

Sekizinci Sınıf Matematik Öğretiminde Teori ve Uygulama Bağlamında Program Uyumluluğunun İncelenmesi

Kevser Kara^a, Berna Karakoç^b, İbrahim Yıldırım^c, Erdal Bay^d

^a Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Kahramanmaraş, Türkiye

^b Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen, Gaziantep, Türkiye

^c Eğitim Fakültesi, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa, Türkiye

^d Eğitim Fakültesi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, matematik dersinde kullanılan öğretim programının teori ve uygulama anlamında uyumluluğunun ortaya konulmasıdır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Kahramanmaraş ve Gaziantep illerinden ortaokul 8. sınıf matematik derslerine giren 2 öğretmenin dersleri izlenmiş ve izlenen dersler; ses kayıt cihazına kaydedilerek elde edilen verilerin analizi yapılmıştır. Analiz aşamasında hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme basamakları kullanılmıştır. Sonuç olarak, mevcut matematik öğretim programı ve öğretmen tarafından uygulanan programların hedef-kazanımların kazandırılması, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme basamaklarında uyumsuzluklar söz konusu iken içerik basamağında uyumlu oldukları göze çarpmaktadır. Bu durum her ne kadar ülkemizde öğrenen merkezli yaklaşımlar temel alınsa da; halen sınıf ortamında konu merkezli sürecin işletildiğini göstermektedir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin program uyumluluklarını sağlamaya yönelik verilecek eğitimlerin faydalı olabileceği düşünülmektedir.

MAKALE GEÇMİŞİ

Gönderim 3 Mart 2017

Kabul 30 Mayıs 2017

ANAHTAR KELİMELER

Program uyumluluğu; matematik öğretim programı; teorik program; uygulanan program

Giriş

Geçmişten günümüze toplumda her alanda büyük değişiklikler olmasına rağmen, nitelikli insan yetiştirmeye verilen önem ve buna duyulan ihtiyaç hiçbir zaman değişmemiş hatta gün geçtikçe artmıştır. Nitelikli insan olarak toplumda yer almasını istediğimiz bir bireyde olmasını beklediğimiz özelliklerin doğuştan var olması mümkün olmadığı için, bu özellikleri kazandırmaya yönelik iyi bir eğitime gereksinim olduğu açıktır. Bunu sağlayabilecek öğelerden birinin de iyi planlanmış bir eğitim programı olacağını söylemek mümkündür.

Eğitim programı, belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken özelliklerin göstergesi olan hedef ve hedef davranışları, bu davranışların nasıl kazandırılacağını gösteren öğrenme-öğretme etkinliklerini, programda öngörülen davranışların kazanılıp kazanılmadığını, kazanılmış ise kazanılma düzeyini belirleyecek

olan sınama-ölçme durumlarını kapsar (Çelenk, 2005). Eğitim programının genel ve kapsayıcı bir kavram olduğu dikkate alındığında, öğretim programlarının eğitim sürecindeki öğretimsel süreçlere işaret ettiği ifade edilebilir. Bu bağlamda öğretim programlarının da öğretim süreci kapsamında eğitim programları için ifade edilen bileşenlerden meydana geldiği söylenebilir. Programların ilk bileşeni olan hedef ve davranışlar güncel programlarda, hedeflerin davranış olarak ifade edilmesi sürecinden farklı olarak öğrenen merkezli bir yapıda “kazanım” olarak yer almaktadır. Kazanımlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda olabilmektedirler. Bilişsel alana ait hedef davranışlar ise Bloom tarafından bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6’ya ayrılmıştır. Aşamalı olan bu sınıflamada ilk basamak en basit zihinsel süreçleri içerirken, basamaklar ilerledikçe zihinsel süreçler karmaşıklaşmaktadır (Tan, 2007). 2001 yılında Bloom taksonomisi öğretim süreçlerindeki gelişmelere cevap verebilmek adına yenilenmiştir. Yenilenen taksonomi orijinali gibi hiyerarşik bir yapı göstermemekle beraber, bazı yapısal değişiklikler içermektedir. Bu taksonomi 2 boyutlu olarak tasarlanmıştır. Yenilenen taksonomi Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1 Yenilenmiş Bloom Taksonomisi

Bilgi Boyutu	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.HATIRLAMA	2.ANLAMA	3.UYGULAMA	4.ÇÖZÜMLEME	5.DEĞERLENDİRME	6.YARATMA
A.Olgusal Bilgi						
B.Kavramsal Bilgi						
C.İşlemsel Bilgi			Kazanım a			
D.Üst bilişsel Bilgi						

Kaynak: (Bümen, 2010)

Yenilenen taksonominin ilk boyutu; hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma basamaklarından oluşan bilişsel süreç boyutudur. İkinci boyut olan bilgi boyutu ise; olgusal, kavramsal, işlemsel ve üst bilişsel bilgi türlerini içermektedir. Yenilenen taksonomide incelenen kazanımların durumu iki boyutlu olarak ifade edilmektedir. Örneğin, “a kazanımı işlemsel bilginin uygulama basamağında yer alıyor” ifadesi kullanılmaktadır. Bu süreçte kazanıma ilişkin daha anlamlı bir bilgi sunulmaktadır (Bümen, 2006; Krathwohl, 2002). Öğretim programlarının ikinci bileşeni olan içerik ise öğretilecek konulardan ibarettir. Üçüncü bileşen olan öğrenme durumları kapsamlı bir süreci ifade etmektedir. Öğrencilerin öğrenme stillerinden, ders esnasında kullanılan yöntem tekniklere ve kullanılan araç gereçlere kadar geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Demirel, 2012). Dördüncü bileşen olan ölçme değerlendirme ise hedeflere ne derecede ulaşılabilirdiğini ortaya koymaktadır.

Programlara farklı bir açıdan yaklaşan Posner’e (1995; Akt. Demirel, 2012) göre ise beş tür programdan bahsetmek mümkündür: resmi program, işevuruk program, örtük program, öğretisiz program ve destekleyici program. İçeriklerine ve işlevlerine göre de farklılaşan bu programlar;

Resmi program: Program kılavuzunu, hedefleri, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç-gereçleri ve değerlendirmeyi içeren yazılı program,

İşevuruk program: Öğretmenin sınıfta öğrettikleri, bunların nasıl öğretildiği ve öğrencilerin öğrenme ürünlerini kapsayan program,

Örtük program: Resmi programda açık olarak belirtilmediği halde öğrencilerin yaşantılarını etkileyen, toplumsal değerleri içeren ve genellikle kurumun genel eğilimini kapsayan program,

Öğretisiz program: Resmi ya da işevuruk programa dâhil edilmeyen, öğretilmeyen konuları ve bu konuların öğretilmeme sebeplerini içeren, diğer bir deyişle ihmal edilen program,

Destekleyici program: Resmi program dışında öğrencilerin ilgilerine ve gönüllülük esasına göre planlanmış öğrenme yaşantılarını destekleyen program olarak belirtilmektedir.

