

ORTAOKUL 5. SINIF MATEMATİK PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

EVALUATION OF THE 5TH GRADE MATHEMATICS PROGRAM ACCORDING TO THE OPINIONS OF THE TEACHERS

Murat GÖKALP¹
Gamze KÖKSALDI²

Öz

Okullarda yapılan programların etkililiğini ve başarısını belirlemede program değerlendirme çalışmaları önemli bir yer tutar. Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul beşinci sınıflardan başlayan ve kademeli olarak uygulamaya konulan ortaokul beşinci sınıf matematik programına ilişkin, öğretmen görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu çalışma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Samsun ili Atakum, Bafra, Canik, İlkadım ve Tekkeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda görev yapan 122, beşinci sınıf matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma betimsel nicel niteliktedir. Araştırmacı tarafından geliştirilen ortaokul beşinci sınıf matematik programını değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin istatistiksel ve amaçlara uygun olarak, frekansları (F), yüzdeleri (%) ve aritmetik ortalamaları \bar{X} hesaplanmıştır. Ayrıca t-Testi ve tek yönlü varyans analizi hesaplanmıştır. Programın kazanım, içerik, eğitim öğretim süreci, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri beş bölümde değerlendirilmiştir. Çalışmada ölçek sonuçlarının güvenilirliğini artırmak amacıyla açık uçlu bir soruya da yer verilmiştir. Yukarıda belirtilen testlerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada katılımcı öğretmenlerin yeni programın kazanımları, içeriği, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme ile ilgili boyutlar hakkında olumlu görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 5. sınıf matematik öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri cinsiyet, eğitim durumları, mesleki kıdem ve hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına yönelik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Olumsuz görüş olarak 5. Sınıfta içeriğin çok sade olmasından dolayı öğrencilerin 6.sınıfta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Çalışma kitapları ve kılavuz kitapların olmamasının sıkıntılar yarattığı ve yeniden hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ortaokul, Matematik Programı, Matematik, Matematik Öğretmeni, Program Değerlendirme

Abstract

Program evaluation studies have an important place in determining the effectiveness and success of the programs in schools. In this study, it was aimed to evaluate the opinions of teachers about the fifth grade mathematics program, which is applied gradually year by the Board of Ministry of Education starting from the fifth grade in the secondary school in the 2016-2017 academic. This study was carried out with 122, fifth grade mathematics teachers who work in secondary schools in Samsun, Atakum, Bafra, Canik, İlkadım and Tekkekoy. The research is descriptive and quantitative. An evaluation scale for the fifth grade mathematics program has been developed and used in this study. The data obtained from the scale were calculated in terms of frequency (f) percentages (%) and arithmetic averages according to statistical purposes. In addition, t-test and one-way analysis of variance were calculated and interpreted. The opinions of teachers about the acquisition, content, education process, measurement and evaluation of the program are evaluated in five sections. In order to increase the reliability of

¹ Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğt. Bil.Bl.gokalpm@omu.edu.tr

² Öğretmen Kadıköy İstanbul koksaldi.gamze@hotmail.com

the scale results, an open-ended question was also included in the study. The results obtained from the analysis were presented in tables and interpreted. At the end of the study, the participant teachers generally have a positive opinion about the new program's achievements, content, educational status and dimensions related to measurement and evaluation. Moreover, the views of teachers related to the program do not show a remarkable difference based on gender, type of graduated school and seniority. As negative opinion, they stated that since the context for the fifth grade is too simple and undetailed students have difficulties in the sixth grade. It is stated that workbooks and teacher's book are not available and it causes a problem, moreover it should be prepared again.

Key Words: Secondary School, Mathematics Program, Mathematics, Mathematics Teacher, Program Evaluation

1. GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca öğrenerek gelişir ve olgunlaşır. İnsanın doğumuyla başlayan bu eğitim süreci okullarda ise belirli bir program çerçevesinde gerçekleştirilir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, insan hayatında da birçok yeniliği zorunlu kılmıştır. Günümüzde hayatın her safhasında bu gelişme ve değişimleri görmek mümkündür. Çağın gereklerine paralel olarak eğitim sistemleri de bu değişimlerden etkilenmektedir.

Eğitim ve teknoloji arasındaki etkileşim, öğrencilerin teknoloji alanında yaşanan hızlı değişimlere, kültür geçişlerine, ülkelerarası ekonomik yarışlara ve küreselleşme gibi gelişmelere uyum sağlamasına yardımcı olabilecek bir eğitim anlayışını zorunlu hale getirmiştir (Varış, 1996). Çağın koşullarına uygun olarak eğitimin dayandırıldığı temel ilkeler yeniden değerlendirilmekte ve bu değerlendirme sürecinin sonucunda gerekli yeniliklere gidilmektedir.

Matematik günlük yaşamımızda ki problemlerin çözülmesinde kullandığımız önemli bir araçtır. Bu nedenle okullarda uygulanan eğitim programlarının içeriğinde yer alan derslerin en önemlilerinden birisi de şüphesiz matematiktir. Bunun önüne geçebilmek için yapılan son programlarda matematik eğitimi ve öğretimi değiştirilmiş daha öğrenci merkezli ve bilgi aktarımı yerine araştırmaya dayalı bir uygulamaya geçilmiştir. Fakat öğretmenler sınıflarında bu değişiklikleri uygulamadığı sürece yeni eğitim öğretim programı tam olarak etkili olamayacaktır. Yenilenen ve sürekli değişim içerisinde olan bu çağda eğitimde yapılan yeniliklerde değişimi zorunlu kılmaktadır. Bu yeniliklerin olumlu ya da olumsuz sonuçları ise değerlendirmeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve programla ilgili olumlu ya da olumsuz görüşleri değerlendirme açısından önemlidir.

Yeni hazırlanmış bir programın planlandığı biçimiyle uygulanması neredeyse mümkün olmayabilir. Yeni hazırlanan programlar, uzmanlar tarafından teorik açıdan uygun görülebilir; fakat uygulamada programın başarılı olma durumu teorik bilgilerle paralellik göstermeyebilir. Bu sebeple yeni programların uygulanmasında yaşanan olumlu ya da olumsuz gelişmelerin tespitine ihtiyaç duyulur. Programın başarılı bir şekilde uygulanması ise öğretimin sınıfta gerçekleşmesini sağlayan öğretmenlerimizin katkılarıyla mümkündür. Aynı zamanda öğretmenlere etkin, yaratıcı, yapıcı ve doğru düşünmeyi bilen bireyler yetiştirme sorumluluğu verilmiştir (Küçükahmet, 1997). Bir programın etkili olabilmesi için yazılı programla uygulanan program arasında benzerlik olmalıdır. Yazılı program ne kadar mükemmel olsa dahi uygulamada eski yöntem ve teknikler değiştirilmediği sürece olumlu sonuç alabilmek mümkün değildir. Programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin programın değerlendirilmesine yönelik görüşlerinin önemli olduğunu K.Atatürk'ün şu sözleriyle özetleyebiliriz: Programların kesin ve açık olması çok önemli olmakla birlikte etkili ve verimli olabilmesi; onların yeterli, anlayışlı

ve fedakâr öğretmenlerce okullarımızda çok büyük bir özen ve istekle uygulanmasına bağlıdır (aktaran Bingöl, 1970).

Ülkemizde 2012 yılında adını 4+4+4 eğitim sistemi olarak duyuran 12 yıllık zorunlu eğitime geçiş süreci başlamıştır. Bu araştırmada; 2013 yılından itibaren uygulanan beşinci sınıf matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlamıştır. Elde edilen veriler araştırmacılara ve program geliştirme uzmanlarına bir veri teşkil edecek ve programı uygulamada ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda eğitim de program geliştirme ve değerlendirme alan yazınına ve ortaokul matematik programı değerlendirme ve geliştirme süreci ile ilgili çalışma yapan araştırmacılara katkıda bulunacaktır.

Eğitimde Program Değerlendirme

Erden (1998), program değerlendirmeyi gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci olarak ifade etmektedir. Program değerlendirme, programın sağlamlığına karar verme işidir (Baykul, 2000).

