

**2005-İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ
UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EVALUATION OF THE TEACHERS' VIEWS ON THE APPLICABILITY
OF 2005 ELEMENTARY MATHEMATICS EDUCATION CURRICULUM**

Mehmet BEKDEMİR^{1*}, Muzaffer OKUR¹ ve Nuray KASAR²

¹*Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği ABD,
24030, Erzincan*

²*Matematik Öğretmeni, Erzincan Milli Eğitim Müdürlüğü, Erzincan*

Geliş Tarihi: 22 Şubat 2011 **Kabul Tarihi:** 1 Nisan 2011

ÖZET

Bu çalışmanın amacı; 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının (2005-İMÖP) uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu doğrultuda araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma grubu, Doğu Anadolu Bölgesi'nde orta ölçekli bir ilin merkez ve merkeze bağlı belde veya köylerinde görev yapan 32 (17 bayan ve 15 bay) matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirlik Anketi (MÖPU), Yöntem Belirleme Ölçeği (YBÖ) ve Görüşme Protokolü (GP) ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkında öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitimi değişkenleri açısından anlamlı olarak farklılaşmazken, okulun bulunduğu yere göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenler, en düşük yüzde ile "Rol Yapma", "Proje Tabanlı Öğrenme" ve "Oyun Oynama" strateji, yöntem veya tekniklerini tercih ederken, en yüksek yüzde ile "Alıştırma Çözme" ve "Düz Anlatım" yöntem veya tekniklerini tercih etmektedir. Son olarak, bu süreçte cinsiyet değişkenine göre "oyun oynama", okulun bulunduğu yer ve hizmet yılı değişkenlerine göre "beyin fırtınası" ve hizmet içi eğitim alma değişkenine göre de "işbirliğine dayalı öğrenme" strateji, yöntem veya tekniklerinde öğretmenlerin tercihleri anlamlı olarak değişmemektedir. Diğer strateji, yöntem veya tekniklerde öğretmenlerin tercihleri anlamlı olarak değişmemektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretim programı, öğretmen görüşleri.

* Sorumlu yazar: mbekdemir@erzincan.edu.tr

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate teachers' views on the applicability of the 2005 Elementary Mathematics Education Curriculum (2005-EMEC). A survey model was used in the study. The total working group consisted of 32 (17 female and 15 male) mathematics teachers working in the provincial center or outlying villages of a medium-sized city in the eastern Anatolia region of Turkey. Data were collected with the Questionnaire of Applicability of Mathematics Education Curriculum (QAMEC), the Methods Assignment Scale (MAS) and the Interviews Protocol (IP). The study indicates as follows; first, school location was a significant factor in teachers' views about the applicability of the 2005-EMEC, while gender, in-service experience and in-service training were not. Second, higher percentages of teachers preferred "Doing Exercise" and "Lecturing" methods or techniques, while lower percentages preferred "Role Playing," "Project-Based Learning" and "Playing Game" strategies." Finally, "Playing Games" was significantly affected by gender, "Brainstorming" was affected by school location and in-service experience, and "Cooperative Learning" was affected by in-service training during the implementation of 2005-EMEC. Other strategies, methods or techniques did not change significantly.

Keywords: Elementary mathematics education curriculum, teachers' views

1. GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında bilginin hızlı bir şekilde üretilmesi, paylaşılması ve tüketilmesi, dünya'daki her şeyi etkilediği gibi eğitim anlayışını da etkilemiştir. Değişen eğitim anlayışı bireyin yardımsız öğrenebilmesini, yeni durumlara uygun bilgi ve becerileri üretebilmesini ve bunları günlük hayatında etkili bir şekilde kullanabilmesini hedeflemektedir (Küçükahmet, 2004, s.250). Bu değişim, diğer alanlardaki anlayışları etkilediği gibi matematik eğitim anlayışını da etkilemiştir. Buna göre, öğrenciyi araştırma ve düşünmeye sevk etmeyen, ezberci yüzeysel öğrenmeye dayalı davranışçı yaklaşımdan, öğrenciyi daha öne çıkaran ve kendi bilgisini kendisi üretebilen, sosyal yaşamda karşılaştıkları problem durumlarında kendi çözüm yollarını üretebilen ve uygulayabilen bireyi amaçlayan yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmiştir (Gültekin, Kardağ ve Yılmaz, 2007). Çünkü yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış öğretim programları, kavramların daha kalıcı ve

bağlantılı olarak öğrenilmesini sağlamakta, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmekte, konuların değişik etkinliklerle somutlaştırılması ile öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve programın uygulanması sırasında öğretmene daha rahat değişiklik yapma fırsatı vermektedir (Pretz, 2006).

