0	11.5	4.3	32.3	48.9			
	Müfettiş	f		3	2	6	4	3,7333	1.0998	15
		%		20.0	13.3	40.0	26.7			
	Toplam	f	7	31	14	92	126	4,1047	1.0973	270
		%	2.6	11.5	5.2	34.1	46.7			

Araştırmaya katılanların % 80,8’i bazı araç gereçlerin yetersizliği nedeni ile konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırdığı görüşüne katıldıklarını

belirtmişlerdir. Bu karşılık % 14,1 oranındaki katılımcı bu konudaki görüşe katılmayarak araç gereç yetersizliği nedeni ile konuların işlenişinde zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Köse ve diğerleri (2005) tarafında yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticiler materyal araç, gereç konusunda temin zorluğu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı araç gereçlerin yetersizliğinin öğrenmenin oluşumu, bilgilerin kalıcılığı açısından sorunlara neden olduğu, matematik öğretiminde istenilen verimin alınmasını engellediği söylenebilir.

Tablo 29. İlköğretim müfettişleri,yönetici ve öğretmenlerin ‘.Programda eğitim öğretimden çok ölçme değerlendirme ön plandadır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
29.Programda eğitim öğretimden çok ölçme değerlendirme ön plandadır.	Müdür	f	1		2	4	1	3,500	1.1952	8
		%	12.5		25.0	50.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1		3	5	3	3.7500	1.1382	12
		%	8.3		25.0	41.7	25.0			
	Öğretmen	f	7	41	31	81	75	3,1106	1.1661	235
		%	3.0	17.4	13.2	34.5	31.9			
	Müfettiş	f		7		6	2	3,200	1.2071	15
		%		46.7		40.0	13.3			
	Toplam	f	9	48	36	96	81	3,7111	1.1688	270
		%	3.3	17.8	13.3	35.6	30.0			

Tablo 29’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların %65,6’sı programda eğitim öğretimden çok ölçme değerlendirmeye önem verildiği görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu oranların % 30 oranında ‘ Tamamen katılıyorum’, % 35,6 oranında ‘Katılıyorum’ şeklinde olduğu görülmektedir. Aynı maddeye ilişkin olarak araştırmaya katılanların %21,1’i bu görüşe katılmayarak ölçme değerlendirmenin eğitim öğretimden ön planda olmadığını belirtmişlerdir. Buna göre ölçme değerlendirmeye ağırlık verilmesi ünitelerin yetiştirilmesinde sıkıntılara yol açabileceği görüşü söylenebilir. ayrıca tüm ölçme değerlendirme etkinliklerinin kullanılması şart değildir. Konuya uygun olarak en uygun ölçme değerlendirme etkinlikleri öğretmenler tarafından belirlenmeli ve bunlar uygulanmalıdır.

Tablo 30. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Değerlendirmeler nota çevrilirken sıkıntılar yaşanmaktadır.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
30.Değerlendirmeler nota çevrilirken sıkıntılar yaşanmaktadır.	Müdür	f			1	6	1	4.000	.5345	8
		%			12.5	75.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	2	4		5	1	2.9166	1.3790	12
		%	16.7	33.3		41.7	8.3			
	Öğretmen	f	9	38	14	99	75	3.8212	1.1593	235
		%	3.8	16.2	6.0	42.1	31.9			
	Müfettiş	f	1	2	1	8	3	3.666	1.1751	15
		%	6.7	13.3	6.7	53.3	20.0			
	Toplam	f	12	44	16	118	80	3.777	1.1675	270
		%	4.4	16.3	5.9	43.7	29.6			

Araştırmaya katılanların % 73,3’ü değerlendirmede nota çevirirken sıkıntı yaşadıklarını belirtirken, %20,7’si nota çevirmede sıkıntı yaşanmadığı görüşünü belirtmişlerdir. % 5,9’u ise bu maddeyi ‘Karasızım’ şeklinde cevaplamıştır. Tabloya göre değerlendirmelerin öğretmenler açısından sıkıntı yaratmasında değerlendirme ölçütlerinin yeterince anlaşılır olmadığı görüşü söylenebilir.

Tablo 31. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürelerde tamamlaması nedeniyle sorun yaşanmaktadır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
31.Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürelerde tamamlaması nedeniyle sorun yaşanmaktadır.	Müdür	f			1	4	3	4,2500	.7071	8
		%			12.5	50.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f		3	1	3	5	3.8333	1.2673	12
		%		25.0	8.3	25.0	41.7			
	Öğretmen	f	3	20	12	96	104	4.1829	.9588	235
		%	1.3	8.5	5.1	40.9	44.3			
	Müfettiş	f		5		5	5	3,666	1.2910	15
		%		33.3		33.3	33.3			
	Toplam	f	3	28	14	108	117	4.1407	.9919	270
		%	1.1	10.4	5.2	40.0	43.3			

Tablo 31’de görüldüğü gibi etkinliklerin farklı sürelerde tamamlanması nedeniyle sorunlar yaşandığı görüşüne araştırmaya katılanların % 83’ü katıldıklarını

belirtmişlerdir. % 11,5 oranındaki katılımcı ise bu görüşe katılmayarak etkinliklerin farklı sürelerde tamamlanmasının sorunlara yol açmadığını belirtmişlerdir.

Tablo 32. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrenciler dört işlem ve bunlarla ilgili problemleri çözmede zorluk çekiyorlar.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
32.Öğrenciler dört işlem ve bunlarla ilgili problemleri çözmede zorluk çekiyorlar.	Müdür	f	1	1	1	3	2	3.500	1.4142	8
		%	12.5	12.5	12.5	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	4	1	5	1	3.0833	1.2401	12
		%	8.3	33.3	8.3	41.7	8.3			
	Öğretmen	f	11	49	19	103	53	3.5872	1.1821	235
		%	4.7	20.9	8.1	43.8	22.6			
	Müfettiş	f		3		4	8	4.1333	1.1872	15
		%		20.0		26.7	53.3			
	Toplam	f	13	57	21	115	64	3.5925	1.1966	270
		%	4.8	21.1	7.8	42.6	23.7			

Öğrencilerin dört işlem ve bununla ilgili problemleri çözmede zorluk çektikleri görüşüne araştırmaya katılanların % 23,7’si ‘ Tamamen Katılıyorum’, % 42,6’sı ‘Katılıyorum’, % 7,8’i ‘Karasızım’, % 21,1’i ‘Katılmıyorum’, % 4,8’i ‘Hiç katılmıyorum’ cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 33. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrenciler geometrik cisimleri anlamakta zorluk çekmektedir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
33.Öğrenciler geometrik cisimleri anlamakta zorluk çekmektedir.	Müdür	f	1	1	2	2	2	3.3750	1.4079	8
		%	12.5	12.5	25.0	25.0	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	2	3	1	6		2.9166	1.2401	12
		%	16.7	25.0	8.3	50.0				
	Öğretmen	f	17	57	35	72	54	3.3787	1.2732	235
		%	7.2	24.3	14.9	30.6	23.0			
	Müfettiş	f		2	3	5	5	3.8666	1.0601	15
		%		13.3	20.0	33.3	33.3			
	Toplam	f	20	63	41	85	61	3.3851	1.2672	270
		%	7.4	23.3	15.2	31.5	22.6			

Araştırmaya katılanların % 22,6’sı öğrencilerin geometrik cisimleri anlamakta zorluk çektiklerine ilişkin görüşe hiç katıldıklarını, % 31,5’ise kısmen katıldıklarını

belirtmişlerdir. % 15,2 oranındaki katılımcı bu görüşe ‘Kararsızım’ şeklinde cevap verirken, % 30,7 oranındaki katılımcı bu görüşe katılmadığını belirterek geometrik cisimleri anlamakta öğrencilerin zorluk çekmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu konuda sıkıntı çekmelerinde geometrinin diğer konulara göre soyut kalması sebep gösterilebilir.