Tyler'a göre (1949), değerlendirme, bir programın hedeflerini ve kazandırılması gereken davranışların ne derecede kazandırılmış olabileceğini belirleme sürecidir. Attkisson ve Others'a (1978) göre program değerlendirme, "sistematik veri toplama ve analizine dayalı bir programın başarısı, etkililiği, verimliliği ve yeterliliği hakkında mantıksal kararlar verme süreci" olarak tanımlanmaktadır (aktaran Uşun, 2012). Klenowski'ye (2010) göre ise, program değerlendirme eğitim programının devamlılığını ve geliştirilmesini sağlar. Ayrıca programın verimlilik ve etkililiğine ilişkin kanıtlar elde etmeye hizmet eder (aktaran Öztekin, 2013). Değerlendirme işlemi yapılırken önce ölçme yapılır, sonra da toplanan bilgiler çeşitli ölçütlerle karşılaştırılarak ölçülen özellik hakkında karar verilmeye çalışılır (Özçelik, 1992). Bir program geliştirildikten sonra pilot uygulamalarının yapılmasıyla eksik yönleri tespit edilerek geçerlik ve güvenilirliği sağlanır. Bundan dolayı program değerlendirme için programın dinamikliğini sağlayan öğesidir denir (Güleryüz, 2001). Geliştirilen programların uygulanmasının değerlendirilmesi devamlı bir değişim ve gelişim çağında olduğumuzdan çağa ayak uydurmak ve teknolojiyi yakalamak adına sürekli olmalıdır (Küçükahmet, 2003). Değerlendirme program geliştirmenin dinamikliğini sağladığı için sürecin en önemli aşamasıdır denilebilir. Bu süreçte alınan sonuçlar veya dönütler program geliştirme uzmanları için yol göstericidir ve bu sayede programın daha iyi geliştirilmesi sağlanır (Varış, 1996). Programın değerlendirilmesinde en önemli veri kaynağı öğretmen ve öğrencileridir. Bunların dışında yöneticiler, sendikalar, uzmanlar, müfettişler, alan uzmanları gibi kaynaklardan da yararlanılır.

Bir eğitim programının başarısından bahsetmek öğrencilerin tamamının programın hedeflerine ulaşması ile mümkündür. Bunun tespiti için öğrencilerin hedeflerin ne kadarına ulaştığı ve ulaşamadıkları hedefler için sebeplerin ne olduğu belirlenmelidir. Bu nedenle programda gerekli düzeltme ve değişim yapmak için programlar uygulama aşamasında değerlendirilir. Program değerlendirme; programın uygulanması ile ilgili veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve karar verme basamaklarından oluşur (Demirel, 2012). Türkiye'deki sistematik program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları ise ancak 1960'lı yıllarda akademik olarak ele alınmıştır (Turgut, 1983).

Program değerlendirmesi programın geliştirilmesine, sürdürülmesine ya da değiştirilmesine yönelik kararlar almayı sağlar. Değerlendirme olmazsa programın etkili olup olmadığı, öğrencinin gelişim düzeyinin ne olduğu, öğretmenlerin yeterlik düzeyi ve eğitime ayrılan kaynakların ne düzeyde kullanıldığı belirlenemez. Ertürk (1994), değerlendirme

yaklaşımlarını altı grupta toplamaktadır; Program tasarısına bakarak değerlendirme: En çok uygulanan değerlendirme çeşididir. Bu değerlendirme türünde program tasarısının, program geliştirme ilkelerine uygun olarak yapılıp yapılmadığına bakılır. Bu tür değerlendirme yaparak program hakkında karar vermemiz doğru olmamaktadır. Bu değerlendirme için sadece tasarı değerlendirmesi denilebilir. Program tasarısına bakarak yapılan değerlendirme program değerlendirme için yetersiz kalmaktadır.

Ortama bakarak değerlendirme: Bu tür değerlendirmede oluşturulan ortam değerlendirilmiş olmaktadır. Oluşturulan ortamdaki gizil uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar aynı olmayacaktır. Ayrıca her öğrencinin hazırbulunuşlukları, kişisel özellikleri ve gelişim özellikleri farklı olduğu için uyarıcılar her biri için farklı etkilere neden olacaktır. Bu nedenle ortamın etkililiğinin değerlendirilmesi tek başına program değerlendirme için yetersiz olacaktır.

Başarıya bakarak değerlendirme: Bu tür değerlendirme sadece öğrenci başarısını temele almaktadır. Öğrencinin dönem veya yıl sonundaki başarısı dikkate alınmaktadır. Ancak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, hazırbulunuşluk düzeyi bilinmediği için başarının programdan kaynaklanıp kaynaklanmadığına karar verilemez. Ayrıca program sırasında öğrencilerin başarısında etkili olabilecek değişkenlerde kontrol altına alınmadığı ve öğrencinin program dışı etkinliklerle kazandığı bilgi ve beceriler göz ardı edildiği için bu tür değerlendirme ile program hakkında değerlendirme yapmak yanlış olacaktır.

Erişiyeye bakarak yapılan değerlendirme: Programın girişteki davranışları ile çıkıştaki davranışlarının hedeflere uygun olup olmadığına bakılmaktadır. Programı doğrudan gözlemek mümkün olamayacağı için ürüne bakmak faydalıdır. Ancak sadece erişiyeye bakarak yapılan değerlendirme yine de yetersiz olmaktadır. Sadece ürüne bakarak programı değerlendirmek yanlış olmaktadır. Yapılan ön ve son ölçme arasındaki farkın sadece programa bağlanması zordur. Farkın problem dışı faktörlerden de kaynaklanabileceğinin unutulmaması gerekmektedir.

Öğrenmeye bakarak değerlendirme: Bu değerlendirme, erişiyeye ek olarak istenmedik öğrenmeleri ve beklenmedik istendik davranışları da kapsamaktadır. Ancak bu yaklaşımda da kapsam tam olarak ele alınmamaktadır. Ürüne bakarak değerlendirme: Bu değerlendirmede öğrenci başarısının yanında diğer öğrenciler, öğretmen davranışları ve ortamdaki diğer değişimler de göz önünde bulundurulmaktadır. Bu değerlendirme ile elde edilecek bilginin program geliştirme açısından yararlı olacağı göz ardı edilemez. Bu yaklaşım ile program tasarısı, öğrenme ortamı, erişiyeye, öğrenme ve yan etkiler incelendikten sonra istendik davranışların oluşması durumu, istenmedik davranışlarında meydana gelme durumu, programın uygulanmasında ne gibi aksaklıklar yaşandığı ve neyin sebep olduğu hakkında karar verilebilir. Ürüne bakarak değerlendirme yaklaşımı diğer yaklaşımların bir karması durumundadır. Bu karmada erişiyeye ağırlık vererek ürüne dönüklük temel alınmaktadır ve bu değerlendirme yoluyla ortaya çıkarılmış yetersizliklerin ve yanlışlıkların muhtemel sebepleri bulunabilmektedir. Uygulana eğitim-öğretim programları yenilik ve gelişmelere açık olmalıdır. Programın değerlendirme basamağı hazırlama ve geliştirme basamaklarından daha başka bir öneme sahiptir. Çünkü programın uygulanması aşamasında çıkan sorunlara dikkat edilmediği ve iyileştirilmeye gidilmediği müddetçe eğitim-öğretim ortamından verim alınması da söz konusu değildir. Bu nedenle geçmişten günümüze eğitim bilimciler tarafından mevcut durumla ilgili bilgi sağlamak ve varsa sorunun kaynağını tespit edip, önlem almak için çeşitli değerlendirme modelleri geliştirilmiştir.

Matematik insan zihninin, çevresinden yararlanarak ürettiği ve evrendeki tüm olayları açıklamak için kullanabileceği bir bilgidir (Altun, 2002). Matematik; yapıların ve ilişkilerin

çalışmasını anlamaya yarayan kavram ve semboller üzerine kurulmuş evrensel bir dildir. Sadece matematikçiler tarafından değil bilimde, sanatta ve ayrıca günlük hayatta herkes tarafından kullanılan bir araçtır (Savaş, 1999). Kemikler üzerinde bulunan antik çentikler insanların sayıları en az 35000 yıldır kullandığını göstermektedir.