Eğitim anlayışındaki bu değişimin yanında hem ulusal hem de uluslararası sınav ve araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin matematik başarı seviyelerinin düşük olması (Bekdemir ve Işık, 2007; Mullis et al., 2000), Türkiye'deki matematik eğitim anlayışının da değiştirilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim matematik öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve 6, 7 ve 8. sınıflarda 2005 yılından itibaren kademeli olarak bu programlar uygulamaya konulmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programlarındaki (2005-İMÖP) ünite ve konular öğrenme ve alt öğrenme alanlarına ayrılmış, buradaki alt öğrenme alanları da hem kendi içinde hem de diğer disiplinlerle ilişkilendirilmiştir. Bu şekilde öğrenciye matematiğin kendi içinde ve gündelik hayatla ilişkili bir ders olduğu gösterilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu programda öğrencilerin bir taraftan bilişsel düşünce becerilerini analiz, sentez ve değerlendirme yapma gibi üst düzeye çıkarmaları amaçlanırken, diğer taraftan duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmektedir. 2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde de öğrencilerin zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılımcı, öğrenmesinden sorumlu, konuşan, soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışabilen, anlayan, problem çözebilen ve kuran, birlikte çalışabilen ve değerlendirebilen bireyler olmaları öngörülmektedir. Bu süreçte öğretmenin de kendini geliştiren, yönlendiren, motive eden, etkinlik geliştiren ve uygulayan, sorgulayan, soru sorduran, düşündüren, tartıştırabilen, dinleyen, birlikte çalışabilen ve değerlendirebilen bir rehber olması istenmektedir. Ayrıca programı uygulamada öğretmene, öğrenci düzeyini, eğitim ortamını ve çevre etkenlerini göz önünde bulundurması ve öğrencileri aktif kılacak öğretim-öğrenme strateji, yöntem ve tekniklerini tercih etmesi önerilmiştir. Bu bağlamda öğretmene, öğrencinin aktif olarak yer alacağı oyun oynama, problem temelli öğrenme, grup çalışması, küçük grup tartışması, projeler yaptırma, tahmin stratejileri kullanma, keşfetme

(buluş) ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi yöntemleri kullanması tavsiye edilmektedir (MEB, 2005, s.7-20).

2005-İMÖP hakkında yapılmaya başlanan bilimsel araştırmalardan biri de öğretmen görüş ve uygulamaları hakkındadır (Bal, 2008; Duru ve Korkmaz, 2010; Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç, 2005). Özdaş vd. (2005) ve Bal (2008) yaptıkları araştırmada, sınıf öğretmenleri 2005-İMÖP'ü amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme bakımından genelde olumlu bulurlarken, uygulama sürecinde bazı sıkıntıların yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Duru ve Kormaz (2010)' ın araştırmasında, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu fakat programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı ve uygulama sürecinde araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama yetersizliği ve sınıfların kalabalık olması gibi zorluklarla karşılaştıkları ifade edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmenlerin 2005-İMÖP hakkındaki görüşleri bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği de belirlenmiştir. Uşun ve Karagöz (2009) ise ilköğretim matematik öğretmenleri 2005-İMÖP'yu kazanımlar, içerik, öğretme- öğrenme süreci boyutları açısından olumlu bulduklarını, hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutları açısından ise kararsız olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca meslek deneyimi, mezun olunan yüksek öğretim programı, eğitim durumu, görev yapılan okulun yeri, cinsiyet ve hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre programa ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Yine, Selvi (2006) ve Bal (2008) tarafından yapılan çalışmada, 2005-İMÖP'ün öğrencileri araştırmaya ve düşünmeye yönelttiği; fakat etkinliklerin gerçekleştirilmesi için öngörülen sürenin yetersiz, değerlendirme araçlarının çok fazla ve karmaşık, sınıfların çok kalabalık olması ve öğretmenlerin programın felsefesini tam olarak kavrayamamış oldukları ifade edilmiştir. Son olarak Doğan (2010) tarafından ilköğretim öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Programlarına (2005-İP) yönelik algı ve tutumları cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi ve mezuniyet durumu değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermediği belirtilmiştir. Buna karşılık, medeni durum ve çalıştıkları kuruma göre öğretmenlerin 2005-İP'e bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 2005-İMÖP hakkında öğretmenlerle yapılan araştırmalar, genelde öğretmenin programın

geneli hakkında görüşlerinin neler olduğu üzerine yoğunlaşmıştır. Fakat öğretmenlerin genel görüşlerinin neler olduğunun bilinmesinin yanında öğretmenlerin derslere nasıl hazırlandıkları, derslerde hangi strateji, yöntem ve tekniği seçip, nasıl uyguladıkları ve hangi etkinlikleri yaptıkları gibi program uygulamaları ile ilgili durumların somut olarak bilinmesi de önemlidir. Bu yüzden 2005-İMÖP'ün uygulamaları hakkında öğretmen görüşlerinin ne olduğu ve nasıl uygulamalar yaptıklarının belirlenmesi gerekir.

Wilson (1990) tarafından geliştirilen program ile sınıflarda uygulanan program arasında genellikle bir uyumsuzluğun olduğu ifade edilmiştir. Bundan dolayı bir öğretim programı ne kadar mükemmel hazırlanmış olursa olsun, eğer felsefesi doğrultusunda uygulanmazsa amacına ulaşamaz. Öğretmenler program değişiminin hem taşıyıcıları hem de engelleyicileri olduğundan (Prawat, 1990), bu süreçte öğretmenin rolü çok önemlidir (Uçar, 1999). Bu yüzden bir programın uygulanmasındaki eksiklik ve problemler öğretmenlerin görüşlerine göre tespit edilerek giderilirse programın uygulama etkinliği artacaktır. Çünkü öğretmen, programı uygulayan, avantajlarını ve dezavantajlarını en iyi bilen ve yaşayandır. Bu açıdan, 2005-İMÖP hakkında da yapılan ve yapılacak olan her araştırma, yeni olan bu program açısından çok daha önemlidir. Ayrıca, 2005-İMÖP hakkında öğretmen bakış açıları ile uygulamalarının yıllara, sınıf düzeylerine, öğrenme alanlarına ve hatta konulara göre nasıl değiştiği hakkındaki bilgiler, sonraki yıllarda farklı programların oluşturulması ve uygulaması sürecine de ışık tutacaktır.