Tablo 34. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Geometrik cisimlerin çevre ve alan hesaplamalarını kolaylıkla yapabilmektedirler.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
34.Geometrik cisimlerin çevre ve alan hesaplamalarını kolaylıkla yapabilmektedirler.	Müdür	f		1	3	3	1	3.5000	.9258	8
		%		12.5	37.5	37.5	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	3	3	4	1	3.0833	1.1645	12
		%	8.3	25.0	25.0	33.3	8.3			
	Öğretmen	f	14	41	36	105	39	3.4851	1.1374	235
		%	6.0	17.4	15.3	44.7	16.6			
	Müfettiş	f		1	3	7	4	3.9333	.8837	15
		%		6.7	20.0	46.7	26.7			
	Toplam	f	15	46	45	119	45	3.4926	1.1234	270
		%	5.6	17.0	16.7	44.1	16.7			

Araştırmaya katılanların verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin geometrik cisimlerin çevre ve alanlarını hesaplamada zorluk çekmedikleri görülmektedir. Araştırmaya katılanlar bu maddeye % 16,7 ‘ Tamamen katılıyorum’, % 44,1 ‘Kısmen Katılıyorum’, % 16,7 ‘Kararsızım’, % 17 ‘Katılmıyorum’ % 5,6 ‘ Hiç Katılmıyorum’ cevap verdikleri görülmektedir. Öğrencilerin geometrik cisimleri anlamadıkları halde alan hesaplamalarını yapabilmeleri alan hesapları ile ilgili formülleri ezberleyerek uyguladıkları görüşüne bağlanabilir.

Bilginin kazanılmasında ön öğrenmelerin önemli bir yeri vardır. Ön öğrenmeler yeni bilginin kolayca kazanılmasında ve anlamlandırılmasında etkili olduğu gibi, yeni bilginin nasıl kazanılacağına yol göstermede de etkili olur(Senemoğlu, 2005:383).

Tablo 35. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrenciler kesirler ve kesirlerle ilgili işlemleri yapmada zorluk çekmektedir.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
35.Öğrenciler kesirler ve kesirlerle ilgili işlemleri yapmada zorluk çekmektedir.	Müdür	f			3	4	1	3.7500	.7071	8
		%			37.5	50.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	2	4	2	4		2,666	1.1547	12
		%	16.7	33.3	16.7	33.3				
	Öğretmen	f	10	64	24	98	39	3.3914	1.1730	235
		%	4.3	27.2	10.2	41.7	16.6			
	Müfettiş	f	1	2	2	7	3	3.6000	1.1832	15
		%	6.7	13.3	13.3	46.7	20.0			
	Toplam	f	13	70	31	113	43	3.3814	1.1692	270
		%	4.8	25.9	11.5	41.9	15.9			

Araştırmaya katılanlar tablo 35’te görüldüğü gibi öğrencilerin kesirler ve kesirlerle ilgili işlemleri yapmakta zorluk çektiklerine ilişkin maddeye araştırmaya %57,8 oranında katılmışlardır.. Bu oran % 15,9 ‘Tamamen katılıyorum’, % 41,9 ‘Kısmen atılmıyorum’ şeklinde tabloda görülmektedir. Buna karşın katılımcıların % 4,8’i bu görüşe ‘Hiç Katılmıyorum’, %25,9’u ‘ Katılmıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. % 11,5 oranındaki katılımcının ise kararsız kaldığı görülmektedir.

Tablo 36. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Örüntü ve örüntü oluşturmada sıkıntı yaşanmaktadır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
36.Örüntü ve örüntü oluşturmada sıkıntı yaşanmaktadır.	Müdür	f	1		2	2	3	3.7500	1.3887	8
		%	12.5		25.0	25.0	37.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	4	1	6		3.000	1.1282	12
		%	8.3	33.3	8.3	50.0				
	Öğretmen	f	18	65	25	89	38	3.2723	1.2413	235
		%	7.7	27.7	10.6	37.9	16.2			
	Müfettiş	f		4	1	6	4	3.666	1.1751	15
		%		26.7	6.7	40.0	26.7			
	Toplam	f	20	73	29	103	45	3.2962	1.2380	270
		%	7.4	27.0	10.7	38.1	16.7			

Tablo 36 incelendiğinde öğrencilerin örüntü ve örüntü oluşturmada sıkıntı yaşadıkları görüşüne araştırmaya katılanların % 16,7’si ‘Katılıyorum’, % 38,1’i

‘Kısmen Katılıyorum’, % 10,7’si ‘Kararsızım’, % 27’si ‘Katılmıyorum’, % 7,4’ü ‘Hiç katılmıyorum’ şeklinde cevap verdikleri görülmektedir. Katılımcılar örüntü ve örüntü oluşturma ile ilgili sıkıntı yaşandığı görüşünde birleşmektedirler. Örüntü konusu ilköğretim programına yeni eklenen bir konu olduğu için öğrencilerin bu konuda sıkıntı yaşamalarının doğal bir süreç olduğu söylenebilir.

Tablo 37. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrenciler ders kitabı ve çalışma kitabındaki ünite değerlendirmelerini rahatlıkla yapabiliyorlar.’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
37.Öğrenciler ders kitabı ve çalışma kitabındaki ünite değerlendirmelerini rahatlıkla yapabiliyorlar.	Müdür	f			3	3	2	3.8750	.8345	8
		%			37.5	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	2	2	7		3.2500	1.0553	12
		%	8.3	16.7	16.7	58.3				
	Öğretmen	f	12	24	37	107	55	3.7191	1.0889	235
		%	5.1	10.2	15.7	45.5	23.4			
	Müfettiş	f		2	1	7	5	4.0000	1.0000	15
		%		13.3	6.7	46.7	33.3			
	Toplam	f	13	28	43	124	62	3.7185	1.0780	270
		%	4.8	10.4	15.9	45.9	23.0			

Tablo 37’de görüldüğü gibi öğrencilerin ünite değerlendirmelerini rahatlıkla yaptıkları görüşü doğrultusunda ankete katılanların büyük bir kısmı olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırmaya katılanların görüşlerinin % 23 ‘Tamamen katılıyorum’, % 45,9 ‘Kısmen katılıyorum’, %15,9 ‘Kararsızım’, % 10,4 ‘Katılmıyorum’, % 4,8 ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde olduğu tabloda görülmektedir. Bu durum ilköğretim 5. sınıf matematik programının öğrenciler açısından değerlendirmede sıkıntı yaratmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki maddeye ilişkin olarak en olumlu görüşe sahip olanlar ilköğretim müfettişleridir. İlköğretim müfettişlerinin öğrencileri kısa zamanda teftiş etmeleri ve bilgilerini yoklamaları böyle düşüncelerine neden olabilir.

Tablo 38. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni program ile öğrenciler matematiği kendi içinde ve başka alanlarla ilişkilendirmeye başlamışlardır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
38.Yeni program ile öğrenciler matematiği kendi içinde ve başka alanlarla ilişkilendirmeye başlamışlardır.	Müdür	f		1	2	3	2	3.7500	1.0351	8
		%		12.5	25.0	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	3	7		3.3333	.9847	12
		%	8.3	8.3	25.0	58.3				
	Öğretmen	f	9	31	44	115	36	3.5872	1.0232	235
		%	3.8	13.2	18.7	48.9	15.3			
	Müfettiş	f			3	8	4	4.0667	.7037	15
		%			20.0	53.3	26.7			
	Toplam	f	10	33	52	133	42	3.6074	1.0100	270
		%	3.7	12.2	19.3	49.3	15.6			

Tablo 38’de görüldüğü gibi öğrencilerin matematiği kendi içinde ve başka alanlarla ilişkilendirmeye başladıkları görüşüne araştırmaya katılanların % 15,6’sı ‘Tamamen katılıyorum’, % 49,3’ü ‘Kısmen katılıyorum’, % 19,3’ü ‘Karasızım’, %12,2’si ‘Katılmıyorum’, % 3,7’si ‘Hiç katılmıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. Matematiğin başka alanlarla ilişkilendirilmesi diğer derslerde de öğrenmenin verimini ve kalıcılığını artırması açısından önemli sayılabilir..