Tüm bilim insanları deneylerini planlamak ve sonuçlarını değerlendirmek için matematiği kullanır. Müzisyenler ise beste yaparken farklı bir dil kullanır. Bu kelimelere değil matematiğe dayalı bir dildir. Bu nedenle matematik hayatın her alanında gereklidir (Frith ve diğerleri, 2013).

Matematik dersi öğretim programı, matematiği anlayabilme ve kullanabilme gereksiniminin sürekli artmasının yansıması, değişen dünyada matematiğe bakışın ve matematik eğitiminin de yeniden gözden geçirilmesi gerekçeleri ile hazırlanmıştır (MEB, 2013). Bu amaçla, matematik dersi öğretim programını hazırlama çalışmaları sırasında, matematik eğitimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar ile İngiltere, ABD, Kanada, İrlanda, Fransa gibi ülkelerin matematik programları incelenmiştir. Matematik programının hazırlanmasında, sıralanan ülkelerin programlarındaki ortaklıklar ve öğrenci merkezli anlayış temel alınmıştır (Bulut, 2004).

2. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu bölümde, araştırmanın yürütülmesinde izlenen model, çalışma evreni, kullanılan veri toplama araçları, verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada tarama modellerinden yararlanılmaktadır. Çalışma nicel betimsel niteliktedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da şu anda mevcut olan bir durumu kendi şartları içinde olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu tür araştırmalara; kaynak araştırması, tarih araştırması ve alan araştırması da denir. Bu araştırma modelleri, var olan durumu aynen olduğu gibi yansıtmayı esas alır (Eroğlu ve Köktan, 2005). “Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez” (Karasar, 2010, s.77). Beşinci sınıf matematik dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla yapılan bu araştırmada kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

2.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlattırılan ve Talim Terbiye Kurulunca 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmek ve bu alt boyutların cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, hizmetiçi eğitim alıp almama değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturma durumunu incelemektir.

2.2 Problem Cümlesi

Ortaokul 5. sınıf matematik programına yönelik olarak öğretmenlerin düşünceleri nelerdir?

2.3 Alt Problemler

Birinci Alt problem:

Öğretmenlerin ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

a) Ortaokul matematik öğretmenlerinin, 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

b) Ortaokul matematik öğretmenlerinin, 5. sınıf matematik dersi öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?

c) Ortaokul matematik öğretmenlerinin, 5. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

d) Ortaokul matematik öğretmenlerinin, 5. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmına ilişkin görüşleri nelerdir?

İkinci Alt problem:

Öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kısmına ilişkin görüşleri; cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, hizmetiçi eğitim değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Üçüncü Alt problem:

Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok ve ilk sıralarda kullandığı yöntem-teknik ve beceriler nelerdir?

Dördüncü Alt problem:

Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok ve ilk sıralarda kullandıkları araç ve gereçler nelerdir?

Beşinci Alt Problem:

Öğretmenlerin ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Altıncı Alt problem:

Öğretmenlerin ilkökul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile ilgili düşünceleri nelerdir?

Yedinci Alt problem:

Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Programı ile ilgili olumlu veya olumsuz düşünceleri nelerdir?

2.4. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma evrenini 2016 -2017 öğretim yılında Samsun ili Atakum, Bafra, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda görev yapan 600 matematik öğretmeninden kolay örnekleme yöntemiyle seçilen 122 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin evreni temsil ettiği görülmüştür.

2.5. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Samsun İli Atakum, Bafra, Canik, İlkadım ve Tekkeköy ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıflarda matematik dersi veren matematik öğretmenlerinden elde edilmiştir. Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacıyla önce veri toplama araçlarının okullarda uygulanabilmesi için Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin alınmıştır. Ardından örnekleme oluşturan bütün okullara ulaşılarak araştırmacı tarafından beşinci sınıflarda matematik dersine giren öğretmenler ile görüşülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutunda, ortaokulda görev yapan 5. Sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 4'lü likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Uygun bir şekilde tasarlanan ölçekler çok sayıdaki insanda aynı yolla aynı tür bilgilerin elde edilmesine ve elde edilen verilerin sistematik bir şekilde nicel olarak analiz edilmesine olanak sağlar (Karasar, 2010). Ölçek, bu araştırmada öğretmenlerden konuya ilişkin bilgi toplamada etkin bir veri toplama aracı olacağı düşünülmüştür. Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek öncelikle alanında uzman 5 kişiye danışılarak hazırlanmıştır. Son haline getirilen ölçek formu araştırmaya katılan öğretmenlere uygulanmadan önce tam olarak anlaşılabilen maddeleri belirlemek ve uygun görülen düzenlemeleri yapabilmek için 50 kişilik bir pilot uygulama grubuna uygulanmıştır. 52 maddelik ölçekten geçerlik ve güvenilirliği düşük olan 6 madde ölçekten çıkarılmış ve 46 maddeye düşürülmüştür. Geçerlik için faktör analizi, güvenilirlik için Cronbach Alpha kullanılmıştır. Ölçeklerin tamamı araştırmacı tarafından okullara gidilerek uygulanmıştır.

Ölçekte katılımcıların kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 8 madde, matematik dersi öğretim programının; kazanımlarına yönelik 13 madde, içeriğine yönelik 11 madde, öğrenme-öğretme sürecine yönelik 11 madde ve değerlendirme boyutuna yönelik 11 madde hazırlanmıştır. Öğretmenlerin programın yapısal boyutlarını oluşturan kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için dörtlü likert tipinde maddelerden yararlanılmıştır. Her bir madde 1-4 arası puanlanan "(1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Tamamen Katılıyorum" seçeneklerine sahiptir. Bu seçeneklerinden en olumsuz ifadeye 1 puan, en olumlu ifadeye 4 puan verilerek cevaplar 1 ile 4 puan arasında puanlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

135 öğretmene "Program Değerlendirme Ölçeği" uygulanmış ve uygulanan ölçekler yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Uygulama sonucu elde edilen ölçeklerden 122'si değerlendirilmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde Sosyal Bilimler ve İstatistik Programı'ndan (SPSS) yararlanılmıştır. Ortaokul 5.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için grupların homojen olduğuna yönelik normallik testi yapılarak, frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Bağımsız t-Testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracında yer alan açık uçlu soruyu yanıtlayan öğretmenlerden elde edilen bulgular da değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi yapılmış, faktör yükleri düşük maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ölçek uygulanmadan önce alanında uzman 4 kişiye danışılmış, eksik ve gereksiz maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısına bakılmış ve Alpha değeri 0,89 görülmüştür.

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt probleme İlişkin Bulgular

2016-2017 eğitim öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerine ait verilerin yüzde ve frekans dağılımları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının kazanımına ilişkin Öğretmen Görüşleri

Programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 13 maddeye ilişkin frekans ve yüzde dağılımı tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programı’nın Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	2,94	,752	F	6	20	71	25
			%	4,9	16,4	58,2	20,5
Programın genel amaçlarıyla tutarlıdır.	2,95	,697	F	3	23	72	24
			%	2,5	18,9	59,0	19,7
Kazanımlar birbiriyle tutarlıdır	3,00	,642	F	2	19	78	23
			%	1,6	15,6	63,9	18,9
Öğrencilerin gelişim düzeylerine uygundur	3,01	,655	F	2	19	76	25
			%	1,6	15,6	62,3	20,5
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	2,84	,716	F	4	30	69	19
			%	3,3	24,6	56,6	15,6
Öğrencilerin ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına yöneliktir.	2,72	,680	F	2	43	63	14
			%	1,6	35,2	51,6	11,5
Günlük hayatta kullanılabilir niteliktedir	2,89	,665	F	3	25	76	18
			%	2,5	20,5	62,3	14,8
Ölçülebilir ve gözlenebilir niteliktedir	2,95	,608	F	2	19	83	18
			%	1,6	15,6	68,0	14,8
Gerçekleşebilecek niteliktedir	2,91	,687	F	2	28	70	22
			%	1,6	23,0	57,4	18,0
Aşamalılık ilişkisine uygun sıralanmıştır	2,81	,680	F	2	35	68	17
			%	1,6	28,7	55,7	13,9
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygundur.	2,69	,702	F	3	45	60	14
			%	2,5	36,9	49,2	11,5
Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesi için uygundur	2,70	,723	F	5	40	63	14
			%	4,1	32,8	51,6	11,5
	2,91	,675	F	4	21	78	19

6, 7, 8.sınıf kazanımlarına temel teşkil edecek şekildedir.	%	3,3	17,2	63,9	15,6
----------------------------------------------------------------	---	-----	------	------	------

Tablo2.Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının İçeriğine ilişkin Öğretmen Görüşleri
Programda yer alan içeriğe ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmış 11 maddeye ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3’de verilmiştir.