Buna göre çalışmanın amacı, 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının (2005-İMÖP) uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu amaca uygun olarak aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki öğretmenlerin görüşlerinin yüzdeleri nasıldır?
2. 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği ile ilgili öğretmenlerin görüşleri cinsiyet, okulun bulunduğu yer, hizmet yılı ve

hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. 2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenler tercih ettiği strateji, yöntem veya teknikleri hangi sıklıkla kullanmaktadır?
4. Programın uygulanması esnasında öğretmenlerin tercih ettiği strateji, yöntem veya teknikler cinsiyet, okulun bulunduğu yer, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen görüşlerine göre sıkça tercih edilen strateji, yöntem ve teknikleri kullanma gerekçeleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey, grup veya nesneyi kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlamaya çalışır (Karasar, 2008, s. 77). Bu modelde, anket ve bilgi testi gibi nicel veri toplama araçlarıyla gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama araçları da kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu, Doğu Anadolu Bölgesi'nin orta ölçekli bir ilinin merkez ve merkeze bağlı belde ve köylerinde görev yapan 32 (17 bayan ve 15 bay) matematik öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 23'ü il merkezinde görev yaparken 9'u belde ve köylerde görev yapmaktadır. Ayrıca bu öğretmenlerden 11'i beş yıldan az, 21'i beş yıldan fazla öğretmenlik deneyimine sahiptir. Bunların 22'si hizmet içi eğitime katılmış, 10'u katılmamıştır. Çalışmadaki veri toplama araçları, 2010-2011 eğitim öğretim yılı güz dönemi il genelinde yapılan hizmet içi seminer çalışması başlamadan önce bu öğretmenlere uygulanmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Analizleri

Bu çalışmada veriler, Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirlik Anketi (MÖPU), Yöntem Belirleme Ölçeği (YBÖ) ve Görüşme Protokolü(GP) ile elde edilmiştir.

Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirlik Anketi (MÖPU): Matematik öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için Sarier (2007) tarafından geliştirilmiş “6. Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” adlı anketinden de yararlanılarak iki bölümden oluşan bir anket geliştirilmiştir. Birinci bölüm öğretmenlerin cinsiyeti, meslekteki deneyimi, nerede görev yaptığı gibi demografik bilgilerini belirlemek için sorulan sorulardan oluşan kısımdır.

İkinci kısım öğretmenlerin matematik öğretim programının uygulanması hakkındaki genel görüşlerini belirlemek için hazırlanmış beşli Likert tipindeki 30 maddeden oluşan kısımdır. Beşli Likert derecelendirme maddeleri “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiçbir Zaman Katılmıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Bu taslak anketin pilot çalışması ise Türkiye’nin değişik yerlerinde görev yapan 33 matematik öğretmenine internet üzerinden yapılmıştır. Pilot çalışmasının analizleri sonucunda ve biri öğretmen, iki öğretim üyesi olmak üzere üç alan uzmanının görüşü doğrultusunda taslak ölçekten on madde çıkarılarak 20 maddelik nihai MÖPU ölçeği elde edilmiştir. Ölçeğin puanlanmasında; olumlu ifadeler içeren maddeler için “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “katılıyorum” ifadesi 4 puan, “kararsızım” ifadesi 3 puan, “katılmıyorum” ifadesi 2 puan ve “hiçbir zaman katılmıyorum” ifadesi 1 puan ile değerlendirilirken, olumsuz ifadeleri içeren maddelerin puanlanması da bu puanlamanın tersi olacak biçimde yapılmıştır. Buna göre bu bölümden alınabilecek en düşük puan 20 iken yüksek puan ise 100 dür. Puanın yüksekliği öğretmenlerin program uygulanabilirliği hakkında olumlu görüşe sahip olduklarını gösterirken puanın düşüklüğü ise uygulanabilirlik hakkında olumsuz görüşe sahip olduklarını göstermektedir. Yine aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamaların

değerlendirilmesi için puan aralığı = (En yüksek değer-En düşük değer)/5 = (5-1)/5= 0.80 olarak bulunmuştur. Buna göre aritmetik ortalaması 1.00-1.80 olan maddeler “hiç katılmıyorum”, 1.81-2.60 olan maddeler “Katılmıyorum”, 2.61-3.40 olan maddeler “Kararsızım” 3.41-4.20 olan maddeler “Katılıyorum” ve 4.21-5.00 olan maddeler “Tamamen Katılıyorum” olarak kabul edilmiştir (Tekin, 2010). Bu bölüm için hesaplanan güvenilirlik değeri (N:32 α : .74), ölçeğin güvenilirliği için yeterlidir (Büyüköztürk, 2008; Karasar 2008). Öğretmenlerin 2005- İMÖP uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin; cinsiyet, hizmet yılı, okulun bulunduğu yer ve hizmet içi eğitim alınıp alınmaması değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi için bu bölümden alınan puanlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Yöntem Belirleme Ölçeği (YBÖ): Bu ölçekle, 2005-İMÖP’ün uygulanması sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem veya tekniklerini ve bunların cinsiyet, hizmet yılı, okulun bulunduğu yer ve hizmet içi eğitimi alınıp alınmaması değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bunun için öğretim ilke ve yöntemleri kitaplarında ortak olarak bulunan, ayrıca 2005-İMÖP’de önerilen, on üç öğretim strateji, yöntem ve teknik sıralanmış ve bunların her birinin karşısına tercih edilme sıklıklarını belirlemek için “kullanmıyorum”, “nadiren kullanıyorum”, “kullanıyorum” ve “çok sık kullanıyorum” tercih sıkları yazılmıştır. Üç uzman tarafından yazılan strateji, yöntem veya teknik isimlerinin ve tercih sıklıklarının yeterli olduğu belirtilmiştir. “Strateji”, “yöntem” ve “teknik” ifadeleri birbirinden farklı kavramlar olmasına rağmen, eğitim kitaplarının birinde bir kavram “teknik” olarak ele alınırken aynı kavram diğerinde “yöntem” olarak açıklanmaktadır. Bu karmaşadan dolayı bu çalışmada her bir kavram “strateji, yöntem veya teknik” şeklinde bir bütün olarak ifade edilmiştir. Her bir strateji, yöntem veya teknik isimleri için öğretmenlerin “kullanmıyorum”, “nadiren kullanıyorum”, “kullanıyorum” ve “çok sık kullanıyorum” tercihleri sırasıyla 1 den 4’e kadar puanlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin tercihlerinin yüzdelikleri hesaplanmış ve her bir strateji, yöntem veya teknik için öğretmenlerin tercihlerinin cinsiyet, hizmet yılı, okulun bulunduğu yer ve hizmet içi eğitimi alınıp alınmaması değişkenlerine göre

farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi için bu bölümden alınan puanlar Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir.

Görüşme Protokolü (GP): Hizmet yılına, okulun bulunduğu yere ve hizmet içi eğitimi alıp almaması değişkenine göre 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkında ve tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin uygulanması hakkındaki öğretmen görüşlerinin daha derinlemesine belirlemek için iki öğretmene yapılandırılmış açık uçlu 2 soru sorulmuştur. İlk soruda öğretmenden "Okulun bulunduğu yer, hizmet yılı ve hizmet içi eğitimi alıp almaması" değişkeni 2005-İMÖP'ün uygulanmasını etkileyip etkilemediğini, eğer etkiliyorsa nasıl etkilediğini GP formu üzerine yazması istenmiştir. Benzer şekilde ikinci soruda da öğretmenden "Okulun bulunduğu yer, hizmet yılı ve hizmet içi eğitimi alıp almaması" değişkenine göre tercih ettiği öğretim strateji, yöntem ve teknikleri uygulamasını etkileyip etkilemediğini, eğer etkiliyorsa nasıl etkilediğini GP formu üzerine yazması istenmiştir. GP'den elde edilen nitel veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşmede kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buna göre GP'deki soruların her biri dikkate alınarak yani bir çerçeve olarak kabul edilerek nitel veriler analiz edilmiş ve sonuçlar doğrudan alıntılarla yorumlanmıştır.

3. BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliğine ilişkin MÖPU'dan seçilmiş bazı sorulara verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. MÖPU'daki bazı sorulara verilen cevapların aritmetik ortalama ve standart sapmaları

2005-İMÖP'nin Uygulanabilirliği Hakkındaki Görüşler	\bar{X}	Ss
Programı uygulamakta güçlük çekiyorum.	3.36	1.03
Programın gerektirdiği yapılandırmacı anlayışı benimsedim.	3.45	.67
Öğrencilerim etkinlikleri severek yapıyorlar.	3.15	1.03
Öğrencilerim arkadaşlarıyla rahatlıkla işbirliği yapabiliyorlar.	3.48	.97
Öğrenciler derslerde daha fazla soru soruyorlar.	3.42	1.06
Eski programdan kaynaklanan alışkanlıklar yeni programın uygulanmasını olumsuz yönde etkilemektedir.	3.94	1.17
Yeni öğretim programını uygularken bazen eski programa geri dönüyorum.	2.21	.96
Öğretmen kılavuz kitabı programın uygulanmasında öğretmene yeterince rehberlik etmektedir.	3.09	.98

Tablo 1'e göre öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün felsefesi olan yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri ($x=3.45$) ama bazı zorluklar yaşadıkları ($x=3.36$) görülmektedir. Yine öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün uygulaması sürecinde önceki alışkanlıklarından olumsuz olarak etkilendikleri ($x=3.94$), fakat bu programı uygularken eski programa geri dönmedikleri ($x=2.21$) söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerinden 2005-İMÖP'ün uygulaması sürecinde öğrencilerinin etkinliklere severek katıldıkları ($x=3.15$), arkadaşlarıyla daha kolay işbirliği ($x=3.48$) yaptıkları ve derslerde daha fazla soru sordukları ($x=3.42$) anlaşılmaktadır.

2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki öğretmen görüşlerinin cinsiyet, okulun bulunduğu yer, hizmet yılı ve hizmet-içi eğitimi değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için MÖPU'den elde edilen veriler Mann Whitney U-testi ile analiz edilmiş ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

2005-İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliği

Tablo 2. 2005-İMÖP Uygulanabilirliğinin Bazı Bağımsız Değişkenlere Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Cinsiyet	Bay	17	16.03	270.50	119.50	.76
	Bayan	15	17.03	255.50		
Okul Yeri	İl Merkezi	23	19.33	444.50	38.500	.01*
	Belde-Köy	9	9.28	83.50		
Hizmet Yılı	5-5'den Az	11	14.45	159	93	.37
	5'den Fazla	21	17.57	369		
Hizmet içi Eğitim	Almış	22	17.23	379	94	.51
	Almamış	10	14.90	149		

Tablo 2'den 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki öğretmenlerin görüşleri cinsiyet (U:.762, $p>.05$), hizmet yılı (U:.371, $p>.05$) ve hizmet içi eğitimi (U:.514, $p>.05$) değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı, fakat okulun bulunduğu yer değişkenine göre ise anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir (U:.006, $p<.05$). Buna göre sıra ortalamaları dikkate alındığında il merkezinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri belde veya köyde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı olarak daha olumludur.