Tablo 39. İlköğretim müfettişleri,yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni program matematiğin eğlenceli ve estetik yönünü keşfedilmesini sağlamıştır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
39.Yeni program matematiğin eğlenceli ve estetik yönünü keşfedilmesini sağlamıştır.	Müdür	f		1	1	5	1	3.7500	.8864	8
		%		12.5	12.5	62.5	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	1	6	3	3.7500	1.2154	12
		%	8.3	8.3	8.3	50.0	25.0			
	Öğretmen	f	7	29	39	113	47	3.6979	1.0202	235
		%	3.0	12.3	16.6	48.1	20.0			
	Müfettiş	f		1	2	7	5	4.0667	.8837	15
		%		6.7	13.3	46.7	33.3			
	Toplam	f	8	32	43	131	56	3.7222	1.0169	270
		%	3.0	11.9	15.9	48.5	20.7			

Tablo 39’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 69,2 si yeni programın matematiğin eğlenceli ve estetik yönünün keşfedilmesini sağladığı konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu maddeye katılımcıların % 20,7’si ‘Tamamen katılıyorum’, % 48,5’i ‘ Kısmen katılıyorum’, % 15,9 u ‘Kararsızım’, % 11,9’u ‘Katılmıyorum’ ve % 3,0’ı ‘Hiç Katılmıyorum’ şeklinde cevap vermişlerdir. Bu durumda 2005 programı ile öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde gelişeceğini de göstermektedir.

Tablo 40. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrencilerin etkinliklerle uğraşırken matematikle uğraştıklarının farkına varmalarını sağlamıştır’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev	1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N	
40.Öğrencilerin etkinliklerle uğraşırken matematikle uğraştıklarının farkına varmalarını sağlamıştır.	Müdür	f		2	1	4	1	3.5000	1.0690	8
		%		25.0	12.5	50.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	2	6	2	3.5833	1.1645	12
		%	8.3	8.3	16.7	50.0	16.7			
	Öğretmen	f	5	26	34	116	54	3.8000	.9862	235
		%	2.1	11.1	14.5	49.4	23.0			
	Müfettiş	f		1	3	4	7	4.1333	.9904	15
		%		6.7	20.0	26.7	46.7			
	Toplam	f	6	30	40	130	64	3.8000	.9966	270
		%	2.2	11.1	14.8	48.1	23.7			

Tablo 40 öğrencilerin etkinliklerle uğraşırken matematikle uğraştıklarının farkına varmalarını sağladığına ilişkin yüzde dağılımlarını göstermektedir. Tablo incelendiğinde katılımcıların % 71,8’i bu görüşe katılırken; % 14,8’i kararsız kalmış, % 13,3’ü ise olumsuz görüş bildirerek katılmadığını belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirecektir.

İlköğretim matematik programlarının genel amaçlarından birinin ‘Matematiğin sürükleyici etkisi bakımında eğlendirici ve dinlendirici yönüyle ilgilenir.’ Olduğu görülmektedir(MEB, 1968:178)

Tablo 41. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Yeni programla öğrencilerin tümevarım ve tümdengelimle çıkarım yapma ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
41.Yeni programla öğrencilerin tümevarım ve tümdengelimle çıkarım yapma becerileri artmıştır.	Müdür	f	1	1	1	4	1	3.3750	1.3025	8
		%	12.5	12.5	12.5	50.0	12.5			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	3	7		3.3333	.9847	12
		%	8.3	8.3	25.0	58.3				
	Öğretmen	f	4	29	38	112	52	3.7617	.9885	235
		%	1.7	12.3	16.2	47.7	22.1			
	Müfettiş	f		2	2	5	6	4.0000	1.0690	15
		%		13.3	13.3	33.3	40.0			
	Toplam	f	6	33	44	128	59	3.7444	1.0044	270
		%	2.2	12.2	16.3	47.4	21.9			

Yeni programda öğrencilerin çıkarım yapma becerilerinin arttığı görüşünün benimsendiği maddesine araştırmaya katılanların % 21,9’unun ‘Tamamen Katılıyorum’, % 47,4’ünün ‘Kısmen Katılıyorum’, % 16,3’ünün ‘Kararsızım’, % 12,2’sinin ‘Katılmıyorum’, % 2,2’sinin ‘Hiç Katılmıyorum’ cevabını verdiği tablo 41’de görülmektedir.

Tablo 42. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin ‘Öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanmaları sağlanmaktadır ’ maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
42.Öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanmaları sağlanmaktadır.	Müdür	f	1	1	1	3	2	3.5000	1.4142	8
		%	12.5	12.5	12.5	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1	1	2	8		3.4167	.9962	12
		%	8.3	8.3	16.7	66.7				
	Öğretmen	f	3	23	44	117	48	3.7830	.9243	235
		%	1.3	9.8	18.7	49.8	20.4			
	Müfettiş	f		2	3	6	4	3.8000	1.0142	15
		%		13.3	20.0	40.0	26.7			
	Toplam	f	5	27	50	134	54	3.7593	.9472	270
		%	1.9	10.0	18.5	49.6	20.0			

Tablo 42’de görüldüğü gibi 2005 matematik programıyla öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanmalarının sağlandığına ilişkin ölçek maddesine

araştırmaya katılanların % 20'si 'Tamamen Katılıyorum', % 49,6'sı 'Kısmen katılıyorum', % 18,5'i 'Kararsızım', % 10'u 'Katılmıyorum', % 1,9'u 'Hiç Katılmıyorum' cevabını vermişlerdir. Katılımcıların % 69,5'i bu maddeye katılmışları ve yeni programla öğrencilerin matematiksel dili kullandıkları görüşünde birleşmişlerdir.

Tablo 43. İlköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin 'Öğrencilerin tahmin etme ve zihinsel işlem yapma becerileri artırmaktadır' maddesine ilişkin görüşleri

Ölçek Maddesi	Görev		1	2	3	4	5	\bar{X}	ss	N
43.Öğrencilerin tahmin etme ve zihinsel işlem yapma becerileri artırmaktadır.	Müdür	f		1	2	3	2	3.7500	1.0351	8
		%		12.5	25.0	37.5	25.0			
	Müdür Yardımcısı	f	1		2	7	2	3.7500	1.0553	12
		%	8.3		16.7	58.3	16.7			
	Öğretmen	f	6	20	22	115	72	3.9660	.9865	235
		%	2.6	8.5	9.4	48.9	30.6			
	Müfettiş	f			5	6	4	3.9333	.7988	15
		%			33.3	40.0	26.7			
	Toplam	f	7	21	31	131	80	3.9481	.9780	270
		%	2.6	7.8	11.5	48.5	29.6			

Araştırmaya katılanların % 29,6'sı öğrencilerin tahmin etme ve zihinsel işlem yapma becerilerinin arttığı görüşünü 'Tamamen katılıyorum' şeklinde cevaplandırırken, % 48,5'i 'Kısmen katılıyorum', % 11,5'i 'kararsızım', % 7,8'i 'Katılmıyorum' ve % 2,6'sı 'Hiç Katılmıyorum' şeklinde cevaplamıştır.

2.İkinci Alt Probleme (Birinci Denenceye) İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin olarak araştırmaya katılan ilköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında görev durumuna göre anlamlı bir fark olup olmadığı test edilerek incelenmiştir.