	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Matematik öğrenimi için önemlidir.	3,19	,625	F	1	11	73	37
			%	0,8	9,0	59,8	30,3
Kendi içinde tutarlıdır	2,94	,683	F	3	23	74	22
			%	2,5	18,9	60,7	18,0
Kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir	2,95	,627	F		27	74	21
			%		22,1	60,7	17,2
Somut (çevre ile ilgili) örneklerle dayanmaktadır.	2,90	,635	F	1	28	75	18
			%	0,8	23,0	61,5	18,0
Öğrenci seviyesine uygundur.	2,96	,628	F		26	74	22
			%		21,3	60,7	18,0
Haftalık ders saati, içerikte yer alan bilgi ve becerileri öğretmek için yeterlidir	3,10	,747	F	5	13	68	36
			%	4,1	10,7	55,7	29,5
Konularla ilgili temel bilgilere (kavramlar, ilkeler, yöntemler vb.) yer vermiştir.	3,00	,636	F	2	18	79	23
			%	1,6	14,8	64,8	18,9
Kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta vb. genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.	2,96	,679	F	2	24	72	24
			%	1,6	19,7	59,0	19,7
Öğrenciler için eğlenceli bir eğitim ortamı oluşturmaya elverişlidir.	2,63	,740	F	6	46	57	13
			%	4,9	37,7	46,7	10,7
Öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekildedir.	2,55	,692	F	4	56	52	10
			%	3,3	45,9	42,6	8,2
	2,69	,691	F	5	38	68	11

Diğer derslerle bütünlük ve paralellik gözetilerek hazırlanmıştır.	%	4,1	31,1	55,7	9,0
--------------------------------------------------------------------	---	-----	------	------	-----

Tablo3.Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğrenme –Öğretme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)		Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Psikomotor becerileri (grafikleri uygun çizme, ilgili araç-gereçleri etkin kullanma) geliştirici niteliktedir.	2,91	,647	F	1	36	70	15
			%	0,8	29,5	57,4	12,3
Öğrenme-öğretme süreci yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar	2,73	,632	F	2	49	63	8
			%	1,6	40,2	51,6	6,6
Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir	2,78	,669	F	2	46	62	12
			%	1,6	37,7	50,8	9,8
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır.	2,42	,748	F	9	62	41	10
			%	7,4	50,8	33,6	8,2
Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmıştır	2,84	,637	F	2	38	71	11
			%	1,6	31,1	58,2	9,0
Öğrenciler sürece aktif katılır	2,82	,620	F	3	36	75	8
			%	2,5	29,5	61,5	6,6
Öğrenmelerin kalıcılığını sağlayıcı niteliktedir	2,73	,693	F	6	41	66	49
			%	4,9	33,6	54,1	7,4
Etkinlikler öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini sağlayıcı niteliktedir	2,79	,654	F	3	41	68	10
			%	2,5	33,6	55,7	8,2
Etkinliklerin uygulanması için verilen süre yeterlidir.	2,88	,805	F	10	25	68	19
			%	8,2	20,5	55,7	15,6
Etkinlikler sınıfta uygulanabilir niteliktedir.	2,82	,763	F	8	33	66	15
			%	6,6	27,0	54,1	12,3
Günlük yaşam ile tutarlıdır.	2,89	,588	F	2	30	81	9
			%	1,6	24,6	66,4	7,4

Tablo4. Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri

	Ortalama (X)	Standart Sapma (SS)		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Kullanılacak ölçme-değerlendirme aracı açıkça belirtilmiştir.	2,80	,584	F		35	76	11
			%		28,7	62,3	9
Programda öngörülen ölçme- değerlendirme araçları (performans ödevleri, sınavlar, projeler) kazanımları ölçmeye uygundur	2,72	,668	F	3	39	68	12
			%	2,5	32,0	55,7	9,8
Öğrencilerin matematik öğrenmedeki gelişim düzeylerini dikkate almaktadır.	2,80	,688	F	5	28	75	14
			%	4,1	23,0	61,5	11,5
Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınmaktadır.	2,44	,739	F	11	53	51	7
			%	9,0	43,4	41,8	5,7
Programda ürün ve süreç değerlendirmesi birlikte yapılmaktadır.	2,64	,703	F	6	41	65	10
			%	4,9	33,6	53,3	8,2
Matematiğe ilişkin algılarını olumlu etkilemektedir.	2,74	,637	F	3	35	74	10
			%	2,5	28,7	60,7	8,2
Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek için yeterlidir.	2,49	,645	F	4	60	52	6
			%	3,3	49,2	42,6	4,9
Öngörülen ölçme-değerlendirme araçları kullanılabilirlik (uygulanması ve puanlamasının kolay olması) bakımından uygundur.	2,80	,699	F	5	29	73	15
			%	4,1	23,8	59,8	12,3
Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlamaktadır.	2,60	,662	F	3	51	59	9
			%	2,5	41,8	48,4	7,4
Ölçme araçlarıyla öğrenme eksiklikleri ve yanlış öğrenmeler telafi edilebilmektedir.	2,60	,674	F	6	43	66	7
			%	4,9	35,2	54,1	5,7
Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiştir.	2,59	,676	F	5	47	62	8
			%	4,1	38,5	50,8	6,6

3.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirme kısmına ilişkin görüşleri ile cinsiyet, mesleki çalışma süresi, eğitim durumu ve hizmetiçi eğitim değişkenleri arasındaki ilişki aşağıdaki tablolarda verilmiştir

Tablo 5. Öğretmenlerin Kazanım, İçerik, Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ve Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri Arasında Cinsiyetlerine Göre Farklılık Olup Olmadığına Yönelik T- Testi Sonuçları

Matematik öğretmenleri	F	X	SS	t	Önem Düzeyi
Kadın	74	36,6351	6,92538	-1519	,887 P>0.05
Erkek	48	38,5833	6,91847		

SD=120

Tablo 5'deki verilere göre öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçlarına göre bayan ve erkeklerin düşünceleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (t -1519, P> ,887).

Tablo 6. Öğretmenlerin Kazanım, İçerik, Öğretme-Öğrenme Yaşantıları Ve Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri Arasında Hizmetiçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılık Olup Olmadığına Yönelik T- Testi Sonuçları

Matematik öğretmenleri	F	X	SS	t	Önem Düzeyi
Evet	43	38,0000	7,37757	440	,321 P>0.05
Hayır	79	37,0759	6,74779		

SD=120

Tablo 6'daki verilere göre öğretmenlerin kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında hizmet içi eğitim alıp almamalarına göre farklılık olup olmadığına yönelik t- testi sonuçlarına göre düşünceleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (t 440, P> ,321).

Tablo 7. Öğretmenlerin Kazanım, İçerik, Öğretme-Öğrenme Yaşantıları ve Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri Arasında Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılığın Olup Olmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Mesleki Kıdemleri	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	96,190	4	24,048		P>513
Gruplar içi	3420,334	117	29,234	,823	
Toplam	3516,525	121			

Tablo 7'de öğretmenlerin kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdemlerine yönelik tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir (P>513 Anlamsız).