Posner'in çeşitlendirdiği programlara baktığımızda işevuruk programın daha çok programın uygulama aşamasındaki süreç kısmını yansıttığı düşünülmektedir. Resmi program ile uygulamada öğretmenlerin kullandığı işevuruk program arasında zaman zaman farklılıklar ortaya çıkabilmekte hatta işevuruk program öğretmenden öğretmene dahi değişebilmektedir. Başka bir deyişle yazılı olan programla uygulanmakta olan program arasındaki uygunluk değişebilmektedir. Yazılı olan programla uygulanan program arasında bu anlamda "program uyumluluğu" kavramı ön plana çıkmaktadır. Yatay ve dikey uyumluluk olmak üzere iki tür program uyumluluğundan bahsetmek mümkündür. Aviles'e (2001) göre yatay uyumluluk, ders konuları ile öğretim kapsamının eşleşmesi anlamına gelmektedir. Dikey uyumluluk ise, programın okul öncesinden daha sonraki on iki sınıf seviyesine kadar uyum içerisinde planlanıp uygulanmasıdır (Bergman vd., 1998). Nitekim Posner'in yaptığı bu ayrım "yatay program uyumluluğu" kavramına benzemektedir. Bununla ilgili olarak McDonald ve Van Der Horst (2007) tarafından programın bileşenleri arasındaki uyum olarak tanımlanan program uyumluluğu, istendik program çıktıları ile uyumlu ölçme stratejilerinin uygulandığı etkili eğitim ve öğretim süreci olarak ele alınabilir. Başka bir deyişle bir programın uyumluluğundan bahsedebilmemiz için hazırlanan program ile uygulanan program arasında bir uyum olmalıdır, yani programın bütün süreçte uyumlu olması gerekmektedir.

Öğretim programları, aralarında alan uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının da bulunduğu kurullar tarafından hazırlanır ve öğretmenler tarafından uygulanır. Hazırlanan öğretim programlarını bütün öğretmenlerin benimsemeleri ve aynı şekilde sınıflarında uygulamaları mümkün olamamaktadır. Öğretim programları; öğrenme, öğretme ve değerlendirme kuramları esas alınarak oluşturulur ve öğretmenlere tek bir program tasarısı verilir. Buna rağmen öğretmenler, öğretim programını farklı şekillerde uygulayabilirler (Songer ve Gotwals, 2005). Başka bir deyişle, program geliştirme uzmanlarının hazırladığı programlar, çoğunlukla aynı şekilde bir bütün olarak uygulanmaz ya da uygulanamaz (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Anderson (2002) program uyumluluğuyla ilgili olarak; öğrencilerin okul deneyimleri sonunda neler öğrendikleri, bu öğrendikleriyle sahip oldukları yetenekleri ya da sonuçta edindikleri bilgiler hakkında bilgi sahibi olunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda program uyumluluğunun önem arz etmesinin nedeni de bu uyumluluğun, öğrenci başarıları üzerindeki etkileriyle meydana gelen değişimleri anlamamıza olanak tanıyacak olmasıdır. Bu noktada öğretmenlerin programın öğrenme üzerindeki etkilerini küçümsemeleri durumunda, program ile uyumsuz bir uygulamanın ortaya çıkabileceği dikkat çekmektedir. Böyle bir

durumda her ne kadar öğretmen öğrenciye oldukça önemli bilgiler verse de, belirlenen programla uyumlu olmayan edinimlerin nafiye olacağına değinilmiştir.

Öğretim programı okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012). Bu doğrultuda eğitim durumlarının önceden planlanmasını sağlayacak ve adım adım düzenleyecek olan ayrıca hedef içerik ve ölçme-değerlendirme boyutlarını da belirleyen öğretim programları, öğretmene uygulamada kolaylıklar sağlamak ve alınması istenilen sonuçlara giden yol olarak önem kazanmaktadır. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı, programın uygulanma sürecine ilişkin açıklamalar kapsamında, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrenci düzeyi, eğitim ortamı ve çevre etkenleri göz önünde bulundurularak öğrencileri aktif kılan öğretme-öğrenme yöntem, teknik ve stratejiler kullanılması öngörülmektedir (MEB, 2009). Başka bir deyişle programın eğitim öğretim sürecine yaklaşımı öğrenciyi merkeze alan ve çeşitli etkinlikleri içeren bir sistemin işe koşulması yönündedir.

Bu çalışmada ele alınan ortaokul matematik dersi öğretim programı 2009 yılından bu yana uygulanmaktadır. MEB (2013) tarafından ortaokul matematik öğretim programı güncellenmiş fakat bu öğretim programının 5. Sınıf düzeyinden başlanarak kademeli olarak uygulamaya koyulacağı belirtilmiştir. Başka bir deyişle 2013 yılında güncellenen 8. sınıf matematik öğretim programı, 2017-2018 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayacaktır. Bu bağlamda araştırma sürecinde 2009 yılı matematik dersi öğretim programı temel alınmıştır. Bahsedilen bu program öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlamaktadır. (MEB, 2013). Bu şekilde ülkenin eğitim sistemini ve öğrenci başarısını daha iyi yerlere taşıyabilmek adına ortaya konulan bu öğretim programının mümkün olduğunca öğretmenler tarafından aynı şekilde uygulanmasının önemli olduğuna inanılmaktadır.