Tablo 44. İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Görev Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

Araştırmaya Katılanlar	F	%
Müdür	8	2,96
Müdür Yardımcısı	12	4,44
Öğretmen	235	87,03
İlköğretim müfettişi	15	5,5

Tablo 44'te görüldüğü gibi araştırmaya katılanların % 2,96'sı okul müdürü, %4,44'ü müdür yardımcısı, %87,03'ü öğretmen ve % 5,5'i ilköğretim müfettişidir. Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının katılımının düşük olmasına neden olarak 2005 5. sınıf matematik programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görüşü söylenebilir.

Tablo 45. 43 Madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Görev Değişkenine Göre Karşılaştırılması

GÖREV	Ortalama	N	Std. Sapma
Müdür	3.3866	8	.4549
Müdür Yardımcısı	3.4709	12	.5585
Öğretmen	3.5123	235	.5372
İlköğretim Müfettişi	3.7597	15	.4403

Tablo 45'te görüldüğü gibi değerlendirme ölçeğindeki 43 maddeden elde edilen toplam puan ortalamalarına bakıldığında Müdürlerin ortalamalarının 3,38; müdür yardımcılarının 3,47; öğretmenlerin 3,51 ve ilköğretim müfettişlerinin 3,75 olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama ilköğretim müfettişlerine aittir. Bu durumda ilköğretim 5. sınıf Matematik programı ile ilgili en olumlu görüşe ilköğretim müfettişlerini sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 46. Görev Değişkenine Göre Toplam Ortalama Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplarıçi	1.047	3	.349	1.236	.297
Gruplararası	75.111	266	.282		
Toplam	76.158	269			

Tablo 46 incelendiğinde ölçekte verilen 43 madde ile ilgili toplam puanların ortalamasının görev durumuna göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark görülmemiştir. [$F_{(3-266)}=1,236$; $P>0,05$] . Tabloda da görüldüğü gibi müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinin değerlendirme ölçeği maddelerine verdikleri puan ortalamalarının 3'ün üzerinde görülmektedir. Gruplar karşılaştırıldığında araştırmaya katılan grupların programla ilgili olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Verilen cevaplarda görev durumuna göre anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Araştırma maddelerinin tek tek incelendiği birinci alt probleme ilişkin bulgularda da grupların verdikleri puan ortalamalarının birbirine yakın oldukları görülmektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre birinci denencenin doğrulanmadığı görülmektedir. denencenin doğrulanmamasında yönetici ve müfettiş sayısının az olması neden gösterilebilir. Özellikle yöneticilerle öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında bir fark çıkması beklenmektedir. Burada yöneticilerin programı bilmeden yanlı cevaplar verdikleri düşünülebilir.

3.Üçüncü Alt Probleme(İkinci Denenceye) İlişkin Bulgular

Tablo 47. İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

	Görevi									
	Müdür		Müdür Yard.		Öğretmen		Müfettiş		Toplam	
Cinsiyet	f	%	f	%	N	%	F	%	f	%
Kadın	-	-	1	8.3	117	49.8	-	-	118	43.7
Erkek	8	100.0	11	91.7	118	50.2	15	100.0	152	56.3
Toplam	8	100.0	12	100.0	235	100.0	15	100.0	270	100.0

Tablo 47’de görüldüğü gibi, 15 ilköğretim müfettişinin % 100’ü; 20 ilköğretim okulu yöneticisinden okul müdürlerinin % 100’ü ; müdür yardımcılarının % 91,7’si erkektir. Yönetici konumunda araştırmaya katılan bir kadın (%8,3) bulunmaktadır. İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin ise % 49,8’i kadın; % 50,2’si erkeklerden oluşmaktadır.

Tablo 48. 43 Madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	Ortalama	N	Std. Sapma
Kadın	3.5207	118	.5882
Erkek	3.5203	152	.4861

Tablo 48’de görüldüğü gibi değerlendirme ölçeğindeki 43 maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde kadınların ortalamalarının 3,52; erkeklerin ortalamalarının 3,52 olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin toplam puan ortalamaları eşit olduğu tabloda görülmektedir. 2005 programının kısa bir süre önce uygulamaya konması ve tüm yönleriyle uygulanamamasının görüşlerde farklılık yaratmamasına neden olduğu söylenebilir.

Tablo 49. Araştırmaya Katılanların Cinsiyete Değişkenine İlişkin Ortalama Değerlerin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kadın	118	3.5207	0.5882	268	0.005	0.996
Erkek	152	3.5203	0.4861			

Tablo 49’da araştırmada yer alan 43 soruda elde edilen puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin puan verilen cevaplardaki puan ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [$t_{(270)}=0,005$; $P>0,05$]. Araştırmaya katılan kadın ve erkekler ölçek maddelerine ortalama 3,52 puan vermişlerdir. Ortalamalar birbiri ile aynıdır. Bu durum kadın ve erkeklerin programa ilişkin aynı görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmada programın geneline ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine anlamlı bir fark görülmüş; erkeklerin kadınlara göre programı daha etkili buldukları görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre ikinci denencenin doğrulanmadığı görülmektedir. Buna bağlı olarak 2005 ilköğretim 5. sınıf programının uygulamaya yeni olması ve katılımcıların tam anlamıyla programı bilmedikleri için birbirlerine yakın cevaplar verdikleri söylenbilir. Katılımcıların programı tam anlamıyla uygulayamamaları ve eski görüşlerine dayanarak cevaplarını verdikleri söylenbilir.

4.Dördüncü Alt Probleme(nc Denenceye) İlişkin Bulgular

Tablo 50. İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve ğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

Mesleki Kıdem	Görevi									
	Müdür		Müdür Yard.		Öğretmen		Müfettiş		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%	f	%
1-5 Yıl	-	-	-	-	27	11.5	-	-	27	10.0
6-10 Yıl	-	-	1	8.3	57	24.3	-	-	58	21.5
11-15 Yıl	4	50.0	9	75.0	52	22.1	-	-	65	24.1
16-20 Yıl	2	25.0	2	16.7	26	11.1	-	-	30	11.1
21 Yıl ve zeri	2	25.0	-	-	73	31.1	15	100.0	90	33.3
Toplam	8	100.0	12	100.0	235	100.0	15	100.0	270	100.0

Tablo 50'de görüldüğü gibi ilköğretim okulu müdürlerinin % 50'si 11-15 yıl; %25'i 16-20 yıl, %25'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Müdür yardımcılarının % 8,3' 6-10 yıl; %75'i 11-15 yıl; %16,7'si 16-20 yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 11,5'i 1-5 yıl; % 24,3' 6-10 yıl; % 22,1'i 11-15 yıl; % 11,1'i 16-20 yıl; % 31,1'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. İlköğretim müfettişlerinin % 100' 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Tablo 51. 43 Madde Sonunda Elde edilen Toplam Puan Ortalamasının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Mesleki Kıdem	Ortalama	N	Std. Sapma
1-5 Yıl	3.4798	27	.5111
6-10 Yıl	3.2879	58	.5381
11-15 Yıl	3.5148	65	.5748
16-20 Yıl	3.7519	30	.4369
21 Yıl ve üzeri	3.6096	90	.4820

Tablo 51’de görüldüğü gibi değerlendirme ölçeğindeki 43 maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olanların ortalamalarının 3,47; 6-10 yıl kıdeme sahip olanların 3,28; 11-15 yıl kıdeme sahip olanların 3,51; 16-20 yıl kıdeme sahip olanların 3,75; 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanların 3,60 olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem değişkenine göre en yüksek ortalamanın 16-20 yıl kıdeme sahip olanlara olduğu tablo 51’de görülmektedir.