Tablo 8. Öğretmenlerin Kazanım, İçerik, Öğretme-Öğrenme Yaşantıları ve Değerlendirmelerine İlişkin Görüşleri Arasında Eğitim Durumlarına Göre Farklılığın Olup Olmadığına Yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi Bulguları

Eğitim Durumları	Kareler toplamı	S.D.	Ortalama Kare	F	Önem Düzeyi
Gruplar arası	43,704	2	21,852		P>475
Gruplar içi	3472,821	119	29,183	,749	
Toplam	3516,525	121			

Tablo 8’de öğretmenlerin kazanım, içerik, öğretme-öğrenme yaşantıları ve değerlendirmelerine ilişkin görüşleri arasında eğitim durumlarına yönelik tek yönlü varyans analizi bulgularına göre anlamlı farklılıklar görülmemiştir (P>475 Anlamsız).

3.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok kullandığı yöntem-teknik ve becerilerin kullanım sırasına yönelik tablo verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok kullandığı yöntem-teknik ve becerilerin kullanım sırası

Yöntem Teknik ve Beceriler	Birinci Sırada	İkinci Sırada	Üçüncü Sırada	Dördüncü Sırada	Beş ve Sonrası	Toplam
	F	F	F	F	F	F
Anlatım	90	10	5	5	12	122
Beyin Fırtınası	20	15	13	20	25	93
Proje çalışmaları	-	7	24	15	76	122
Bireysel Çalışmalar	8	8	18	21	38	93
İlişkilendirme	8	28	15	15	23	89
Akıl Yürütme	10	23	10	10	32	85
Yaratıcı Düşünme	3	13	13	15	28	72
İşbirliğine Dayalı	5	8	8	7	40	68
Benzetişim	8	5	13	5	15	46
Soru-Cevap	25	30	20	20	27	122
Problem Çözme	20	23	22	15	42	122
Tartışma	-	13	14	9	33	69
Gösterip Yaptırma	16	15	19	22	50	122
Örnek Olay	10	8	7	8	29	62
Gösteri	8	5	8	6	15	42
Drama	-	4	5	8	30	47

Tablo 9’a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsinin anlatım, proje çalışmaları, soru-cevap, problem çözme ve gösterip yaptırma tekniklerini kullandıklarını görülmüştür. Bu sırayı beyin fırtınası, bireysel çalışmalar, akıl yürütme ve ilişkilendirme takip etmektedir. Genelde en az sayıda öğretmen tarafından kullanılan yöntem-teknik ve beceri ise gösteri, benzetişim ve drama teknikleridir. Öğretmenlerin birinci sırada en çok kullandıkları teknik anlatım tekniği; birinci sırada hiç kullanmadıkları ise proje çalışmaları, tartışma ve dramadır. Bunların dışındaki tüm tekniklerin birinci sıradan itibaren kullanıldığı belirtilmiştir. Birinci sırada en az kullanılan teknikler ise yaratıcı öğrenme ve işbirliğine dayalı öğrenmedir. Öğretmenlerin tamamı tarafından kullanılan proje çalışmaları ve problem çözmenin çoğunluk tarafından beş ve sonraki sıralamalarda kullanıldığı görülmektedir. Verilen bu cevaplar öğretmenlerin çoğunluğunun derslerini geleneksel yöntemlere göre işlediğini göstermektedir.

3.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok kullandığı araç ve gereçlerin kullanım sırasına yönelik tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin programı uygularken derslerinde en çok kullandığı araç ve gereçlerin kullanım sırası

Araç ve Gereçler	Birinci Sırada	İkinci Sırada	Üçüncü Sırada	Dördüncü Sırada	Beş ve Sonrası	Toplam
	F	F	F	F	F	F
Ders Kitabı	79	16	14	7	6	122
Yazı Tahtası	64	24	19	8	7	122
Ek Kaynak (Test vs.)	24	30	33	21	14	122
Resim ve Fotoğraf	-	20	8	8	5	41
Örüntü Bloğu	-	8	4	4	40	56
Birim Küp	17	12	7	24	16	76
Geometri Tahtası	5	9	5	10	22	51
Simetri Aynası	-	8	10	6	17	41
Kesir Takımı	3	9	13	15	39	79
Onluk Kart	-	-	12	7	14	33
Yüzlük Kart	6	8	13	9	34	70
Geometri Şeritleri	4	4	5	11	18	42
Geometrik Cisimler	13	7	7	8	55	90
İzometrik Kâğıt	7	11	14	15	25	72
Noktalı Kağıt	15	6	10	18	35	84
Süsleme Takımı	-	12	7	7	20	46
Tangram	5	3	9	9	28	54
Bilgisayar/Akıllı Tahta/Projeksiyon vs.	21	15	27	33	26	122

Tablo 10'a göre ders kitabı, yazı tahtası, ek kaynak (test vs.) ve teknolojik (bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon vs.) araç-gereçlerin araştırmaya katılan tüm öğretmenler tarafından geometrik cisimlerin ise çoğunluğu tarafından derslerinde kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin sayıca en azının kullandığı araç-gereç ise onluk karttır. Bu sıralamayı simetri aynası, geometri şeritleri, resim ve fotoğraf takip etmektedir. İlk sırada en çok kullanılan araç-gereçler ders kitabı ve yazı tahtası; ikinci ve üçüncü sırada en çok kullanılan araç-gereç ek kaynaklar; dördüncü sırada teknolojik araç-gereçler ve beşinci sırada en çok kullanılan araç-gereç ise geometrik cisimlerdir. Tabloda bulunan verilere göre araç-gereçlerden süsleme takımı, simetri aynası, örüntü bloğu, onluk kart, resim ve fotoğraf birinci sırada kullanılmamaktadır. Onluk kartın ikinci sırada da kullanımı bulunmamaktadır.

3.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile ilgili görüşlerini içeren yüzde ve frekans dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 11. Ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile frekans ve yüzde verileri

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesi uygundur.	F	74	21	14	10	3
	%	60,7	17,2	11,5	8,2	2,5

Tablo 11 incelendiğinde, “ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesi uygundur.” ifadesini öğretmenlerin %60,7’si “Tamamen Katılıyorum”, %17,2’si “Katılıyorum”, %11,5’i “Kısmen Katılıyorum”, %8,2’si “Katılmıyorum”, %2,5’i “Hiç Katılmıyorum” biçiminde yanıtlamışlardır. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesinin uygun olduğunu belirttiğini göstermiştir.

3.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin ilkökul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile ilgili görüşlerini içeren yüzde ve frekans dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 112.İlkokul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygunluğu ile frekans ve yüzde verileri

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
İlkokul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesi uygundur.	F	28	41	24	13	16
	%	23,0	33,6	19,7	10,7	13,1

Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, ilkökul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerinin girmesinin uygun olduğunu belirttiğini göstermiştir.

3.7 Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokul 5. Sınıf matematik dersi programının uygulanması ile ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerine yönelik sorulmuş açık uçlu soruya 122 öğretmenden 39’u cevap vermiştir. Verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.

Çalışma kitapları gelmediği için sadece ders kitabı ile yeterli alıştırma yapılamamaktadır.Kılavuz kitap mevcut değildir. Ders öğretmenlerine kılavuz kitap mutlaka verilmelidir.

Ders kitabında yeterince çalışma sorusu yer almamaktadır. Öğrencileri ödevlendireceğimiz sorular yetersizdir. Çalışma kitabı olmadığı için yeterli ödevlendirilme yapılamıyor. Çalışma kitabı olmaması öğrencilerin uygulama yapmasına engel olmaktadır.

Konuların yetersizliği öğrencilerin 6. Sınıfa hazırlanmasını zorlaştırmaktadır. Sınıf öğrencilerine derslerin sınıf öğretmenleri tarafından verilmesinin daha uygun olacağını düşünüyorum. Çünkü bu yaştaki çocuklar derslerine farklı branş öğretmenlerinin gelmesine uyum sağlayamamaktadır. Ders kitabında yer alan soru ve örnekleri yetersiz buluyorum. Zaman ve konu dağılımı gayet dengelidir. Bu nedenle öğrenme eksikliklerine ve ısındırma çalışmalarına zaman ayrılabilir. Kazanımlar ünitelere çok fazla bölünerek dağıtılmıştır.