Bu konuda alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretim programlarının etkililiğiyle ve uygulanma aşamasıyla ilgili öğretmen görüşlerine yönelik araştırmalara rastlanmaktadır (Aksu, 2008; Bümen, 2005; Dinç ve Doğan, 2010; Gömleksiz ve Bulut, 2006, 2007; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Bunların dışında Soylu, Işık ve Konyalıoğlu'nun (2004) Eğitim Fakülteleri'nin Sınıf Öğretmenliği Programı'nda öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik okutulmakta olan matematik dersleri (Temel Matematik, Matematik Öğretimi) ile ilköğretim birinci kademedeki matematik dersleri arasındaki uyumluluk düzeyini inceledikleri çalışması bulunmaktadır. Alanyazında uygulamanın ve teorinin direkt olarak karşılaştırıldığı böyle bir çalışmaya rastlanılamamış olması dolayısıyla bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur ve bu durum bu çalışmaya önem kazandırmaktadır.

Bu doğrultuda çalışmanın amacı, matematik dersinde öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı etkinliklerin ve uygulamaya koydukları programın, beş yılı aşkın bir süredir uygulamada olan matematik dersi öğretim programı (2009) ile uyumluluğunun Bloom'un yenilenen taksonomisi bağlamında incelenmesidir.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan çalışma durum çalışması desenindedir. Eğitim çalışmalarında

durum çalışması önemli bir yer tutmaktadır. Durum çalışmasında genelleme ve ispatlama kaygısı taşımaksızın veriler toplanarak çalışılan durum üzerinde derinlemesine inceleme yapma imkânı sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fen ve teknoloji veya sosyal bilgiler gibi derslerin öğretim programlarının uygulanmalarına ilişkin nicel yöntemlerle yürütülmüş çeşitli araştırmalar (Doğan, 2010; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Kamber, Acun ve Akar, 2011) bulunmaktadır. Fakat bir öğretim programının olması gereken ile uygulanan süreç arasındaki uyumunun net olarak ortaya konabilmesi için genel bir tablonun çizilmesinden çok derinlemesine bir inceleme gerekmektedir. Bu kapsamda alanyazında program uyumluluğunu ele alan nitel bir çalışma olarak fen bilimleri dersi öğretim programını konu edinen sadece bir çalışmaya rastlanmıştır (Turan Özpolat, 2015). Ancak bu çalışmada Çiftçi'nin (2006) de belirttiği gibi öğrenilmesi ve öğretilmesi nispeten zor bir alan olan matematik dersi seçilmiş ve yine bu özel durum üzerinde derinlemesine inceleme yapabilmek için çalışma nitel yöntemle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Gaziantep ve Kahramanmaraş illerindeki ortaokullarda çalışan iki matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan aykırı durum örnekleme metodu esas alınmıştır. Aykırı durum örnekleme birbirine uzak iki katılımcının aralarındaki benzerlik ve farklılıkların, yani bu kapsamda öğretmenlerin yazılı program ile öğretim sürecindeki uyumlarının bu konudaki genel durumunu daha net ortaya koymaktadır. Çalışmada öğretmenlerin kimlikleri ve çalıştıkları okullar gizli tutulmuştur. Çalışma süresince öğretmenler Ali öğretmen, Ayşe öğretmen şeklinde adlandırılmıştır. Ayşe öğretmen, Gaziantep il merkezinde bir okulda çalışan, mesleğinin altıncı yılında bir öğretmendir. Ali öğretmen ise; Kahramanmaraş iline bağlı bir köyde iki yıldır ücretli olarak çalışan bir öğretmendir. Darling-Hammond (2006) mesleki deneyimi beş yıldan az olan öğretmenleri düşük deneyim düzeyine sahip öğretmenler olarak betimlemektedir. Ali öğretmen, bir köy okulunda ücretli olarak çalışan düşük deneyim düzeyine sahip bir öğretmen iken; Ayşe öğretmenin yüksek deneyim düzeyine sahip olması ve aynı zamanda okulun bulunduğu semt bağlamında il merkezinde sosyo-kültürel bakımdan iyi sayılabilecek bir okulda çalışıyor olması aykırı iki durumu temsil etmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümü

Çalışmaya katılan öğretmenler 2013-2014 eğitim öğretim yılı devam ederken dersleri normal akışında işleyeceklerini ve sürece herhangi ek bir müdahalede bulunmayacaklarını belirtmişlerdir. Uygulama başlamadan önce öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarının kayıttan etkilenebilme durumlarına karşın ve sürece alışmaları için örnek olarak birer saatlik ders süreçleri kayıt edilmiştir. Sonrasında ise asıl çalışma kayıtları yapılmıştır.

Çalışma, eğitim öğretim süreci devam ederken, 2-6 Aralık 2013 tarihleri arasında toplam dört ders saati sürmüştür. Dört ders saati veri elde etmek adına kısa bir süreç gibi görünmesine rağmen, bir alt öğrenme alanını bütün olarak içermesi ve öğretmenlerin derslerinin ayrıntılı ve derinlemesine incelemelerine yer verilmesi bağlamında yeterli görülmektedir. Çalışmada, ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzunda (2009) yer alan "Olasılık ve İstatistik" öğrenme alanı, "Olay Çeşitleri" alt

öğrenme alanına ilişkin kayıtlar yer almaktadır. Olay çeşitleri alt öğrenme alanında toplam iki kazanım bulunmaktadır.

1. Bağımlı ve bağımsız olayları açıklar. (2 ders saati)
2. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplar. (2 ders saati)

Sürecin nasıl olması gerektiğine ilişkin veriler, ilköğretim 6-8. Sınıflar matematik dersi öğretim programı öğretmen kılavuzundan (2009) elde edilmiştir. Kılavuz kitapta kazanıma, içeriğe, eğitim durumlarına ve ölçme değerlendirme çalışmalarına ilişkin yer alan bilgiler ana temele (Tablo 2 ve 3'de en soldaki sütun) oturtularak öğretmenlerin süreci nasıl uyguladıklarına ilişkin incelemeler yapılmıştır. İncelemeleri standart bir temele oturtabilmek amacıyla Tablo 2'de belirtilen yapı, her bir öğretmenin ders sürecini incelemek amacıyla 4 ana başlık halinde hazırlanmıştır. Sürecin 4 ana başlık altında incelenmesinin nedeni program geliştirme sürecinin hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme şeklindeki dört bileşenden (Demirel, 2012) meydana gelmesidir.