Tablo 52. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi, İlköğretim Okulu Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplarıçi	5.506	4	1.376	5.163	.001
Gruplararası	70.652	265	.267		
Toplam	76.158	269			

Tablo 52 incelendiğinde 43 madde sonunda elde edilen toplam puan ortalamasının mesleki kıdem durumuna göre karşılaştırması görülmektedir. Tabloya göre puan ortalamalarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur. [$F_{(3-265)}=5,163$; $P<0,05$]. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tek Yönlü Varyans analizi sonuçlarına göre araştırmanın üçüncü denencesinin doğrulandığı tabloda görülmektedir.

Tablo 53. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi, Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey-testi) Sonuçları

(I) Mesleki Kıdem	(J) Mesleki Kıdem	Ortalama Fark (I-J)	p-değeri
1-5 Yıl	6-10 Yıl	.1919	.501
	11-15 Yıl	-3.5089E-02	.998
	16-20 Yıl	-.2722	.272
	21 Yıl ve üzeri	-.1298	.782
6-10 Yıl	1-5 Yıl	-.1919	.501
	11-15 Yıl	-.2270	.106
	16-20 Yıl	-.4640	.001
	21 Yıl ve üzeri	-.3217	.002
11-15 Yıl	1-5 Yıl	3.509E-02	.998
	6-10 Yıl	.2270	.106
	16-20 Yıl	-.2371	.229
	21 Yıl ve üzeri	-9.4713E-02	.792
16-20 Yıl	1-5 Yıl	.2722	.272
	6-10 Yıl	.4640	.001
	11-15 Yıl	.2371	.229
	21 Yıl ve üzeri	.1424	.686
21 Yıl ve üzeri	1-5 Yıl	.1298	.782
	6-10 Yıl	.3217	.002
	11-15 Yıl	9.471E-02	.792
	16-20 Yıl	-.1424	.686

Tukey testi sonuçları incelendiğinde (Tablo53), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar bakıldığında (Tablo 51) kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların 3,60; 16-20 yıl olanların 3,75; 11-15 yıl olanları 3,51; 6-10 yıl olanların 3,28; 1-5 yıl olanların 3,47 olduğu görülmektedir. Buna göre program ile ilgili olarak mesleki kıdem açısından en olumlu görüşe sahip değişken kıdemi 16-20 olanlara aittir. Kıdem açısından katılımcılardan 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmada programın geneline ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en düşük ortalamanın 6-10 yıl; en yüksek ortalamaya 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirtilmiştir. 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanların mesleki yaşamlarında değişik zamanlarda program değişiklikleri

yaşadıkları 2005 ilköğretim 5. sınıf programını uygulamakta diğerlerine göre daha avantajlı oldukları söylenebilir.

5.Beşinci Alt Probleme (Dördüncü Denenceye) İlişkin Bulgular

Tablo 54. İlköğretim Müfettişleri, Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Frekans, Yüzde Değerleri

	Görevi									
	Müdür		Müdür Yard.		Öğretmen		Müfettiş		Toplam	
Öğrenim Durumu	f	%	f	%	f	%	F	%	F	%
ÖnLisans (2-3 Yıl)	4	50.0	1	8.3	86	36.6	1	6.7	92	34.1
Lisans (4 Yıl)	4	50.0	11	91.7	148	63.0	13	86.6	176	65.2
Yüksek Lisans	-	-	-	-	1	0.4	1	6.7	2	0.7
Toplam	8	100.0	12	100.0	235	100.0	15	100.0	270	100.0

Tablo 54'te görüldüğü gibi ilköğretim okulu müdürlerinin % 50'si önlisans; % 50'si lisans mezunudur. Müdür yardımcılarının % 8,3'ü önlisans; % 91,7'i lisans mezunudur. Öğretmenlerin 36,6'sı önlisans; % 63,0'ü lisans mezunudur. İlköğretim müfettişlerinin % 6,7'si önlisans; % 86,6'sı lisans mezunudur. Öğrenim durumu olarak tüm katılımcılarda yüksek lisans mezunu sayısının düşük olduğu, 4 yıllık lisans mezunu sayısının öğretmenlerde %63.0, müdür yardımcılarında %91.7, müdürlerde %50.0 ve müfettişlerde %86.6 olduğu görülmektedir.

Tablo 55. 43 Madde Sonunda Elde Edilen Toplam Puan Ortalamasının Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Öğrenim Durumu	Ortalama	N	Std. Sapma
ÖnLisans (2-3 Yıl)	3.6370	92	.4980
Lisans (4 Yıl)	3.4585	176	.5386
Yüksek Lisans	3.6163	2	.9373

Tablo 55’te görüldüğü gibi değerlendirme ölçeğindeki 43 maddeden elde edilen toplam puan ortalamaları öğrenim durumu değişkenine göre incelendiğinde önlisans mezunlarının 3,63; lisans mezunlarının 3,45; yüksek lisans mezunlarının 3,61 ortalamaya sahip oldukları görülmektedir..Öğrenim durumu değişkenine göre en yüksek ortalamanın önlisans mezunlarına ait olduğu tablo 55’te görülmektedir.

Tablo 56. Öğrenim Durumuna Göre İlköğretim Müfettişi, İlköğretim Okulu Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerinin Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplarıçi	1.943	2	.972	3.496	.032
Gruplararası	74.214	267	.278		
Toplam	76.158	269			

Ölçek maddelerinden elde edilen toplam puan ortalamasının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler incelendiğinde (Tablo 56) anlamlı bir fark görülmektedir. [$F_{(2-267)}=3,496$; $P<0,05$]. Elde edilen verilere göre araştırmanın dördüncü denencesi doğrulanmıştır. Bu durumda anlamlı farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Tablo 57. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre İlköğretim Müfettişi,Yönetici ve Öğretmenlerin Puanlarının Çoklu Karşılaştırmalar (Tukey-testi) Sonuçları

(I) ÖĞRENİM	(J) ÖĞRENİM	Ortalama Fark (I-J)	p-değeri
ÖnLisans (2-3 Yıl)	Lisans (4 Yıl)	.1785	.023
	Yüksek Lisans	2.073E-02	.998
Lisans (4 Yıl)	ÖnLisans (2-3 Yıl)	-.1785	.023
	Yüksek Lisans	-.1578	.907
Yüksek Lisans	ÖnLisans (2-3 Yıl)	-2.0728E-02	.998
	Lisans (4 Yıl)	.1578	.907

Tukey testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 57) , önlisans ve lisans mezunları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında önlisans

mezunlarının toplam puan ortalamaları 3,63 iken lisans mezunlarının 3,45; yüksek lisans mezunlarının 3,61 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim durumuna göre yeni matematik programı ile ilgili olarak en olumlu görüşe sahip olanların önlisans mezunlarının olduğu görülmektedir. Öğrenim durumuna göre lisans mezunlarının diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bulut (2006) tarafından yapılan araştırmada programın geneline ilişkin görüşlerin eğitim durumu değişkenine göre aritmetik ortalama ve standart sapmaları incelendiğinde en düşük ortalama puanın yüksek lisans ; en yüksek aritmetik ortalamanın ön lisans derecesine sahip öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Bu durumda ilköğretim 5. sınıf matematik programının uygulanmasında en az sıkıntı yaşayanların; programa daha çabuk adapte oldukları söylenebilir. bunu yanında önlisans mezunlarının genellikle mesleki açıdan daha fazla kıdeme sahip oldukları ve eski programdan kalma görüşleri ile araştırmaya cevap verdikleri düşünülebilir. Lisans mezunlarının yeni programı daha derinlemesine ele aldıkları ve bu açıdan sıkıntı yaşadıkları da söylenebilir.