Olumlu özelliği haftalık ders saatinin program için yeterli olması ve konuların öğrenci seviyesi uygun olmasıdır. Olumsuz özelliği ise öğrencilerin problem çözme becerisi yetersiz kalmaktadır. Ders kitapları tamamen yetersizdir. Bu nedenle öğretmenleri ve öğrencileri test kitaplarına yönlendirmektedir. Programın yetiştirilebilirliği, konuların seçimi ve seviyeye uygunluğu olumlu özellikleridir. Fakat ders kitabındaki soruların yetersizliği öğrencilerin soru çözme becerisini öne çıkaramamaktadır. Derse sürekli farklı kaynaklarla girmek zorunda kalıyorum. Çalışma kitabının olmayışı büyük eksiklik. Öğrenci aktif ve motive oluyor. Etkinlikler günlük hayatla ilişkilendirilebiliyor. Fakat 4. sınıftan farklı yeni konu miktarı çok az. Bu nedenle 4. sınıfın tekrarı gibi.

Konular verilen süre içinde rahatça işlenebildiği için geri dönüte göre eksik konuları telafi etmek için zaman oluyor ve etkinlikleri de yapabiliyoruz. Çalışma kitabının olmaması öğrencilerin test kitabına yönelmesine sebep olmaktadır. Konular çok az 6. Sınıftan konu aktarımı yapılabilir. Konular zamanında işlenebiliyor. Ders kitabında yeterli örnek olmadığı gibi çalışma kitapları da bulunmamaktadır. Bu durum bizleri ek kaynak kullanmaya mecbur bırakıyor, detaylı ve örnek sayısı yeterli bir kitap olmalıdır. Öğrenci seviyesine uygundur. Ders kitaplarında etkinliklerin sayısından ziyade yapılabilirliği artırılmalıdır. Programa ayrılan süre kazanımları aktarabilmek için yeterlidir. Konular çok fazla sadeleştirildiği için çok fazla zaman artmaktadır. Bir üst sınıfa katkısı çok azdır. 4. Sınıf konuların tekrarı olan ve öğrenciye farklı kazanımlar sunmayan bir programdır. Öğrenci kitaplarındaki etkinlikler gereksiz zaman kaybına yol açarken merakta uyandırmamaktadır. Okullarda gerekli araç ve gerecin olmaması da programın uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Ders kitapları programa uygun ve yeterli düzeyde değildir. Çalışma kitabı da olmalıdır. Ders kitapları programa uygundur fakat çalışma kitabının da olması gerekirdi. 5. Sınıf konuları çok basit kalıyor bu nedenle öğrenciler 6. Sınıfa geldiğinde zorlanmaktadır. Ders kitaplarında yeterli soru olmaması ek kaynaklara yönelmeye sebep olmaktadır. 5. Sınıf matematik programı çok sade olmasına rağmen 6. Sınıf programı birden yoğunlaşmaktadır ve bu durum öğrencilerin zorlanmasına sebep olmaktadır. Öğrenciler arasında ki bireysel farklılıklar yeterince göz önünde değildir. Hem bilişsel hem de fiziksel olarak çok küçük olan öğrencilerin 5. Sınıfta ortaokul kabul edilmesini doğru bulmuyorum. Geometri konularının bazılarının hazırbulunmuşluklarına uygun olmadığını düşünüyorum. Program biraz daha yoğunlaştırılabilir. Ders kitabı maalesef yetersiz kalmaktadır. Programlar veya kitaplar okulların bulunduğu ortamlara göre hazırlanmalıdır. Şehir, ilçe, köy gibi. Konular, kazanımlar ve süre birbirleriyle uyumlu ve yeterli olmasına rağmen ders kitabı yetersizdir. Konulara yüzeysel yer verildiği için öğrencilere derinlemesine inceleyip anlayamıyor. Programın kazanımları öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat etmemektedir. Sene boyunca öğrenciyi aktifleştirmekte en rahat ettiğim sınıftı. Süre konusunda en ufak bir sıkıntı çekmedim. Bunun sebebi konu seçimlerinin ve adedinin uygun oluşudur. Yeni programda kazanılması hedeflenen problem çözme, iletişim gibi temel becerilerin ilkököl 1. sınıftan başlanarak kazandırılması gerekmektedir. 5. sınıfa gelen ve okuduğu problemi anlamayan ve problem çözmeyi sadece dört işlemden birisini seçmek olarak gören öğrencilerimize problem çözme aşamalarının önceki sınıflarda kazandırılması gerekmektedir.

4. TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminin a maddesine yönelik analizlere göre araştırmada programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeylerine \bar{x} 3,01 ortalama ile uygun olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Bal (2008) ve Sargın'ın (2016) sonuçları ile paralellik gösterirken Yılmaz (2006) ve İncecik'in (2017) bulguları ile farklılık göstermektedir. İncecik'in (2017) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin "kararsızım" yönünde görüş bildirdiği belirtilmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre kazanımlar gerçekleştirilecek niteliktedir (\bar{x} =2,91). Bu bulgu Eski'nin (2016) bulgularıyla benzerdir. Araştırmanın sonuçları arasında kazanımların günlük yaşamla ilişkili olduğu (X =2,89) ve açık anlaşılır olarak ifade edildiği de görülmektedir (X =2,94). Bulunan bu bulgular Bal (2008) ve Sargın'ın (2016) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Yine Eski'nin (2016) çalışmasında da kazanımların anlaşılır olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İncecik'in (2017) çalışmasında ise öğretmenler kazanımların anlaşılır olduğunu ifade etmelerine rağmen günlük yaşamla ilişkisine kararsızım yönünde görüş bildirmişlerdir. Araştırmadan programın kazanımlarının birbiriyle tutarlı olduğu (X) 3.00 ortalama ile belirlenmiştir. Bu sonuç Eski'nin (2016) çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre kazanımlar ölçülebilir ve gözlenebilir niteliktedir (X =2,95). Bu sonuç Eski'nin (2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmadan programın kazanımlarının öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine (X) 2,84 ortalama ile uygun olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç Sargın'ın (2016) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Başkaya'nın (2016) sonuçlarında ise orta düzeyde uygun olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçları arasında kazanımların birbiriyle tutarlı (X =3,00), gerçekleştirilecek nitelikte (X =2,91), Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici nitelikte (X =2,69) ve öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirici nitelikte (X =2,70) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Sargın (2016)'ın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programın kazanım boyutunda öğretmenlerin en az yeterli bulunduğu madde (X) 2,69 ortalama ile kazanımların öğrencilerin "üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi" için uygun olmasıdır. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde ise kazanımların "öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun" olmasıdır (X =3,01).

Programın kazanımlarla ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 5. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim programının kazanımlarına yönelik görüşleri olumludur. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım boyutuna ait genel aritmetik ortalaması (X) 2,87 ile "Katılıyorum" düzeyinde yeterlidir. Öğretmenlerin programların kazanımlar boyutu ile ilgili görüşleri Orbeyi (2007), Karagöz (2010), İyiol (2011), Nacar (2015), Başkaya (2016) ve Eski'nin (2016) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

5. SONUÇ

Araştırmanın birinci alt probleminin b maddesine yönelik analizlere göre içerik kazanımları gerçekleştirilecek şekildedir (X =2,95). Bu sonuç Mutu (2008) ve Bal'ın (2008) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre içerik öğrenci seviyesine uygundur (X =2,96). Bu sonuç ise Yılmaz (2006), Arslan ve Özpınar'ın (2009) ulaştıkları sonuç ile paralellik göstermezken Eski'nin (2016) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum yeni öğretim programında içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre içerik kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir (X =2,96). Bu sonuç Eski (2016) ve İncecik'in (2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum yeni öğretim programında içeriğin kolaydan zora, yakından uzağa, somuttan soyuta gibi

genel öğretim ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlandığını gösterir. Araştırmada içeriğin (X) 2,94 ortalama ile kendi içinde tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Eski'nin (2016) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Analizlere göre içeriğin (X) 2,55 ortalama ile öğrencilerin yaratıcılığını geliştirecek şekilde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç İncecik'in (2017) çalışmaları ile farklılık göstermektedir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması içerik boyutunun en düşük ortalamasıdır. Öğretmenlerin içerik boyutu ile ilgili en olumlu görüşe sahip oldukları madde ise içeriğin matematik öğrenimi için önemli olmasıdır (X=3,19).