2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenlerin en çok tercih ettikleri öğretim strateji, yöntem ve tekniklere ilişkin frekans ve yüzdeler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3'e göre 2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem veya tekniklere ilişkin "çok sık" ve "kullanılan" kategorilerine ait toplam yüzdeler göz önüne alındığında yüzde değerlerinin "Alıştırma Çözme" için %100, "Problem Temelli Öğrenme" için % 82, "Düz Anlatım" için %81, "Bağımsız Çalışma" için %76 olduğu görülmektedir. Öte yandan "nadiren" ve "kullanılmayan" kategorilerine ait toplam yüzdeler dikkate alındığında ise yüzde değerlerinin "Rol Yapma" için % 78, "Küçük Grup Tartışması" için %72, "Proje Tabanlı Öğrenme" için % 69 ve "Oyun Oynama" için % 67 şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin En Çok Tercih Ettikleri Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikleri	Kullanmıyorum (%)	Nadiren (%)	Kullanıyorum (%)	Çok Sık (%)
Düz Anlatım	0	18	42	39
Gösteri	9	9	58	24
Alıştırma Çözme	0	0	18	82
Tartışma	3	42	45	9
Rol Yapma	39	39	21	0
Problem Temelli Öğrenme	3	15	55	27
Beyin Fırtınası	6	27	67	0
Keşfetme (Buluş)	3	3	48	18
Oyun Oynama	12	55	3	3
Küçük Grup Tartışması	36	36	27	0
Proje Tabanlı Öğrenme	24	45	21	9
Bağımsız Çalışma	6	18	52	24
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	9	18	64	9

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'den cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerinden "Oyun Oynama" yöntemi (U:029, $p<.05$) hariç diğerlerinde anlamlı olarak bir farklılık görülmemektedir. Buna göre bayan öğretmenler bay öğretmenlere göre oyun oynama yöntemini anlamlı olarak daha çok tercih etmektedir.

2005-İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliği

Tablo 4. Öğretim Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Cinsiyete göre Mann Whitney U Sonuçları

Strateji Yöntem ve Teknikler	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düz Anlatım	Bay	17	15.79	268.50	115.50	.60
	Bayan	15	17.30	259.50		
Gösteri	Bay	17	14.91	253.50	100.50	.24
	Bayan	15	18.30	274.50		
Alıştırma Çözme	Bay	17	16.74	284.50	123.50	.87
	Bayan	15	16.23	243.50		
Tartışma	Bay	16	15.59	249.50	113.50	.78
	Bayan	15	16.43	246.50		
Rol Yapma	Bay	16	14.50	232.00	96.00	.30
	Bayan	15	17.60	264.00		
Problem Öğrenme	Bay	15	16.43	246.50	98.50	.53
	Bayan	15	14.57	218.50		
Beyin Fırtınası	Bay	17	16.06	273.00	120.00	.76
	Bayan	15	17.00	255.00		
Keşfetme	Bay	17	15.47	263.00	110.00	.45
	Bayan	15	17.67	265.00		
Oyun Oynama	Bay	16	12.78	204.50	68.50	.03*
	Bayan	15	19.43	291.50		
Küçük Tartışması	Bay	15	13.57	203.50	83.50	.18
	Bayan	15	17.43	261.50		
Proje Öğrenme	Bay	16	15.31	245.00	109.00	.89
	Bayan	14	15.71	220.00		
Bağımsız Çalışma	Bay	17	14.53	247.00	94.00	.13
	Bayan	15	18.73	281.00		
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	Bay	17	16.68	283.50	124.50	.89
	Bayan	15	16.30	244.50		

2005-İMÖP'ün uygulama sürecinde okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Tercih Edilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Okulun Bulunduğu Yere Göre Mann Whitney U Sonuçları

Strateji Yöntem ve Teknikler	Okulu Yeri	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Düz Anlatım	İl Merkezi	23	16.37	376.50	100.50	.88
	Belde ve Köy	9	16.83	151.50		
Gösteri	İl Merkezi	23	15.89	365.50	89.50	.50
	Belde ve Köy	9	18.06	162.50		
Alıştırma Çözme	İl Merkezi	23	16.41	377.50	101.50	.93
	Belde ve Köy	9	16.72	150.50		
Tartışma	İl Merkezi	22	16.07	353.50	97.50	.94
	Belde ve Köy	9	15.83	142.50		
Rol Yapma	İl Merkezi	22	16.59	365.00	86.00	.54
	Belde ve Köy	9	14.56	131.00		
Problem Temelli Öğrenme	İl Merkezi	22	16.02	352.50	76.50	.56
	Belde ve Köy	8	14.06	112.50		
Beyin Fırtınası	İl Merkezi	23	18.57	427.00	56.00	.03*
	Belde ve Köy	9	11.22	101.00		
Keşfetme	İl Merkezi	23	16.09	370.00	94.00	.65
	Belde ve Köy	9	17.56	158.00		
Oyun Oynama	İl Merkezi	22	15.16	333.50	80.50	.39
	Belde ve Köy	9	18.06	162.50		
Küçük Grup Tartışması	İl Merkezi	21	16.24	341.00	79.00	.43
	Belde ve Köy	9	13.78	124.00		
Proje Tabanlı Öğrenme	İl Merkezi	21	16.86	354.00	66.00	.15
	Belde ve Köy	9	12.33	111.00		
Bağımsız Çalışma	İl Merkezi	23	17.35	399.00	84.00	.33
	Belde ve Köy	9	14.33	129.00		
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	İl Merkezi	23	17.87	411.00	72.00	.11
	Belde ve Köy	9	13.00	117.00		

Tablo 5'den okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerinden "Beyin Fırtınası" (U:.032, p<.05) hariç diğerleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre il merkezinde bulunan öğretmenler belde veya köyde görev yapan öğretmenlere göre "Beyin Fırtınasını" anlamlı olarak daha çok tercih etmektedir.