2.Sonuçlar

Araştırmaya katılanların 43 maddeye ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde her bir madde için puan ortalamalarının 3 ve 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. bu durumda araştırmaya katılanların 2005 5. sınıf matematik programı ile ilgili olarak olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Bazı maddelerin 4'ün üzerinde puanla cevaplandıkları görülmektedir. Maddelerin içeriği incelendiğinde araştırmaya katılanların programda kazanımlar, etkinlikler ve ölçme değerlendirme birbiri ile tutarlı olduğu; ünitelerin basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenen bilinmeyene doğru sırlandığı; konuların ve etkinliklerin günlük hayatla ilişkilendirildiği; etkinlikler sırasında öğrencilerin ne yapacağını açıkça belirtildiği; ölçme değerlendirme yapılırken diğer derslerle ilişki kurulduğu; programda görsel işitsel ve basılı materyallere ağırlık verildiği; değerlendirmede örnek gözlem formlarının bulunduğu; geleneksel ölçme değerlendirme ölçütlerinin yanında alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına da yer verildiği; değerlendirmelerin sınıf içi etkinlikleri de kapsadığı konularında olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bununla birlikte bazı maddelerin araştırmaya katılanlar tarafından ortalama 3'ün üzerinde puanlar aldığı görülmektedir.

Bu maddeler programın öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyine uygun olduğu, yapılandırmacı yaklaşımın programda yer aldığı, programın öğrenciyi merkeze aldığı, programın öğrencilere soyutlama becerisi kazandırdığı, konuların öğrenmeler arası transfer sağladığı, etkinliklerin öğrencide bağımsız düşünme becerisini geliştirdiği, öğretmenin rehberlik eden kişi olduğu; kitaplarda öğrenmede kalıcılığı artırıcı yeter sayıda örnek bulunduğu; öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirici etkinliklerin programda yer aldığı; tüm davranışları yoklayan ölçme araçlarının programda yer aldığı; değerlendirme ölçütleri ile ilgili yeterli bilgi verildiği; öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirdiği; öğrencilerin problem çözme, akıl yürütme becerilerinin arttığı; farklı zeka bölümlerine ait etkinliklere yer verildiği öğrencilerin matematiksel dili kullanmayı sağladığı; öğrencilerin matematiğin eğlenceli yönünü keşfettikleri şeklindedir. Ölçek maddeleri incelendiğinde etkinliklerin fazla olması nedeniyle temaların yetiştirilememesi; ders ve çalışma kitabında geçişlerde sıkıntılar yaşanması; araç gereç yetersizliği; programda ölçme değerlendirmenin ön planda olması; değerlendirmelerin nota çevrilirken sıkıntılar yaşanması; etkinliklerin farklı sürelerde tamamlanması; dört işlem ve bunlarla ilgili problemlerde sıkıntılar yaşanması; örüntü ve kesirlerle ilgili konularda sıkıntılar yaşanması araştırmaya katılanlar tarafından programın eksik tarafları olarak belirtilmiştir.

Araştırmada verilen 43 maddeye ilişkin cevaplar incelendiğinde toplam puanların ortalamasının görev durumuna göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Müdür, müdür yardımcısı, öğretmen ve müfettişlerin ölçek maddelerine verdikleri puan ortalamaların 3'ün üzerinde olduğu görülmektedir. Gruplar karşılaştırıldığında araştırmaya katılan grupların programla ilgili olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir. Görev değişkenine göre en olumlu görüşe sahip olanların ilköğretim müfettişleri ve öğretmenle olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan 43 maddede elde edilen puan ortalamasının cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 49) araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin puan verilen cevaplardaki puan ortalamalarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan kadın ve erkekler anket maddelerine ortalama 3,52 puan vermişlerdir. Ortalamalar birbiri ile aynıdır. Bu durum kadın ve erkeklerin

programa ilişkin görüşlerinin aynı olduğunu göstermektedir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

43 madde sonunda elde edilen toplam puan ortalamasının mesleki kıdem durumuna göre dağılımı incelendiğinde (Tablo 52) puan ortalamalarında mesleki kıdeme göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 53) , 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlar ile 16-20 yıl ve 21 yıl üzeri kıdeme sahip olanlar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalamalar bakıldığında kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların 3,60; 16-20 yıl olanların 3,75; 11-15 yıl olanları 3,51; 6-10 yıl olanların 3,28; 1-5 yıl olanların 3,47 olduğu görülmektedir. Buna göre program ile ilgili olarak mesleki kıdem açısından en olumlu görüşe sahip değişken kıdemi 16-20 olanlara aittir. Kıdem açısından katılımcılardan 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

Ölçek maddelerinden elde edilen toplam puan ortalamasının öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler incelendiğinde (Tablo 56) anlamlı bir fark görülmektedir. Bu farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 57), önlisans ve lisans mezunları arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında önlisans mezunlarının toplam puan ortalamaları 3,63 iken lisans mezunlarının 3,45; yüksek lisans mezunlarının 3,61 olduğu görülmektedir. Buna göre öğrenim durumuna göre yeni matematik programı ile ilgili olarak en olumlu görüşe sahip olanların önlisans mezunlarının olduğu görülmektedir. öğrenim durumuna göre lisans mezunlarının diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları görülmektedir.

3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarında yola çıkarak eğitmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve bu alanda çalışan araştırmacılara şu öneriler sunulabilir:

1. Etkinlikler hazırlanırken kullanılacak araç gereçlerin ulaşılabilirliği göz önünde tutulmalı ve derslerin daha kolay işlenir hale getirilmesi sağlanabilir.

2. Etkinliklerin fazla olması nedeniyle yaşanan sıkıntıların giderilmesinde tüm etkinliklerin değil konunun kalıcılığında en etkili olacak etkinlikler seçilebilir.
3. Ders işlenişi sırasında kitaplar arası(Ders ve çalışma kitabı) geçişlerin sıkıntı yaratmaması için öğretme öğrenme süreci ders saati ve bu sıkıntılar göz önüne alınarak planlanabilir.
4. Konuların işlenişinde bulunamayan araç gereçlerin yerine alternatif araç gereçler geliştirilebilir.
5. Değerlendirmelerin nota çevrilirken sıkıntı yaratmaması için değerlendirme ölçek ve formlarında puanlamalar önceden ölçütlere bağlanarak yapılabilir.
6. Etkinliklerin değişik sürelerde tamamlanmasının yarattığı sıkıntıyı gidermek için öğrencilere etkinliklerle her öğrencinin anlayabileceği şekilde açıklayıcı bilgiler öğretmen tarafından verilebilir.
7. Dört işlem,geometrik cisimler, kesirler ve örüntü oluşturma ile ilgili konularda günlük yaşamdan örneklere yer verilerek, öğrencilerin çevrelerinde gördükleri somut yaşantılardan yola çıkarak öğretme yoluna gidilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K., 2003, Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, Ankara.
- Akbaba, T., 2004, 'Cumhuriyet Döneminde Program geliştirme Çalışmaları, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Sayı 54-55
- Akyüz, Y., 2001, Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi, Alfa Yayınları; İstanbul
- Albayrak, M., 1996, 5+3=8 İlköğretim Matematik Programının (Uygulayıcı ve Denetleyicilerin) Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Van
- Albayrak, M. ve Aydın Y., 2002, 1983'ten 2002'ye Matematik Dersi Programı, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresi, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi 16-18 Eylül 2002, www.fedu.metu.edu.tr/UFBMEK-5/b_kitabi/DF/Matematik/Bildiri/203.pdf.(01.03.2007)
- Albayrak M., Işık, C., ve İpek S., 2005, İlköğretim Okulu Matematik Programının (Kapasam ve Eğitim Durumları) İncelenmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara
- Alkan, C., Deryakulu D. ve Şimşek. N., 1995, Eğitim Teknolojisine Giriş, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- Altun, M., 1997, Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi, Alfa Yayınları, Bursa
- Asan, A. ve Güneş, G. 2000,. Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Örnek Bir Ünite Etkinliği. Milli Eğitim Dergisi, Sayı 147, 50-53.
- Baykul, Y., 2005, İlköğretimde Matematik Öğretimi 1-5. Sınıflar İçin, PegemA Yayıncılık, Ankara
- Baykul, Y., 2005, 2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler, Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara
- Binbaşıoğlu, C. ,1995, Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, MEB Yayınları, Ankara.