Programın içerikle ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 5. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri olumludur. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım boyutuna ait genel aritmetik ortalaması (X) 2,90 ile "Katılıyorum" düzeyinde yeterlidir. Öğretmenlerin programların içerik boyutu ile ilgili görüşleri Orbeyi (2007), Karagöz (2010), Nacar (2015) ve Eski'nin (2017) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminin c maddesine yönelik analizlere göre işleniş için verilen süre yeterlidir (X=2,88). Bu bulgu Yılmaz (2006) ve Akkaya'nın (2008) bulgularıyla benzerlik göstermemektedir. Buna göre yeni eğitim öğretim programında dersin işlenişinde sürenin daha yeterli olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre dersin işleniş sürecinde öğrenciler aktiftir (X=2,82). Yine araştırmanın sonuçlarına göre öğrenmeler kalıcıdır (X=2,73). Bu sonuç Sargın'ın (2016) bulgularıyla uyumludur. Analizlere göre araştırmada öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerin işbirliği yaparak öğrenmelerini (X) 2,79 ortalama ile sağlayıcı nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç İncecik'in bulgularıyla farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara göre en yüksek ortalamaya sahip madde öğrenme-öğretme sürecinin "psikomotor becerileri geliştirir" nitelikte olmasıdır (X=2,91). Programın öğrenme-öğretme süreci için öğretmenlerin görüşlerinin en düşük ortalamaya sahip olduğu madde ise sürecin bireysel farklılıkları dikkate alma durumudur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme-öğretme süreci bireysel farklılıkları dikkate almamaktadır (X=2,42). Bu sonuç Eski (2016) ve Sargın'ın (2016) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Nacar'ın (2015) bulguları ise öğretmenlerin kısmen yeterlilik belirttiği yönündedir.

Programın süreç ile ilgili boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 5. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim programının eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri olumludur. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım boyutuna ait genel aritmetik ortalaması (X) 2,55 ile "Katılıyorum" düzeyinde yeterlidir. Öğretmenlerin programların öğrenme-öğretme süreci boyutu ile ilgili görüşlerinin Orbeyi (2007), Karagöz (2010), İyiol (2011), Nacar (2015), Eski (2016) ve Sargın'ın (2016) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt probleminin d maddesine yönelik analizlere göre programda öngörülen ölçme değerlendirme araçları kazanımı ölçmeye uygundur (X=2,72). Bu bulgu Sargın'ın (2016) sonuçlarıyla paralellik gösterirken İncecik'in (2017) sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Araştırmada programın ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrencilerin matematiğe ilişkin algılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (X=2,74). Bu sonuç Eski'nin (2016) bulgularıyla farklılık göstermektedir. Analiz sonuçlarına göre araştırmada ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiği (X) 2,64 ortalama ile uygun bulunmuştur. Bu sonuç İncecik'in (2017) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bu durum yeni öğretim programında

ölçme ve değerlendirmede ürün ve sürecin birlikte değerlendirildiğini gösterir. Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmenler 2 madde için olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmada programın ölçme ve değerlendirme boyutunun öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($X=2,49$). Bu sonuç Sargın'ın (2016) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmada programın ölçme ve değerlendirme boyutunun (X) 2,44 ortalama ile öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadığı görülmektedir. Bu sonuç ise Sargın (2016) ve İncecik'in (2017) bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu madde öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre araştırmada en düşük ortalamaya sahip maddedir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunun bütünü birden değerlendirildiğinde 5. sınıf matematik öğretmenlerinin öğretim programının ölçme ve değerlendirme kısmına yönelik görüşleri olumludur. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım boyutuna ait genel aritmetik ortalaması (X) 2,66 ile "Katılıyorum" düzeyinde yeterlidir. Öğretmenlerin 2016-2017 eğitim-öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın değerlendirme boyutu ile ilgili görüşleri Karagöz (2010), Nacar (2015) ve Sargın'ın (2016) çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu gözlenmiştir.

2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, hizmet yılı, eğitim durumu ve hizmetiçi eğitim alma durumları değişkenlerinden bağımsızdır. Bu değişkenlerle belirtilen görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Hizmetiçi alma durumu dışındaki değişkenlerle ilgili sonuçlar Karagöz'ün (2010) araştırmasının sonuçlarıyla paralellik göstermekte iken İncecik'in (2017) sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Hizmetiçi alma durumu ile belirtilen görüşlerin bağımsız olması ise, Nacar'ın (2015) sonuçları ile sonuçlarıyla örtüşmekte iken Orbeyi (2007), Avcu (2009) ve İncecik'in (2017) sonuçlarıyla paralel değildir. Öğretmenlerin çoğunun programı uygularken derslerinde ilk sırada kullandıkları yöntem-teknik anlatım ve soru-cevap olması Akın ve Ok'un (2012) sonuçlarına paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin matematiğin öğretiminde sıkça başvurulan geleneksel yöntem teknikleri daha çok kullanırken, alternatif yöntem ve tekniklere fazla yer vermedikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, alternatif yöntem ve tekniklerin bilinmediği ya da bu konuda yeterli hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılmadığı söylenebilir. Orbeyi'nin (2007) yapmış olduğu çalışmalar araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İncecik'in (2017) çalışmasında ise "öğretmenler programa yönelik proje, çoklu zekâ ve yaratıcı drama gibi yöntem ve teknikleri bilmekte ve etkili bir şekilde kullanmaktadır" maddesine yönelik öğretmenlerin "kararsız" yönünde görüş bildirmesinin de bu araştırmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin ders araç-gereçlerini kullanma sıklıkları hakkındaki görüşleri incelendiğinde, matematik dersinin öğretiminde ders kitabını ve geleneksel bir araç olan yazı tahtasını her zaman kullandıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun, öğrenme-öğretme sürecinde öğrenimi kolaylaştırması düşünülen matematik araç-gereçleri yeterince sık ve ilk sıralarda kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun okullardaki araç-gereç eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bulgular Mercan'ın (2011) sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin ders kitabı dışında yardımcı kaynakları da ilk sırada kullanmasında ders kitabının yeterli gelmediği sonucuna ulaşılmıştır.

"Ortaokul 5. sınıfların matematik dersine branş öğretmenlerinin girmesi uygundur." maddesine yönelik öğretmenlerin olumlu görüşleri "Doğan, Demir ve Pınar'ın (2013) yapmış

olduğu çalışmada 6., 7. ve 8. sınıfa hazırlık olması açısından branş öğretmenleri tarafından verilmesi gerektiği yönünde olan sonuçlarla uyumludur.

“İlkokul 4. sınıfların matematik dersine sınıf öğretmenlerin girmesi uygundur.” Maddesine yönelik öğretmenlerin görüşleri olumludur. Bu sonuç ilkökullerinin gelişim özelliklerini destekler niteliktedir. Ortaokul 5. Sınıf matematik programının uygulanmasına yönelik öğretmenlerin olumlu düşünceleri; Öğrenci seviyesine uygundur.

Öğrencilerin derse aktif katılımını sağlar. Öğrenciyi motive eder.

Ezberci değildir. Öğrencileri araştırmaya sevk eder.

İçerik günlük hayatla ilişkilidir.

Zaman ve konu dağılımı dengelidir. Süre sıkıntısı yaşanmamaktadır. Etkinlik ve hazırlık çalışması yapabilmek için yeterli süre vardır.

Ortaokul 5. Sınıf matematik programının uygulanmasına yönelik öğretmenlerin olumsuz düşünceleri;

Çalışma kitabı ve klavuz kitaplar yeniden sağlanmalıdır.

Ders kitabı örnek ve etkinlikler bakımından hem nicelik hem de nitelik bakımından yetersizdir. Bu sonuç Başkaya (2016) ve Sargın (2016)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

5 ve 6. sınıf kazanımları dengeli dağıtılmamıştır. Bu nedenle öğrenciler 5. Sınıfta sıkılmakta 6. sınıfta ise zorlanmaktadır.

Okullarda yeterli araç-gereç bulunmaması uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu bulgular Sargın (2016)'ın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Konular 4. sınıfın tekrarı niteliğindedir. Bu nedenle de 6. sınıfa temel teşkil etmemektedir.