Öğretmenlerin hizmet yılı değişkenine göre tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin anlamlı olarak farklılaşıp

2005-İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliği

farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Tercih Edilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Hizmet Yılına Göre Mann Whitney U Sonuçları

Strateji Yöntem ve Teknikler	Hizmet Yılı	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Düz Anlatım	5-5'den Az	11	17.14	188.50	108.50	.75
	5'den Fazla	21	16.17	339.50		
Gösteri	5-5'den Az	11	16.55	182.00	115.00	.98
	5'den Fazla	21	16.48	346.00		
Alıştırma Çözme	5-5'den Az	11	18.73	206.00	91.00	.28
	5'den Fazla	21	15.33	322.00		
Tartışma	5-5'den Az	11	Ara.41	136.50	70.50	.07
	5'den Fazla	20	17.98	359.50		
Rol Yapma	5-5'den Az	11	Ara.32	135.50	69.50	.07
	5'den Fazla	20	18.Mar	360.50		
Problem Temelli Öğrenme	5-5'den Az	11	15.14	166.50	100.50	.85
	5'den Fazla	19	15.71	298.50		
Beyin Fırtınası	5-5'den Az	11	12.Eyl	133.00	67.00	.04*
	5'den Fazla	21	18.81	395.00		
Keşfetme	5-5'den Az	11	14.82	163.00	97.00	.41
	5'den Fazla	21	17.38	365.00		
Oyun Oynama	5-5'den Az	11	14.41	158.50	92.50	.44
	5'den Fazla	20	16.88	337.50		
Küçük Grup Tartışması	5-5'den Az	11	13.00	143.00	77.00	.19
	5'den Fazla	19	16.95	322.00		
Proje Tabanlı Öğrenme	5-5'den Az	11	16.73	184.00	91.00	.52
	5'den Fazla	19	14.79	281.00		
Bağımsız Çalışma	5-5'den Az	11	16.45	181.00	115.00	.98
	5'den Fazla	21	16.52	347.00		
İşbirliğine Dayalı Öğrenme	5-5'den Az	11	13.55	149.00	83.00	.12
	5'den Fazla	21	18.May	379.00		

Tablo 6'dan hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerinden "Beyin Fırtınası" (U:.029, p<.05) hariç diğerlerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Buna göre 5 yıldan fazla hizmet yılına sahip öğretmenler, diğer öğretmenlerden "Beyin Fırtınasını" anlamlı olarak daha fazla tercih etmektedir.

Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve tekniklerin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Tercih Edilen Strateji, Yöntem ve Tekniklerin Hizmet içi Eğitim Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Strateji Yöntem ve Teknikler	Hizmet içi eğitim	n	Sıra Ort.	Sıra Toplamı	U	P
Düz Anlatım	Almış	22	17.43	383.50	89.50	.33
	Almamış	10	14.45	144.50		
Gösteri	Almış	22	15.89	349.50	96.50	.53
	Almamış	10	17.85	178.50		
Alıştırma Çözme	Almış	22	17.May	375.00	98.00	.59
	Almamış	10	15.30	153.00		
Tartışma	Almış	21	15.43	324.00	93.00	.57
	Almamış	10	17.20	172.00		
Rol Yapma	Almış	21	16.38	344.00	97.00	.72
	Almamış	10	15.20	152.00		
Problem Temelli Öğrenme	Almış	21	16.Şub	336.50	83.50	.59
	Almamış	9	14.28	128.50		
Beyin Fırtınası	Almış	22	17.55	386.00	87.00	.31
	Almamış	10	14.20	142.00		
Keşfetme	Almış	22	16.May	353.00	100.00	.65
	Almamış	10	17.50	175.00		
Oyun Oynama	Almış	21	14.67	308.00	77.00	.21
	Almamış	10	18.80	188.00		
Küçük Grup Tartışması	Almış	20	15.70	314.00	96.00	.84
	Almamış	10	15.Eki	151.00		
Proje Tabanlı Öğrenme	Almış	21	16.50	346.50	73.50	.29
	Almamış	9	13.17	118.50		
Bağımsız Çalışma	Almış	22	17.91	394.00	79.00	.13
	Almamış	10	13.40	134.00		
İş Birliğine Dayalı Öğrenme	Almış	22	18.50	407.00	66.00	.03*
	Almamış	10	12.Eki	121.00		

Tablo 7'den hizmet içi eğitimi değişkenine göre öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem ve teknikler "İş Birliğine Dayalı Öğrenme" (U:.029, p<.05) yöntemi hariç diğerleri anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Buna göre hizmet içi eğitime katılmış öğretmenler, diğer öğretmenlere göre "İş Birliğine Dayalı Öğrenmeyi" anlamlı olarak daha çok tercih etmektedir.

GP formuna cevap veren iki öğretmenden birincisi belde de görev yaparken, ikincisi de il merkezinde görev yapmaktadır. Birinci öğretmen, görev yaptığı okulun belde de olmasının 2005-İMÖP'ü uygulamasını olumsuz yönde etkilemediğini ifade etmiştir. Bu düşüncesinin gerekçesini de programı uygulamak için gerekli materyalleri rahatlıkla elde edebilmesine ve sınıf mevcutlarının az olmasına bağlamıştır. Diğer öğretmen de merkezde çalışmanın programı uygulamasını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Bunu da merkezde imkânların çok olmasıyla, öğrencinin sosyo-kültürel yapısı ve sosyo-ekonomik düzeyinin yüksek olmasıyla açıklamıştır.