- Bulut, S., 2004 , İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar, Matematik(1-5), Bilim ve Aklın Aydınlığına Eğitim Dergisi 2004 sayı 54-55
- Bulut, İ., 2006, Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Değerlendirilmesi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Elazığ
- Büyükkaragöz , S. ve Çivi, C., 1997, Genel Öğretim Metotları, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş.,2005, Sosyal bilimler için Veri Analizi El Kitabı, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Cicioğlu, H., Cumhuriyet Döneminde İlk ve Orta Öğretim, AÜ,ABF Yayınları, Ankara
- Çağlar, M. ve Ersoy, Y., 1997, İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Çalışma Alışkanlıkları ve Öğrenme Sorunları, Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Eğitim Sempozyumu, D.E.Ü. Sabancı Kültür Sarayı, İzmir.
- Çınar, O. ve Teyfur, E. ve Teyfur, M. İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri, [http://web.inonu.edu.tr/=efdergi/dergi/ocinar.doc\(05.03.2007\)](http://web.inonu.edu.tr/=efdergi/dergi/ocinar.doc(05.03.2007))
- Demirel, Ö., 1993, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Ö., 1999, Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Demirel, Ö., 2001, “Öğretimde Yeni Yaklaşımlar”, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Editör: Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö., 2004, Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Deryakulu, D. 2000, Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed.), Sınıfta Demokrasi, Eğitim Sen Yayınları Ankara
- Durmuş, S., 2001, “Matematik Eğitiminde Oluşturmacı Yaklaşımlar”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 1; 91-107.

- EARGED, 1995, İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme, MEB Yayınları, Ankara
- 2003, Üçüncü Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgi Çalışması ulusal Raporu, MEB Yayınları, Ankara
- 2005., PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor, MEB Yayınları, Ankara
- Erdem, E., 2001, Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi(Yayınlanmamış), Ankara
- Erden, M., 1998a, Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Kardeş Alkım, İstanbul
- Erden, M. 1998b, Eğitimde Program Değerlendirme, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara
- Ertürk, S., 1997, Eğitimde Program Geliştirme, Meteksan Yayınları, Ankara
- Gömlüksiz, M., 2005, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı (Eskişehir) Sonuç Bildirisi, Çağdaş Eğitim Dergisi, Tekışık Yayıncılık, Ankara
- Gözütok, D. Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu C., 2005., İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Kitabı 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara
- Gözütok, D., 2003, Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 160, Güz 2003.
- Gözütok, D., 2004, Öğretmenliği Geliştiriyorum, Alkım Yayınları, Ankara
- Güleryüz, H.,2001, Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme, 1. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara
- Hacısalihoglu, H., vd, 2004, İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi, Adil Yayın Dağıtım, Ankara

İlter, B., 2002, Oluşturmacı Yaklaşımla İngilizce Yazma Becerisinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış) Ankara.

Kahramaner, Y ve Kahramaner, R., İstanbul Ticaret Üniversitesi Dergisi

Kaptan, F.; Korkmaz, H. (2001) İlköğretimde Fen Bilgisi Öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı. Modül 7. T.C MEB Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı. Ankara.

Karasar, N., Bilimsel Araştırma Yöntemler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Kılıç, G. B., 2001, “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 1; 7-22.

Kocaoluk F. ve M.,1999 İlköğretim Okulu Programı, Kocaoluk Basım ve Yayınevi, İstanbul

Korkmaz, İ., 2006, Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi, [http://www.sosyabil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5C%C4%B0sa%20KORKMAZ%5CKORKMAZ,%20%C4%B0sa.pdf\(05.03.2007\)](http://www.sosyabil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler%5C%C4%B0sa%20KORKMAZ%5CKORKMAZ,%20%C4%B0sa.pdf(05.03.2007))

Köse E. vd., 2004, İlköğretim Matematik Programının Eğitsel Eşletiri Modeline Göre Değerlendirilmesi, Muğla Bildirisi

Köseoğlu F. ve Kavak.N., 2001; Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım, G.Ü Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 21, Sayı1(139-148)

Küçükahmet, L. Vd.,Eğitim Bilimine Giriş, Gazi Kitabevi Yayınları, Ankara.

Kutlu, Ömer, 2005, Yeni İlköğretim Programlarının ‘Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme’ Boyutu Açısından İncelenmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara

MEB, 1948, İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

1968, İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.

1983, İlkokul Programı, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul

1990,Ortaöğretim’de Yeniden Düzenleme ve Reform Semineri, MEB Basımevi, Ankara

1997, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Program Çalışmaları,MEB Basımevi, Ankara

2004, İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, Devlet kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

2005. İlköğretim Okulu Matematik Dersi(1-5. sınıflar) Öğretim Programı, MEB Yayınları, Ankara

Oğuzkan, F.,1993, Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: Emel Matbaacılık.

Orhan, A. T ve Bozkurt O. 2005, İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, M. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu (Ed.) İlköğretimde Fen ve Teknoloji Eğitiminde Yapılandırmacılık (Constructivism) , Anı Yayıncılık.,Ankara

Öncü, H. 1995, Eğitimde Ölçme Değerlendirme, TDFO Matbaası, Ankara.

Özdaş, Aynur; Tanışlı, Dilek; Köse, Nilüfer, Kılıç, Çiğdem (2005) İlköğretim Okulu Matematik Dersi Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara.

Özçelik, A., 1992, Ölçme ve Değerlendirme, ÖSYM, Ankara

Özden, Y.,2003, Öğrenme ve öğretme. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özden, Y., 2002, Sınıf İçinde Öğrenme Öğretme Ortamının Düzenlenmesi, PegemA Yayıncılık, Ankara

Pesen, C., 2005, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara.

- Saban, A., 2000, Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar. Ankara: Nobel Yayınları.
- Şahin, İ., Yeni İlköğretim 1. Kademe Matematik Programının Stake'in Uygunluk Modeliyle Değerlendirilmesi <http://kocaeli.edu.tr>(15.04.2007)
- Şaşan, H. 2002, Yapılandırmacı Öğrenme, Yaşadıkça Eğitim Dergisi, say 74–75,s.49-52
- Selvi, 2005, İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara.
- Senemoğlu, N., 2005, Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara
- Soycan, S., 2006, 2005 Yılı ilköğretim Matematik Programının Değerlendirilmesi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa
- Şahin, İ., 2005, Yeni İlköğretim 1. Kademe Matematik Programının Stake'in Uygunluk Modeliyle Değerlendirilmesi,
- Şimşek, H. ve Özden M.Y., 1998, Davranışçılıktan Oluşturmacılığa: "Öğrenme" Paradigmasının Dönüşümü ve Türk Eğitimi Bilgi ve Toplum Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı
- Tazebay, A., Çelenk S, Tertemiz N., Kalaycı N., 2000, İlköğretim Programları ve Gelişmeler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Türkiye Bilimler Akademisi Matematik Programı Değerlendirme Raporu, <http://tuba.gov.tr/files.tr/haberler/mufredat.doc>(08.03.2007).
- Ülgen, G., 1994, Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar, Uygulamalar, Lazer Ofset Ankara
- Yalvaç, B. ve Sungur, S. 2000., Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Derslerine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. D. E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 56–64.
- Yaşar, Ş., 1998., Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 68–75.