Kazanım bileşenini inceleme sürecinde Yenilenmiş Bloom taksonomisi temel alınmıştır. Yenilenmiş Bloom taksonomisi iki boyutlu bir sınıflamadır. Uyumluluğu belirleyebilmek için programda yer alan kazanımın ve öğretmenin sınıftaki uygulamasının yenilenmiş taksonomide nereye denk geldiğine bakılmıştır. Eğitim durumları, sürecin tamamı ve özellikle kullanılan yöntem ve teknikler bağlamında değerlendirilmiştir. İçerik ve ölçme-değerlendirme bileşenleri için ise programda yer alan bu bileşenlerin, sınıfta gerçekleşen süreç ile uyumluluklarına bakılmıştır. Öğretmenlerin kazanımları hangi düzeyde sundukları, derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklerin neler olduğu, sunulan içerik ve yapılan ölçme değerlendirme çalışmalarının neler olduklarına, iki uzmanın incelemesi ve fikir ayrılıkları üzerine tartışarak çözüme gitmeleri şeklinde karar verilmiştir.

Öğretmenlerin ders süreçleri izlenmiş ve ses kayıt cihazıyla ile kayıt altına alınıp, kayıtlar analiz edilerek yazıya dökülmüştür. Ders sürecinin nasıl olması gerektiğine ilişkin hazırlanan taslak ile gerçekleşen süreç iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak uyumluluklarına ilişkin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca aykırı iki durumu temsil eden öğretmenler arasındaki uyuma da bakılmıştır. Ses kayıtları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı dinlenmiş sonuçlar karşılaştırılarak uyum analizleri yapılmış ve algılanan süreçlerin birbirleri ile paralel oldukları kanısına varılmıştır. Farklılık olan durumlar için karşılıklı anlaşma ile süreç tamamlanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik önemli bir yer tutmaktadır. Çalışmada güvenilirliğin sağlanabilmesi için iki araştırmacının birbirinden bağımsız olarak yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmış olup Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre % 81,25 düzeyinde uyumlu oldukları belirlenmiştir. Uyumsuzluk tespit edilen kısımda ise karşılıklı tartışma ile ortak bir yol belirlenmiştir. Benzerlik oranı hesaplanırken programın dört temel ögesine ilişkin iki öğretmenin bir derslik çalışmaları sekiz tema olarak ele alınmıştır. İki ders incelendiği için toplamda 16 tema bulunmaktadır. 16 temadan 13 tanesinde ortak fikre varılırken üç tanesinde fikir ayrılığı meydana gelmiştir. Araştırmacılar güvenilirliği ve geçerliği sağlamak için; süreci değerlendirirken kendilerini mümkün olduğunca sürecin dışında tutmaya özen göstermişler. Bunun için veri kaynağı olan öğretmenler tanıtılmış, öğretmenlerin bulunduğu sınıf ortamı betimlenmiş ve araştırma süreci ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Ayrıca analiz sürecinin bilimsel olarak uygunluğu iki Eğitim Programları ve Öğretim alan uzmanınca incelenmiş ve sürecin bu anlamda uygun olduğuna karar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Analizler neticesinde elde edilen bulgular ve sürecin nasıl işlemesi gerektiğine ilişkin yapı aşağıda tablolarda sunulmuştur. Tabloda ilk sütunda öğretim programına ilişkin verilere, ikinci sütunda Ayşe öğretmenin uygulamalarına ilişkin sürecin betimlenmesine, üçüncü sütunda Ali öğretmenin uygulamalarına ilişkin sürecin betimlenmesine ve son olarak dördüncü sütunda ilk üç sütuna ilişkin genel bir değerlendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 2 Öğretmenlerin 1. Kazanıma Göre Ders Süreçlerinin İncelenmesi

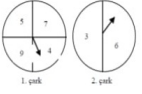
Kazanım 1. Bağımlı ve bağımsız olayları açıklar.			
Öğretim Programı	Ayşe Öğretmen	Ali Öğretmen	Değerlendirme
Kazanım Kavramsal bilginin anlama düzeyinde	Öğretmen öğrencilere bağımlı ve bağımsız olayları sorulduğunda cevap verecek düzeyde anlatmıştır. Başka bir deyişle sadece öğrencilere durumu açıklamış, bağımlı mı bağımsız mı olduğu sorusunu yöneltmiştir. (Kavramsal bilginin hatırlama düzeyinde)	Öğretmen öğrencilere bağımlı bağımsız olayları ve olasılığı anlatmış, günlük hayatta nasıl kullanıldığını açıklamış ve bu durumlar karşılına çıktığında olasılıkla ilgili olduğunu kavramalarını sağlamıştır. (Kavramsal bilginin anlama düzeyinde)	<i>Ali öğretmen</i> programa uygun bir süreç izlerken; <i>Ayşe öğretmen</i> programın gereğinden daha alt bir basamakta kalmıştır.
İçerik Bağımlı ve bağımsız olaylar	Bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve örnekler çözülmüştür. Günlük hayattaki kullanımıyla ilişkilendirilmiştir.	Bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve örnekler çözülmüştür. Günlük hayattaki kullanımıyla ilişkilendirilmiştir.	İçerik bağlamında <i>her iki öğretmen</i> de gerekli içeriği işlemler ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği gibi içeriği günlük hayatta ilişkilendirmişlerdir.
Eğitim durumları (2 Ders saati) * Öğrenciler, verilen örnekler üzerinde tartışarak bağımlı ve bağımsız olayların farkına varırlar. * Ev kadını olan yakınlarımızın aile bütçesine katkıda bulunmak için üretime dönüştürebileceği ilgi alanlarını belirleyiniz. Bunların ekonomik işlevi olma olasılığını tartışınız. * Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ara disiplin etkinliği. (Barış ne yapmalı) ve (Girişimcilik) [1] Koşullu olasılığa girilmeyecektir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 1. Ders 1. Dersin başlangıcında Olasılık nedir ve nasıl hesaplanır ile ilgili hatırlatmalar yapılmıştır. 2. Bağımlı ve bağımsız olay kavramı öncelikle günlük hayattan sonra da matematikten örnek vererek açıklanmıştır. 3. Bağımlı ve bağımsız olayların nasıl hesaplanacağı anlatılmıştır. 4. İki farklı örnekte bağımlı ve bağımsız olaylar açıklanmış ve olasılıklar hesaplanmıştır. 5. Yeni bir örnekte sorulan soru ile öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olayları ayırt edebilme becerilerine ilişkin bir soru yazılmış ve çözülmüştür. 6. Yeni bir örnekte olasılık "ağaç şeması" kullanılarak açıklanmıştır. 2. Ders 1. "Ağaç şeması" kullanılarak anlatılan soru tekrar anlatılmış, deftere yazdırılmıştır. 2. Öğretmen tarafından bağımlı ve bağımsız olaylar ile ilgili 3 soru yazdırılıp, her bir soru çözümünü öğrenciler önce bireysel olarak defterlerine sonra da tahtada çözmüşlerdir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 1. Ders 1. Dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmek için bozuk paralarla bir etkinlik yapılmış ve öğrencilerin tahminde bulunmaları sağlanmış ve konunun içeriğine yönelik dikkatleri çekilmiştir. 2. Kitapta verilen konu anlatımı öğrenciler tarafından sesli okunarak ve verilen örnekler incelenerek konunun içeriğine yönelik fikir edinmeleri sağlanmıştır. 3. Dersin başında madeni paralar kullanılarak yapılan dikkat çekme çalışması dersin devamında tekrar kullanılarak ve bunun dışında farklı örnekler de verilerek öğrencilerin bağımlı ve bağımsız olayların farkına varmalarını sağlamıştır. 4. Öğrencilere soru sorularak bağımlı ve bağımsız olayları ayırt etme becerisinin ne düzeyde olduğu kontrol edilmiştir. Bununla ilgili birkaç öğrenci konuşturulmuş ve bir örnek beraber yapılarak olasılık hesaplama formülü ve	<i>Ayşe öğretmen</i> daha geleneksel bir yaklaşımla ders sürecini takip etmiş ve sınıf içindeki kendi yerini bilgiyi aktarma çizgisine daha yakın tutmuştur. <i>Ali öğretmen</i> ise dikkat çekmeyle başlayıp, farkına vardırma ve en sonda genel bir değerlendirme sürecini takip ederek sınıf içindeki kendi pozisyonunu öğrenmeye rehberlik eden çizgisine daha yakın tutmuştur. Fakat <i>her iki öğretmen</i> de programın akademik kısmı dışındaki süreçlere (rehberlik ve ev ekonomisi) hiç girmemiştir.

	3. Ders kitabından belirlenen 3 soru önce deftere çözdürülmüş, sonra tahtada açıklanarak çözülmüştür.	bağımlı bağımsız olayların ne olduğu deftere not ettirilmiştir. 5. Olasılığın günlük hayatta kullanımıyla ilgili kullanımına örnekler verilmiş ve verdirilmiştir. 6. Ders konuyla ilgili farklı örnekler verilerek bitirilmiştir.	
		2. Ders 1. Dersin başlangıcında öğrencilerin de katılımıyla bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılığı ilgili çeşitli örnekler çözülmüştür. 2. Yapılanlar genel olarak özetlenerek öğrencilere tekrar konuyla ilgili özet şeklinde notlar aldırılmıştır. 3. Ders kitabından derse devam edilerek kitaptaki örneklerin beraber çözümü yapılmıştır.	
Ölçme ve Değerlendirme * Bağımlı olayla ilgili bir drama hazırlayınız.	Değerlendirme sınıf içi sorular sorularak genel olarak yapılmıştır. Bir drama oluşturulmamıştır.	Değerlendirme için öğrencilere sınıf içi sorular sorularak öğrencilerin konuyla ilgili çıkarımlarda bulunmaları sağlanmıştır. Sonrasında öğrenciler 3 gruba ayrılarak bir soru sorulmuştur ve bu yönde bir değerlendirme yapılmıştır. Bir drama oluşturulmamıştır.	<i>Her iki öğretmen de geleneksel ölçme değerlendirme kalıplarının dışına çıkmamıştır.</i>

Tablo 2’de ortaya konulan yapı ikinci kazanım için de aynı şekilde işlenmiştir. Tablolara ilişkin yorumlar birlikte yapılacağı için açıklamalar üçüncü tablodan sonra yer almaktadır.

Tablo 3 Öğretmenlerin 2. Kazanıma Göre Ders Süreçlerinin İncelenmesi

Kazanım 2. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplar.			
Öğretim Programı	Ayşe Öğretmen	Ali Öğretmen	Değerlendirme
Kazanım 2 Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili sorular öğrencilerin aktif katılımıyla önce bireysel olarak çözülmüş, sonra da tahtada öğretmen ile birlikte hesaplamışlardır. (Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde)	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplamaya yönelik birlikte problemler çözülmüştür. (Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde)	<i>Her iki öğretmen de programna uygun bir süreç izlemiştir.</i>
İçerik Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları hesaplamaları	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları hesaplamaları yapılmıştır. Ayrıca önceki derslerle ilgili hatırlatmalar yapılarak konu tekrarına da yer verilmiştir.	Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili örnekler çözülmüştür. Örnek çözümü esnasında önceki derslerle ilgili hatırlatmalar yapılarak konu tekrarına da yer verilmiştir.	<i>İçerik bağlamında her iki öğretmen de gerekli içeriği işlemişler, önceki öğrenmeler ile ilişkilendirme yapmışlardır.</i>
Eğitim durumları (2 Ders saati) * “Bir torbada, tatlari dışında aynı özelliklere sahip 3 limonlu ve 5 naneli şeker bulunmaktadır. Torbadan çekilen sekerin torbaya geri atıldığı ve geri atılmadığı durumlardaki olasılık hesaplamaları yapılmıştır. [!] Bağımlı ve bağımsız olaylarda ağaç şeması kullanılabilir.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap 3.Ders: 1. Bundan önceki iki derste anlatılan konu öğrencilere sorulmuş, tekrar edilmiştir. 2. Çalışma kitabından 10 soru ayrı öğrenciler tarafından yüksek sesle okunmuş, öğretmen ile birlikte tahtada çözülmüştür. 4. Ders: 1. Öğretmen tarafından sınıfa 7 soruluk bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ilgili test fotokopisi dağıtılmıştır. 2. Öğrenciler tarafından sorular önce bireysel olarak çözülmüştür. 3. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili test soruları öğretmen ile beraber çözülmüştür.	Kullanılan yöntem teknikler: Anlatım, Soru cevap. 3.Ders 1. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıkları ile ilgili öğrencilerle beraber konuya farklı açılardan yaklaşan problemler çözümlenerek derse başlanmıştır. Problem çözümü esnasında önceki derse yönelik hatırlatmalar yapılmıştır. 4. Ders 1. Bir önceki dersin devamı şeklinde birlikte problem çözümleri yapılarak derse devam edilmiştir. 2. Öğrencilere konuyla ilgili sorular çözmeleri ödev olarak verilmiş ve ders tamamlanmıştır.	<i>Her iki öğretmen de programın temel mantığından uzak bir şekilde geleneksel yöntemlerle soru çözümleri yapmışlardır.</i>

Ölçme ve Değerlendirme	Değerlendirme için öğretmen	Değerlendirme için bir sonraki	Her iki öğretmen de geleneksel
* (Bir oyun)	sınıf bağımlı ve bağımsız	derste soru çözümü yapılması	ölçme değerlendirme
Okların durduğu sayıların toplamı tek sayı ise "tek diyen oyuncu" oyunu kazanır. Eğer tek değilse diğer oyuncu kazanır. Bu oyunun adil olup olmadığını nedenleri ile tartışıp açıklayınız.	olayların olma olasılıkları ile ilgili 7 soruluk çoktan seçmeli soruların fotokopisini dağıtmış, daha sonra öğrencilerle beraber çözerek hataları düzeltilmiştir.	planlanmıştır. Oyun oynanmamıştır.	kalıplarının dışına çıkmamıştır.
			

Tabloda açıklanmaya çalışılan program uyumluluğu, program geliştirme sürecinin 4 temel bileşeninin incelenmesi şeklinde ele alınmıştır. "Kazanım" basamağında; öğretim programında bağımlı ve bağımsız olayların açıklanması kazanımı "Kavramsal bilginin anlama düzeyinde" verilirken; Ayşe öğretmen bu kazanımı "Kavramsal bilginin hatırlama düzeyinde"; Ali öğretmen ise "Kavramsal bilginin anlama düzeyinde" vermiştir. Bu durum bir öğretmenin öğretim programıyla uyumlu olduğu diğer öğretmenin ise uyumlu olmadığını göstermiştir. Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarının hesaplanması kazanımında; her iki öğretmen de programın belirlediği "Kavramsal bilginin uygulama düzeyinde" kazanımını öğrencilere kazandırmıştır.

"İçerik" basamağında; "Bağımlı ve bağımsız olaylar" ile ilgili konuda iki öğretmen de bağımlı ve bağımsız olayları açıklamış ve örnekler çözmüştür. "Bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarının hesaplanması" aşamasında her iki öğretmen tarafından sınıf içinde konuyla ilgili örneklerin çözülmesi öğretmenlerin programla uyumlu olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

"Eğitim Durumları" aşamasında iki öğretmen de bağımlı ve bağımsız olayları açıklarken ve bağımlı ve bağımsız olayların olma olasılıklarını hesaplarken, sadece anlatım ve soru-cevap tekniklerinden faydalanmışlardır. Genel olarak, Öğretmenlerin programın öngördüğü yapılandırmacı yaklaşım yerine geleneksel yaklaşımı benimsedikleri belirlenmiştir. Fakat süreç bağlamında öğretmenler arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Örneğin Ayşe öğretmen daha geleneksel bir yaklaşımla ders sürecini takip etmiş ve sınıf içindeki kendi yerini bilgiyi aktarma çizgisine daha yakın tutmuştur. Ali öğretmen ise derse dikkat çekmeyle başlayıp, farkına varırma ve en sonda genel bir değerlendirme sürecini takip ederek sınıf içindeki kendi pozisyonunu öğrenmeye rehberlik eden çizgisine daha yakın tutmuştur.

"Ölçme Değerlendirme" aşamasında her iki kazanımda da öğretmenler konunun kavranması açısından öğrencilerle birlikte çeşitli örnekler çözmüşlerdir. Ancak matematik öğretim programında, ölçme değerlendirme basamağı için yapılması belirlenen uygulamaların tam olarak yerine getirilmediği tespit edilmiştir. Ölçme değerlendirme sürecinde öğretim programı oyunlar ve drama aracılığı ile ölçme değerlendirme yapmayı önerirken; öğretmenler geleneksel yöntemlerle soru cevap ve test / soru çözmeyi tercih etmişlerdir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Teorik ve uygulanan öğretim programı arasındaki uyumu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada öğretmenlerin öğretim sürecinde programa uyumluluk durumlarının nasıl olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle programdaki teoriyle öğretmenlerin uygulamaları karşılaştırarak bu konuda bir takım öneriler getirilmiştir. Ulusal alanyazında benzer çalışmaların sayıca yetersizliği bu çalışmanın tartışma kısmını sınırlamakla beraber bulguların ayrıntılı olarak incelenmesi ile elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Belirli bir yaş grubundaki öğrencilerin kazanması gereken hedef davranışların nasıl kazandırılacağına yönelik öğrenme öğretme etkinliklerinin uygulanması aşamasında öğretmenlere çok önemli işler düşmektedir. Öğretim programlarının iyi bir şekilde uygulanması için öğretmenlerin sınıf içinde yaptığı etkinliklerin ve uygulamaya koydukları programın hem teori hem de uygulama aşamasının birbiriyle uyumlu olması beklenmektedir. Programın bu şekilde uyumlu olmasının öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebileceğine daha önce yapılan bazı çalışmalarda da değinilmiştir (Anderson, 2002; Bulger, Housner ve Lee, 2008; Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014; Mc Donald ve Van Der Horst, 2007; Squires, 2012; Turan Özpolat, 2015).

Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada da matematik öğretmenlerinin, matematik öğretim programı ile uyumluluğunu karşılaştırmak amacıyla hazırlanan taslak; hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme şeklinde 4 ana başlık altında toplanmıştır. Program uyumluluğu kazanım bağlamında ele alındığında kazanım 2 sürecinde öğretmenler arasında ve her bir öğretmenin programla bir uyumu söz konusu iken; kazanım 1 sürecinde öğretmenler arasında ve programla öğretmen arasında uyumsuzluk olduğu göze çarpmaktadır. Köy okulunda ücretli öğretmen olarak görev yapan Ali öğretmen kazanım bağlamında programla uyumlu bir süreç izlerken, Ayşe öğretmen bu bağlamda yetersiz kalmaktadır. Bu sonuç Ali öğretmenin yeni göreve başlaması dolayısıyla işini daha iyi takip etmesi, daha istekli olması ve teoriyle ilgili bilgilerinin hala taze olması şeklinde yorumlanabilir.

İçerik bağlamında öğretmenler arasında ve öğretmenler ile öğretim programı arasında tam bir uyum söz konusudur. Her iki öğretmen de içerik olarak programa bağlı kalmışlardır.