5 ve daha az ve 5 yıldan çok çalışma yılına sahip olan iki öğretmen de çalışma yılı değişkeninin 2005-İMÖP'ün uygulanmasını olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. 5 yıldan az çalışma yılına sahip öğretmen bilgilerinin yeni olmasından dolayı programının uygulamasını olumlu olarak etkilediğini ifade ederken, 5 yıldan fazla çalışma yılına sahip öğretmende deneyiminin bilgi birikimi ile daha profesyonelleştiğini, bununda programın uygulamasını olumlu etkilediğini ifade etmiştir.

Hizmet içi eğitimi almayan öğretmen 2005-İMÖP'ü uygulamasıyla ilgili gerekli bilgileri veya karşılaştığı problemlerin cevaplarını araştırarak edindiğini ifade etmiştir. Diğer taraftan hizmet içi eğitimi alan öğretmen de hizmet içi eğitimi almasının 2005-İMÖP'ü uygulamasını olumlu etkilediğini çünkü program hakkında daha bilinçli olduğunu söylemiştir.

Belde de görev yapan öğretmen görev yaptığı yerin belde olmasının 2005-İMÖP'ü uygularken tercih ettiği öğretim strateji, yöntem ve teknikleri seçimini genel anlamda etkilemediğini ifade etmiştir. Merkezde görev yapan öğretmen ise merkezde görev

yapmanın “Problem Temelli Öğrenme”, “Keşfetme”, “Proje Tabanlı Öğrenme” öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçmesinde etkili olduğunu söylemiştir. Bu durumu sırasıyla merkezdeki öğrencilerin kapasite ve hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olmasına, öğrenci imkânlarının ve seviyelerinin daha iyi olmasına ve merkezin imkânlarıyla daha kapsamlı projeler hazırlanabilmesine bağlamıştır.

5 ve daha az çalışma yılına sahip öğretmen, öğretim sürecinde “Düz Anlatım” ve “Rol Yapma” yöntem veya teknik seçiminde hizmet yılı değişkeninin etkili olduğunu ifade etmiştir. 5 yıldan fazla çalışma yılına sahip öğretmen hizmet yılının öğretim sürecinde “Düz Anlatım”, “Alıştırma Yapma”, “Tartışma” ve “Proje Tabanlı Öğrenme” öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimini etkilediğini söylemiştir. Bunların gerekçelerini sırasıyla daha tecrübeli olduğundan daha akıcı sunum hazırlamasıyla, soru türleri ve çeşitleriyle daha çok karşılaşmasıyla, tartışmayı yönlendirme ve sınıf kontrolüne hâkimiyetiyle ve proje yönlendirmesini daha objektif yapabilmesiyle açıklamıştır.

Hizmet içi eğitim almayan öğretmen, hizmet içi eğitimi almanın öğretim sürecinde “Problem Temelli Öğrenme” ve “Proje Tabanlı Öğrenme” strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimini etkileyebileceğini çünkü hizmet içi eğitimin bunları kullanma düzeyini geliştirmeye katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Hizmet içi eğitim alan öğretmen de bu eğitimin almanın öğretim sürecinde “Problem Temelli Öğrenme”, “Beyin fırtınası”, “Keşfetme” “Küçük Grup Tartışması” “Proje Tabanlı Öğrenme” ve “İş Birliğine Dayalı Öğrenme” strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimini etkileyebileceğini söylemiştir. “Problem Temelli Öğrenme” ve “İş Birliğine Dayalı Öğrenme” strateji veya yönteminin seçiminde, hizmet içi eğitimin sırasıyla günlük yaşamdan daha çok örnekler verebilmesine katkı sağlaması ve fikir alışverişini artırması açısından etkisinin olduğunu ifade etmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği ile ilgili olarak öğretmenler programın gerektirdiği yapılandırmacı anlayışı benimsediklerini ve eski programa dönmediklerini ama uygulamada bazı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, Selvi (2006) tarafından ortaya konan "öğretmenlerin programın felsefesini tam olarak benimsemedikleri" sonucuyla çelişirken, diğer araştırmalarda ortaya konan "öğretmenlerin programı uygularken bazı sorunlar yaşadıkları (Bal, 2008; Duru ve Kormaz, 2010; Özdaş, vd., 2005)" sonucuyla örtüşmektedir. Bu zorlukların kaynağı, öğretmenlerin ifade ettikleri gibi, geçmişten getirdikleri alışkanlıklar olabilir. Ayrıca öğretmenler, 2005-İMÖP öncesine göre öğrencilerin arkadaşlarıyla daha kolay işbirliği yaptıklarını ve derslerde daha fazla soru sorduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bahsettiği bu beceriler, 2005-İMÖP'ün öğrencilerde geliştirmeyi hedeflediği beceriler arasındadır (MEB, 2005).

Öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri cinsiyet, hizmet yılı ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuç diğer bazı çalışmalarda (Doğan, 2010; Uşun ve Karagöz, 2009) ortaya konan sonuçlar ile örtüşmekteyken, öğretmenlerin GP'deki ifadeleri ile çelişmektedir. Çünkü GP'ye cevap veren iki öğretmen, hizmet yılı değişkeninin programın uygulamasını olumlu yönde etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Bu düşüncelerini, beş ve daha az hizmet yılına sahip olan öğretmen bilgilerinin yeni olmasının; beş yıldan fazla hizmet yılına sahip olan öğretmen de deneyim ve bilgi birikimlerinin fazla olmasının programı uygulamalarını olumlu etkilediği biçiminde açıklamışlardır.

İl merkezinde görev yapan öğretmenlerin 2005-İMÖP'ün uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri belde veya köylerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre anlamlı olarak daha olumludur. Bunun nedenleri arasında, GP'deki verilerden hareketle, okul ve çevre imkânları ve öğrencilerin ailelerinin sosyo-kültürel ve ekonomik durumları gösterilebilir. Fakat ortaya konan bu sonuç Uşun ve Karagöz (2009) tarafından ortaya konan sonuç ile çelişmektedir. Bu çelişkili durum başka çalışmalarla araştırılmalıdır.

2005-İMÖP'ün uygulanması sürecinde öğretmenlerin en yüksek yüzde ile "Alıştırma Çözme" ve "Düz Anlatım" yöntem veya tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin en düşük yüzde ile de tercih ettikleri strateji, yöntem veya teknikler "Rol Yapma", "Proje Tabanlı Öğrenme" ve "Oyun Oynama" dır. Bu iki durum, öğretmenlerin ifade ettikleri "Eski alışkanlıklarım programın uygulamasını olumsuz etkiliyor." görüşüyle örtüşmektedir. Fakat öğretmenlerin "Programın gerektirdiği yapılandırmacı anlayışı benimsedim." şeklindeki ifadeleri de 2005-İMÖP'ün öğretmenlere önerdiği yöntem veya tekniklerin bazılarının kullanılmamasıyla çelişmektedir.

2005-İMÖP'ün uygulama sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem veya teknikler, "Oyun Oynama" hariç, cinsiyete göre anlamlı olarak değişmemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasıyla da uyumludur. Fakat "Oyun Oynama" yöntem veya tekniğini bayan öğretmenler erkek öğretmenlere göre anlamlı olarak daha çok tercih etmektedirler. Bunun sebebi olarak bir bayan öğretmen tarafından "bayan öğretmenlerin bu şekilde öğrencileri ile daha kolay iletişim kurabildikleri" görüşü gösterilebilir. Ancak bunun sebepleri ayrıca araştırılmaya değerdir. Yine 2005-İMÖP'ün uygulama sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem veya teknikler, "Beyin Fırtınası" hariç, okulun bulunduğu yer ve hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak değişmemektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin programın uygulanabilirliği hakkındaki düşüncelerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasıyla da uyumludur.

İl merkezinde görev yapan öğretmenler belde veya köyde görev yapan öğretmenlere göre, 5 yıldan fazla hizmet yılına sahip öğretmenler de beş ve daha az hizmet yılına sahip öğretmenlere göre "Beyin Fırtınası" yöntem veya tekniğini anlamlı olarak daha çok tercih etmektedir.

Son olarak, 2005-İMÖP'ün uygulama sürecinde öğretmenlerin tercih ettikleri strateji, yöntem veya tekniklerin, "İşbirliğine Dayalı Öğrenme" hariç, hizmet içi eğitimi alma değişkenine göre anlamlı olarak değişmediği tespit edilmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin

programın uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamasıyla da uyumludur. Bunun nedeni olarak bazı çalışmalarda ortaya konan “ilköğretim matematik programının tanıtılması amacıyla verilen hizmet içi eğitim seminerlerinin ve felsefesinin yeterli olmamasına (Bal, 2008; Özdaş, vd., 2005)” bağlanabilir. Fakat hizmet içi eğitime katılmış öğretmenler, katılmamışlara göre “işbirliğine dayalı öğrenmeyi” anlamlı olarak daha çok tercih etmektedir. Bunun nedeni olarak, hizmet içi eğitimler de sıklıkla öğretmenlere işbirlikli öğrenme yöntem veya tekniğinin tavsiye edilmesi ve uygulama çalışmalarının yaptırılması gösterilebilir.

KAYNAKLAR

- Bal, P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bekdemir, M., & Işık, A. (2007). Evaluation of conceptual knowledge and procedural knowledge on algebra area of elementary school students. *The Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 9-18.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (Geliştirilmiş 7.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğan, S. (2010). Öğretmenlerin 2005 yılı ilköğretim programına yönelik tutumları, *KUYEB*, 10(4), 2019-2050.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Teachers' views about a new mathematics curriculum and difficulties encountering curriculum change. *Hacettepe University Journal of Education*, 38, 67-81.
- Gültekin, M., Karadağ, R., & Yılmaz, F. (2007). Yapılandırmacılık ve öğretim uygulamalarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 503-528.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi (17.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2004). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- MEB, (2005). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı. Ankara: MEB Yayınları.

- Mullis, I. V. S., Marti, M. O., Gonzalez, E. J., Gregory, K. D., Garden, R. A., O'Connor, K. M., Chrostowski, S. J., & Smith, T. A. (2000). *TIMSS 1999: International Mathematics Report: Findings from IEAS Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eight Grade*. International Study Center. Boston College. Chesnut Hill.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N.,Y., & Kılıç Ç. (2005). "Yeni ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi". Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu. Ankara.
- Prawat, R. (1990). *Changing schools by changing teachers' beliefs about teaching and learning* (Elementary Subjects Center Series, No. 19). Lansing, MI: Michigan State University, Center for the Learning and Teaching of Elementary Subjects Institute for Research on Teaching.
- Pretz, D. (2006). Enhancing reasoning attitudes of prospective elementary school mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(4), 381-400.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Selvi, K. (2006). "İlköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi." *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. (13-15 Eylül 2006). Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Muğla.
- Tekin, (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (20. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Uçar, M. (1999). İlköğretimde ders araç-gereçleri kullanımı konusunda öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 195-207.
- Uşun, S., & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22.
- Wilson, S. M. (1990). A conflict of interests: The case of Mark Black. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, 309-326.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