- Yaşar, Ş. ve diğerleri. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir ili örneği), Eğitimde Yansımalar: VIII. İlköğretim Yeni programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Sim Matbaası, Ankara.
- Yavru, Ü. ve Gürdal, A. 1998., İlköğretim Okullarının 4. ve 5. Sınıflarında Laboratuvar Deneylerinin Öğrencilerin Mekanik Konusundaki Başarısına ve Kavramları Kazanmasına Etkisi. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 10, 327-338.
- Yeni Müfredat Değerlendirme Raporu., 2005, <http://www.erg.sabanciuniv.edu> (15.04.2007)
- Yıldırım, A. 1994, Program Geliştirme Modelleri ve Ülkemizdeki Program Geliştirme Çalışmalarına Etkileri, 1. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 1, Adana
- Yıldızlar, M., 2001, İlköğretim Okulu Öğrencileri İçin Matematik Problemlerini Çözebilme Yöntemleri, Eylül Kitap ve Yayınevi, Ankara.
- Yılmaz, T., 2006, Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Sakarya
- Yurdakul, B.,2004, Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının öğrencilerin Problem çözme Becerilerine, Bilişötesi Farkındalık ve Derse Yönelik tutum Düzeylerine Etkisi ile Öğrenme sürecine katkıları, Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.(yayımlanmamış),Ankara
- Varış, F., 1997, Eğitimde Program Geliştirme teoriler Teknikler, Alkım Yayınları, Ankara

EKLER
EK-I

İLKÖĞRETİM 5. SINIF 2005 MATEMATİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
Sayın İlköğretim Müfettişleri, Yöneticiler ve Öğretmenler,

İlköğretim 5.sınıf öğretmenleri ve yöneticilerinin 2005 yılında uygulamaya konan 5. Sınıf Matematik programı ile ilgili görüşlerini belirlemek üzere bir çalışma yürütülmektedir. Bu amaçla konu ile ilgili görüşlerinize başvurulması düşünülmüştür.

Araştırmanın anketi iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorular, ikinci bölümde ise uygulanmakta olan 5. Sınıf Matematik Programı ile ilgili görüş ve düşünceler yer almaktadır.

Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağından **adınızı, soyadınızı yazmanız gerekmemektedir.**

Sizden istediğim her bir maddeye ilişkin görüşlerinize uyan “**Tamamen Katılıyorum, Kısmen Katılıyorum, Karasızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum**” seçenekleri altında bulunan boşluğa (X) işareti koymanız ve **hiçbir soruyu cevapsız bırakmamanızdır.**

Ayırdığınız zaman ve verdiğiniz emek için **teşekkür ederim.**

Saygılarımla,

Sema AKÇA

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kendi durumunuza uygun olarak yanıtlayınız.

1.Göreviniz:

Müdür (1) Müdür Yardımcısı (2) Öğretmen (3)

2.Cinsiyetiniz

Kadın (1) Erkek (2)

3. Meslekteki Kıdeminiz

1-5 Yıl (1) 6-10 Yıl (2) 11-15 Yıl (3) 16-20 Yıl (4) 21 Yıl ve Üzeri (5)

4.Öğrenim Durumunuz:

Ön Lisans (2-3 yıl) (1) Lisans (4 yıl) (2) Yüksek Lisans (3) Doktora (4)

II. BÖLÜM

Lütfen duygu ve düşüncelerinizi yansıtacak en uygun seçeneği işaretleyiniz

<i>Matematik programı değerlendirme maddeleri</i>	Tamamen Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Programda kazanımlar, etkinlikler, ölçme ve değerlendirme birbiri ile tutarlıdır.	5	4	3	2	1
2.Üniteler ve etkinlikler basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.					
3.Matematik programı öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun hazırlanmıştır.					
4.Konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.					
5.Etkinlikleri yaparken öğrencilerin neler yapacağı açıkça belirtilmiştir.					
6.Ders işlenişi sırasında ve ölçme değerlendirme yapılırken diğer derslerle ilişki kurulmuştur					
7.Öğretim sırasında konunun ne kadarının öğretileceği açıkça belirtilmiştir..					
8.Yapılandırmacı eğitim öğretim yaklaşımı ile ilgili bilgiler programda bulunmaktadır.					
9.Yeni program öğrenciyi merkeze alarak öğrencilerin matematik öğretimine zihinsel ve fiziksel olarak etkin katılımını sağlamıştır..					
10.Yeni program ile öğrencilerin somut yaşantılardan yola çıkarak soyutlama yapma becerileri artmıştır.					
11.Programdaki konular önceki öğrenmelerle yeni öğrenmeler arasında transfer sağlar.					

12.Etkinlik ve değerlendirmeler öğrencide bağımsız düşünme, karar verme becerilerini geliştirmektedir.					
13.Öğretmen yeni programda bilgiyi aktaran değil bilgiye ulaşmada rehberlik eden kişi olmuştur.					
14.Ders ve çalışma kitabında öğrenmenin kalıcılığını artıran yeterli sayıda örnek ve çalışma yaprakları bulunmaktadır.					
15.Öğrencileri bireysel ve grupla çalışmaya özendirici etkinlikler bulunmaktadır.					
16.Programda görsel,işitsel ve basılı materyallere ağırlık verilmiştir.					
17.Tüm davranışları yoklayan ölçme araçları programda yer almaktadır.					
18.Öğrencileri değerlendirmek için örnek gözlem formları bulunmaktadır.					
19.Geleneksel ölçme değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları ve bunlarla ilgili örnekler benimsenmiştir.					
20.Değerlendirmeler ölçme sonuçlarının yanında sınıf içi etkinlikleri de kapsamaktadır.					
21.Değerlendirme ölçütü ile ilgili yeterli bilgi verilmiştir.					
22.Öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmıştır.					
23.Öğrencilerin genel problem çözmeye, akıl yürütme, iletişim kurma becerileri artmıştır.					
24.Farklı zeka bölümündeki öğrenciler için etkinliklere yer verilmiştir.					
25.Yeni programla öğretmen ve veli işbirliğinin artması sağlanmıştır.					
26.Etkinlik sayısının fazla olması ünitelerin zamanında yetiştirilmesini zorlaştırmaktadır.					
27.Ders esnasında kitaplar (ders kitabı,öğrenci çalışma kitabı) arası geçişler sıkıntı yaratmaktadır.					

28.Bazı araç gereçlerin yetersizliği konuların istenildiği şekilde işlenmesini zorlaştırmaktadır.					
29.Programda eğitim öğretimden çok ölçme değerlendirme ön plandadır.					
30.Değerlendirmeler nota çevrilirken sıkıntılar yaşanmaktadır.					
31.Etkinlikleri her öğrencinin farklı sürelerde tamamlaması nedeniyle sorun yaşanmaktadır.					
32.Öğrenciler dört işlemi ve bunlarla ilgili problemleri çözmede zorluk çekiyorlar.					
33.Öğrenciler geometrik cisimleri anlamakta zorluk çekmektedir.					
34.Geometrik cisimlerin çevre ve alan hesaplamalarını kolaylıkla yapabilmektedirler.					
35.Öğrenciler kesirler ve kesirlerle ilgili işlemleri yapmada zorluk çekmektedir.					
36.Örüntü ve örüntü oluşturmada sıkıntı yaşanmaktadır.					
37.Öğrenciler ders kitabı ve çalışma kitabındaki ünite değerlendirmelerini rahatlıkla yapabiliyorlar.					
38.Yeni program ile öğrenciler matematiği kendi içinde ve başka alanlarla ilişkilendirmeye başlamışlardır..					
39.Yeni program matematiğin eğlenceli ve estetik yönünü keşfedilmesini sağlamıştır.					
40.Öğrencilerin etkinliklerle uğraşırken matematikle uğraştıklarının farkına varmalarını sağlamıştır.					
41.Yeni programla öğrencilerin tümevarım ve tümdengelimle çıkarım yapma becerileri artmıştır.					
42.Öğrencilerin matematiksel dili doğru kullanmaları sağlanmaktadır..					
43.Öğrencilerin tahmin etme ve zihinsel işlem yapma becerileri artırmaktadır					