Eğitim durumları bağlamında öğretmenler birbirleri ile uyumlu bir süreç izlemişlerdir; fakat öğretmenlerin takip ettikleri süreç öğretim programına uygun değildir. Öğretmenler tarafından anlatılan konu her ne kadar günlük hayatla ilişkilendirilmiş olsa da; öğretim programının önerileri genel anlamda dikkate alınmaksızın ders süreci anlatım ve soru-cevap şeklinde devam etmiştir. Programın sürece yaklaşımı ile çelişen bu durum, program her ne kadar güncel yaklaşımları ve farklı yöntem teknik kullanımını temel alsada öğretmenlerin uygulama aşamasında bu sürece uyum sağlamadıkları, geleneksel yöntemlerle derslerini işlemeye devam ettiklerine bir kanıt oluşturmaktadır. Başka bir deyişle öğretmenler öğretim programına uygun bir şekilde dersi işlememiş kendi yöntemlerini kullanmışlardır.

Ölçme değerlendirme kapsamında ise öğretmenler programı dikkate almamışlardır. Öğretmenler ölçme değerlendirme için sınıfta soru çözümü şeklinde bir süreç izlemişlerdir. Bu sürece ek olarak; Ayşe öğretmen programın öngörmediği test tekniğine yer vermiştir. Ayşe öğretmenin 8. sınıf öğrencilerinin tamamının girmek zorunda olduğu Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavı'na hazırlamak istemesi test tekniğine yer vermesine neden olarak düşünülebilir.

Öğretim programını, bu çalışmada olduğu gibi dört boyut altında değerlendiren Acar'ın (2007) yeni ilköğretim programlarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında programların kazanımlarının, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı, kazanımların, toplumun değer ve ideallerine tam olarak uygun olmadığı, kazanımların "kısmen" gerçekleştirilebilir olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öğretmenlerin görev yaptıkları çevrenin büyük etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla paralel olarak Ayşe öğretmen de kazanım boyutunu uygulamakta 'kısmen' programla uyumlu çıkmıştır. Programın içerik boyutuyla ilgili ise çalışmamızın aksine Acar (2007) öğretmenlerin içeriği uygulama konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğretmenler programdaki içeriği amaçlanan şekilde uygulayamamışlardır. Turan Özpolat'ın (2015) Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği ortaokul 5. sınıf Fen Bilimleri dersi öğretim programı ve bu doğrultuda geliştirilen ünitelendirilmiş yıllık planlar ile Fen Bilimleri öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde uyguladıkları öğretim programları arasındaki uyumluluğun ve bu uyumlulukları etkileyen faktörlerin incelenmesini amaçladığı "Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği)" isimli doktora tezinde ise bu çalışma ile paralel olarak öğretmenler içerik boyutunda uyumlu çıkmıştır. Eğitim durumları boyutunda da yine bu çalışma ile aynı şekilde, öğrencilerin derse katılımını sağlayan bir çok etkinliğin olduğu; ancak, etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük yaşandığı için etkinliklerin birçoğunun öğretmenler tarafından gerçekleştirildiği ve sınıflarda hala öğretmen merkezli öğretimin hakim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada programın ölçme değerlendirme boyutunda ise değerlendirme yapılırken öğretmenlerin, öğrencilerin gelişmelerini takip etmeye yönelik olarak kullandıkları değerlendirme yöntemlerinden, programlarda değerlendirmenin süreç ağırlıklı olması durumuna, öğretmenlerin de önem verdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise aksine soru cevap ve test tekniğine başka deyişle sonuca yönelik çalışmalar yapılmış, öğrencilerin gelişmelerini takip etmeye yönelik bir değerlendirme yöntemi kullanılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 12.07.2004 tarihli kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan öğretim programı, Aksu'nun (2008) çalışmasında matematik öğretmenleri tarafından değerlendirilmiş ve öğretmenler bu araştırma sonucunda, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutuyla ilgili olarak matematik öğretmenlerinin görüşlerinin, programın işleyişinin iyi olmadığı şeklinde yorumlandığı görülmüştür. Ulaşılan bu sonuçlar ile bu çalışmadaki sonuçlar arasında içerik basamağında öğretmenlerin programla uyumlu olması; eğitim durumları ve değerlendirme basamağında ise uyumsuzluk göstermelerıyla ilişkili olabilir.

Soylu, Işık ve Konyalıoğlu'nun (2004) Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğretmen adaylarına okutulmakta olan teorik ve uygulamalı matematik dersleri (Temel Matematik, Matematik Öğretimi) ile ilköğretim birinci kademedeki matematik dersleri arasındaki uyumluluk düzeyini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmeye çalışılan öğretmen adaylarının matematik öğretimindeki eksik yönleri nitel olarak tespit edilmiştir. Çalışmada Eğitim Fakültelerinin Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrencilerin çoğu için almış oldukları matematik derslerinin ilköğretimin I. kademesinde ders anlatmaları için yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin programın bazı basamaklarındaki uyumsuzlukları bu sonuca bağlanabilir.

Uygulamada olan matematik öğretim programının teori ve uygulama bağlamında içerik basamağı haricinde uyumsuz sonuçlar içermesi, her ne kadar ülkemizde öğrenen merkezli yaklaşımlar temel alınsa da; aslında konu merkezli sürecin işletildiğine bir kanıt oluşturabilecektir. Başka deyişle öğretmenler programa sadece neyi öğretecekleri kapsamında bağlı kalmaktadır. Fakat süreçte, içeriği nasıl öğretecekleri ve öğrenmeleri nasıl değerlendirecekleri basamağında programa uymamaktadırlar. Dolayısıyla bu bağlamda programlar hazırlanırken öğretmenlere ve öğretmen adaylarına programın uyumluluğu konusuna ve önemine dair ayrıntılı eğitimler verilmelidir. Programlar hazırlanırken bu süreçte uygulamada tecrübe sahibi öğretmenlerin de olabildiğince yer almaları sağlanmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenlerin programa yönelik inançlarını ve uygulama isteklerini artıracak eğitimlerin de verilmesi faydalı olabilecektir.

Not: Çalışmanın bir bölümü EPOK2014’de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kaynakça

- Acar, H. (2007). Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Osman Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 1-10.
- Anderson, L. W. (2002). “Curricular Alignment: A Re-Examination”, Theory Into Practice, Autumn:255-260.
- Aviles, C. B. (2001). Curriculum Alignment: Matching What We Teach and Test Versus Teaching to The Test. Buffalo: Social Work Dept. Buffalo State College. Educational Resources Information Center (ERIC).<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448402.pdf> (27.05.2016)
- Bergman, D., Calzada, L., LaPointe, N., Lee, A. & Sullivan, L. (1998). Vertical Alignment and Collaboration. (ERIC Document Reproduction Service No. ED421472). Texas: TexasA&MUniversity.http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED421472&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED421472 (27.05.2016)
- Bulger, S.M., Housner, L. D. & Lee, A. M., (2008). Curriculum Alignment:A View From Physical Education Teacher Education, Journal Of Physical Education, Recreation and Dance, 79(7), 44-49.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5. Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışması Örneği, Ege Eğitim Dergisi, 2(6), 21-57.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 31(142).
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. Eğitim ve Bilim, 32(142).
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(1), 203-228.
- Çelenk, S. (2005). İlkokuma-Yazma Programı ve Öğretimi (5. Baskı)Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çiftçi, İ. (2006). Bir Öğretim Materyali Olarak Bilgisayar Destekli Matematik Yazılımlarının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (19. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Uygulanması Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49.
- Doğan, Y. (2010). Fen ve Teknoloji Dersi Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.)
- Ehow.com. (tarih yok). http://www.ehow.com/about_6616423_definition-curriculum-alignment.html. Erişim tarihi: 17.04.2014.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yaz: 47, 393-421.
- Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 76-88.
- Kamber, T., Acun, İ. ve Akar, C. (2011). İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Uygulanabilirliği, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 195-218.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41(4).
- McDonald, R. & Van Der Horst, H. (2007) Curriculum alignment, globalization, and quality assurance in South African higher education. *Journal of Curriculum Studies*, 39:1, 1-9, DOI: 10.1080/00220270500422715.
- MEB. (2009). İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara.
- MEB. (2013). Ortaokul Matematik Dersi 5. 6. 7. ve 8. Sınıflar Öğretim Programı, *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis : an expanded sourcebook* (2nd Edition). California : SAGE Publications.
- Songer, N. B. & Gotwals, A. W. (2005). Fidelity of implementation in three sequential curricular units. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Soylu, Y., Işık, A. ve Konyalıoğlu, A. C. (2004). Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Programında Okutulan Matematik Derslerinin İlköğretim Matematik Müfredatına Uygunluğu, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 117-124.
- Squires, D. (2012). Curriculum Alignment Research Suggest That Alignment Can Improve Student Achievement, *The Clearing House*, 85(4), 129-135.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (11. Baskı). Ankara: PegemYayıncılık.
- Tekbıyık, A. & Akdeniz, A. R., (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(2), 23-37.
- Turan Özpolat, E., (2015). Öğretmenlerin Program Uyumluluğu ve Program Uyumluluğunu Etkileyen Faktörlerin Analizi (Ortaokul 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Örneği), *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

Examination of Curriculum Alignment in terms of Theory and Practice for the 8th Grade Mathematics Teaching

Keywords: Curriculum alignment, mathematics curriculum, theoretical curriculum, implemented curriculum

A curriculum, which plans to include all activities related to instruction, is an important element to a person both in the school or out of the school (Demirel, 2012). Accordingly, curriculums provide facilities to the teachers in practice and become indispensable for the desired result.

Curriculum is prepared by the authorities in Turkey and implemented by the teachers. Prepared and implemented programs must be compatible with each other because of the application of the objectives. Horizontal and vertical alignments are the two types of the curriculum alignment. Prepared programs from the preschool to the end of the high school which are compatible with each other is called the vertical alignment. Prepared program, program which is implemented by the teachers, and purposes of the program which are compatible with each other is called the horizontal alignment (ehow.com, n.d.).

The aim of this study is to compare the compatibility of the mathematics curriculum that has been implemented for more than five years through the activities which are done in the mathematics classrooms and programs and are implemented by considering both theory and practice by the teachers.

In this study, case study method, one of the qualitative research methods, was used. The participants, located in Gaziantep and Kahramanmaraş, are two secondary schools' mathematics teachers. On determining the participants, deviant case method was used. The study was carried out totally 4 hours, 2-6 December, 2013. In the study, records related to the "Types of Events" sub-learning area in "Probability and Statistics" learning area which were in the 6th - 8th class Mathematics Curriculum and Guidebook (2009) were included.

Data related to how the process should be were obtained from the 6th - 8th Class Mathematics Curriculum and Guidebook (2009). Drafts were prepared for the teaching and learning process. For data analysis, records were transcribed and evaluated. Findings which were obtained from the analysis were examined in the four components; objectives, content, learning experiences and assessment. When examining the curriculum alignment in the context of "objectives", there was compatibility among the teachers' responses, and the teachers' teaching roles were compatible with the curriculum in the objective 2 process; however in the objective 1 process, there was an incompatibility among teachers' responses and the teachers' teaching roles were incompatible with the curriculum. In the context of objectives, Ali who worked as a temporary paid teacher at the village school was compatible with the curriculum in terms of teaching but Ayşe was insufficient in the same term. With regard to "content", there was a whole compatibility among the teachers, and the teachers' teaching roles were compatible with the curriculum. Both teachers followed the curriculum in terms of content.

In the context of "learning experiences", teachers were compatible with each other but the process which was followed by the teachers was not proper with the curriculum.

Although the topics which were associated with daily life were explained by the teachers, teaching process continued with the lecturing and question-answer teaching method without considering the recommendations of the curriculum in general. This situation contrasted with the approach of the process of the curriculum. Although curriculum is based on the current approaches and uses the different methods and techniques, it could be evidential that teachers were not compatible to the process and continued to explain the topics with traditional methods.

As for "assessment", teachers did not follow the curriculum. Teachers followed the process by solving examples in the classroom for the assessment. Additionally, Ayşe used the test technique that was not included into the curriculum. In the context of theory and practice of the implemented math curriculum, results were incompatible except the content component, which might be evidence that although learner-centered approaches are obliged to follow in Turkey, subject centered process was applied in practice. Teachers followed the curriculum just in the context of what they taught. However, in this process, they did not follow the curriculum in the step of how they taught the context and how they assessed the learning. In this regard, teachers should be trained on detailed educational programs about how to implement the curriculum as a whole.