6. ÖNERİLER

Uygulayıcılara yönelik öneriler;

Program hazırlayıcıların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemede daha iyi analiz yapmaları ve analiz sonuçlarına göre programda bu konuda gerekli düzeltmeleri yapmaları gerekmektedir.

Programa yönelik yeterli bilgiye sahip olabilmeleri için matematik öğretmenlerine programın felsefesi ve uygulanması ile ilgili, alternatif ölçme-değerlendirme için yöntem-tekniklere yönelik ve araç-gereç kullanımı, materyal tasarlanması konularında hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.

Programın etkin ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okullar matematik sınıfları, araç-gereç, malzeme, materyal, kitaplar, filmler, diğer bilimsel kaynaklar, bilgisayar, internet ve kütüphane gibi teknolojik yönden desteklenmelidir.

Okullarda eğitim-öğretim gören genç neslin bilim ve teknoloji müzeleri ve etkinlikleri ile erken yaşta tanışmalarını sağlamak amacıyla okul-müze işbirliği etkin hale getirilmeli, gezi izin işlemlerinde ve araç tedarik işlemlerinde öğretmenlere kolaylık sağlanmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

Bu araştırma 122 ortaokul matematik öğretmeni ile yapılmıştır. Benzer araştırmaların uzmanlarla da yapılması daha etkili sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Bu araştırmaya ek olarak öğrencilerin ve velilerin de görüşlerinin değerlendirildiği daha geniş kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

Bu araştırmaya ek olarak ders kitaplarının da bir değerlendirilmesi yapılabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarının genel geçer kabul edilebilmesi için ortaokul matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesini esas alan bu gibi araştırmaların artırılması önerilmektedir.

Bu çalışmaya paralel çalışmalar farklı illerde ve farklı çalışma gruplarıyla yapılabilir. İleriki çalışmalarda, ülkenin genelini temsil edecek örnekleme daha geniş bir çerçevede durum tespiti yapılabilir.

Bu çalışmada ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programı bir bütün olarak ele alınmış ve tüm boyutlarına ilişkin görüşler belirtilmiştir. Kazanım, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme gibi tek bir boyutuna yönelik çalışmalar da yapılabilir.

6, 7 ve 8. sınıf matematik dersi öğretim programlarının da değerlendirilmesi yapılabilir. Bu çalışmaların yapılması durumunda ortaokul matematik dersi programı bir bütün olarak değerlendirilir.

Eğitim fakültesinin son sınıflarında öğrenim gören matematik öğretmen adaylarının 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişki görüşleri ile ilgili bir çalışma yapılabilir.

Ülkemizde uygulanan matematik dersi öğretim programı ile gelişmiş ülkelerde uygulanan matematik dersi öğretim programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz Ün, K. (2000). Etkili Öğrenme ve Öğretme. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Akkaya, O.A. (2008). 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akyüz, Y. (2008). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi.
- Altun, M. (2009). Liselerde Matematik Öğretimi. Bursa: Alfa yayınları.
- Amit, M. ve Fried, M. N. (2008). The Complexities of Change: Aspects of Reform and Reform Research in Mathematics Education, Handbook Of International Research In Mathematics Education, In L. English, New York, 385-414.
- Arslan, S. ve Özpınar. İ. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 97-113.
- Avcu T. (2009). Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, A. P. (2008). “Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), s.53-68.

- Baloğlu, M. (2001). Matematik Korkusunu Yenmek. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1, 59–76.
- Baykul, Y. (2005). 2004-2005 Yıllarında Çıkarılan Matematik Programı Üzerine Düşünceler. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri.
- Bayrak, A. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Erzincan İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bilaloğlu, D. (2013). 6. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bolat Soycan, S. (2006). 2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, M. (2011). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Bulut, S. (2004). İlköğretim Programı Yeni Yaklaşımlar (1-5. Sınıf). Milli Eğitim Basımevi.
- Büyükalın, F. S. (2011). Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Castelda, S. J. (1994). CIPP Planing Evaluation Report Reading/Writing And Mathematics Instruction.
- Clarke, G. R. (1980). Social Science In Indonesia: A Curriculum Evaluation. Degree Of Master Of Education In Canberra College Of Advanced Education.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çağlayan, A. (2002). İlköğretimlerde Eğitimde Yönetim, Yönetimde Kalite. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). İlköğretim Programları ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, E. ve Köktan, Y. (2005) Araştırma Metot ve Teknikleri. Adapazarı: Sakarya Kitapevi.
- Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Fidan, N. (1996). Eğitim Psikolojisi Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. Milli Eğitim Dergisi, 160.
- Hacısalihioğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar, A. (2003). İlköğretim 1-5 Matematik Öğretimi. Ankara: Asil Yayınları.
- İyiol, F.F. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- İzci, E. ve Göktepe, Ö. (2014). Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 41, 317-328.
- Karagöz, E. (2010). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2010). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kilpatrick, J. (2009). "The Mathematics Teacher and Curriculum Change", PNA, 3(3), 107-121.
- Kocabatmaz, H. (2011). Teknoloji Ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Ankara: Kök Yayıncılık, 249–259.
- Küçükahmet, L. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, (1998). İlköğretim okulu matematik dersi öğretim programı: 1.-8. sınıflar. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2004) İlköğretim Okulu Matematik Dersi (1–5 Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2005a) 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (2013) .Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Mercan, Z. (2011). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.
- Mutu, B.B. (2008). 6. ve 7. Sınıf Matematik Ders Kitapları Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve Matematik Eğitimi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(2), 339-346.
- Neuman, W. L. (2010). Toplumsal Araştırma Yöntemleri, Nitel ve Nicel Yaklaşımlar. Cilt 2. (Çev. S. Özge). İstanbul: Yayın Odası.
- Ni, Y., Li, Q., Li, X. ve Zhang, Z.H. (2011). Influence of curriculum reform: An analysis of student mathematics achievement in Mainland China. International Journal of Educational Research. 50(2), 100-116
- Oğuzkan, A. F. (1981). Eğitim terimleri sözlüğü. Ankara: TDK Yayınları.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orakçı, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıflar İçin Uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi
- Oral, B. (Ed.). (2012). Öğrenme Öğretme Kuram Ve Yaklaşımları, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özbey, N. (2011). İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi.
- Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim, Ankara: ÖSYM Yayınları
- Öztekin, A. (2013). Ortaöğretim 10. Sınıf Kimya Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Pekdağ, G. N. (2011). İlköğretim Görsel Sanatlar Eğitim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi.
- Peretz, D. (2006). "Enhancing Reasoning Attitudes of Prospective Elementary School Mathematics Teachers", Journal of Mathematics Teacher Education, 9(4), 381- 400.
- Pesen, C. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programı'nın Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 273–281.
- Sargin, S. (2016). Yenilene Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Savaş, E. (1999). Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri için Matematik Öğretimi. Ankara: Kozan Matbaacılık.
- Saylan, N. (1995). Eğitimde Program Tasarısı, Temeller, Prensipler, Kriterler. Balıkesir: İnci Yayınevi.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2005). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahan, H. H. (2007). İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Temiz, N. (2005). "İlköğretim 4. Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları" XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Tertemiz, N. (2005). İlköğretim 2. Sınıf Matematik Dersi Sayılar Ünitesinin Değerlendirilmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25 (3), 25-45.
- Turgut, F. (1983). Program Değerlendirme Cumhuriyet Döneminde Eğitim. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Uşun, S. (2012) Eğitimde Program Değerlendirme Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Utterback, P. H. and Kalın, M. (1989). A Community Based Model Of Curriculum Evaluation. Educational Leadership, Ebsco Pupliching.
- Woolman, D. C. (2001). Educational Reconstruction and Post-Colonial Curriculum Development: A Comparative Study of Four African Countries. International Education Journal Vol.2, No:5.
- Varış, F. (2005). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yıldızlar, M. (2001). İlköğretim Okulu Öğrencileri İçin Matematik Problemlerini Çözebilme Yöntemleri. Ankara: Eylül Yayınevi.
- Yılmaz, T. (2006). Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, İ. (2010). Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çabası. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi.