



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ BEŞİNCİ
SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ali İNCECİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAHRAMANMARAŞ
MART - 2017**



**T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ BEŞİNCİ
SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ
ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Danışman: Doç.Dr. Hasan Güner BERKANT
Jüri : Doç.Dr. Murat TUNCER
Jüri : Yrd.Doç.Dr. Yemliha COŞKUN**

Ali İNCECİK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KAHRAMANMARAŞ

MART – 2017

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ali İNCECİK

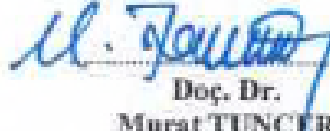
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kod No:

**Bu Tez / 03 / 2017 Tarihinde Aşağıdaki Jüri Üyeleri Tarafından
Oy Birliği / Oy Çokluğu ile Kabul Edilmiştir.**



Doç. Dr.
Hasan Güner BERKANT
BAŞKAN



Doç. Dr.
Murat TUNCER
ÜYE



Yrd. Doç. Dr.
Yemliha COŞKUN
ÜYE

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.....
Prof. Dr. Abdullah SOYSAL
Enstitü Müdürü

Bu çalışma.....tarafından desteklenmiştir.
Proje No:.....

Not: Bu tez ve projede kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM
PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ali İNCECİK

Danışman : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT

Yıl : 2017, Sayfa : 100 + XIII

Jüri : Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Başkan)
: Doç. Dr. Murat TUNCER (Üye)
: Yrd. Doç.Dr. Yemliha COŞKUN (Üye)

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul beşinci sınıflardan başlayan ve kademeli olarak uygulanmak üzere uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, nicel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini 2013–2014 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıflarda matematik dersine giren öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş’ın Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki ortaokullarda beşinci sınıflarda matematik dersine giren 126 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada, öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek için “Program Değerlendirme Anketi” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğretim programına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin

olduğu, programın geneline yönelik görüşlerinde ise “kararsız” kaldıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediklerini ve benimsemediklerini, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını ve programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşündükleri belirlenmiştir. Bu durum ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının eksik yönlerinin olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, programın öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, amaçların kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiğı, amaçların davranışlara dönüştürülmesine uygun olduğu, içeriğın öğretim ilkelerine göre düzenlendiğı, programın amaçlarının ölçme değerlendirmeye uygun olduğuna yönelik görüşleri ise olumlu bulunmuştur. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, programın bazı özelliklerine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Bu çerçevede öğretmenlerin öncelikle programın yapısı, felsefesi, programın dayandığı ilkeler, programın öğrenme-öğretim yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirilmeleri ve öğretim programını daha iyi tanımlarını sağlamak ve programa ilişkin genel görüşlerini olumlu yönde geliştirebilmek için konunun uzmanları tarafından kapsamlı hizmet içi eğitime alınmaları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik dersi öğretim programı, Program değerlendirme, Öğretmen görüşleri.

**DEPARTMENT OF EDUCATIONAL SCIENCES
INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
KAHRAMANMARAŞ SUTÇU IMAM UNIVERSITY**

ABSTRACT

MASTER THESIS

**EVALUATION OF THE FIFTH GRADE CURRICULUM OF
SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS COURSE ACCORDING TO
THE OPINIONS OF THE TEACHERS**

Ali İNCECİK

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Hasan Güner BERKANT

Year : 2017, Pages: 100 + XIII

**Jury : Assoc.Prof.Dr. Hasan Güner BERKANT (Chairperson)
: Assoc.Prof.Dr. Murat TUNCER (Member)
: Assist.Prof.Dr. Yemliha COŞKUN (Member)**

It was aimed to evaluate the secondary school mathematics course of the fifth grade teaching program according to the opinions of the mathematics teachers, which was applied from starting 5th grade of secondary school and progressively from the 2013-2014 education years, by Ministry of National Education Board of Education.

This research is a quantitative study. The population of the research is formed by teachers who are the fifth grade mathematics teachers of secondary school and work in Kahramanmaraş province in the 2013-2014 education years. The sample of the research is consists of 126 mathematics teachers who entered the mathematics course in fifth grade in Dulkadiroğlu, Onikişubat and Turkoglu districts of Kahramanmaraş city in the 2013-2014 academic years.

In the research, a program evaluation questionnaire was applied to determine the opinions of the teachers about the evaluation of the fifth grade curriculum of the secondary school mathematics course. It was determined that teachers have both positive and negative views about the curriculum, they were 'indecisive' about the opinions on the overall program; parents of students did not know and adopt the features of the program; the level of readiness of the students is not adequate for the implementation of the program and the program is not at a level that can be implemented at every school in the country. This situation is interpreted as the missing aspects of the fifth grade curriculum of secondary school mathematics course. They also found that the program was appropriate

for the development of mathematical skills of the students, the goals were arranged to be easily understood, the goals were appropriate to be transformed into behaviors, the content was organized according to teaching principles, and the objectives of the program were appropriate for assessment. It was determined that female teachers' opinions about some features of the program were more positive than male teachers. In this framework, it is proposed that teachers should first receive comprehensive in-service training by their experts to ensure that they are informed about the program's structure, philosophy, principles, learning-teaching approach, measurement and evaluation techniques and to supply the better understanding the curriculum and improve the overall views on the program in a positive way.

Keywords: Secondary school mathematics curriculum, Program evaluation, Teacher opinions.



ÖNSÖZ

Çağımızda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip değişmesi her alanda etkili olmaktadır. Ülkeler özellikle de eğitim alanında bu değişim ve gelişime ayak uydurabilmek için eğitim sistemlerini ve programlarını sürekli olarak yenilemek, değiştirmek ve geliştirmek zorunda kalmaktadırlar. Çünkü eğitim sistemleri, toplum düzenini işletecek nitelikli insan gücünü yetiştirmeye yükümlüdür. Bu yükümlülüğün yerine getirilmesi de, eğitim programlarının toplumun iç dinamiklerini dikkate alarak, toplumsal gereksinimleri karşılayabilecek nitelikte hazırlanmasıyla mümkündür.

Bilimdeki ve teknolojiadaki bu hızlı değişim ve gelişim günlük yaşamda, matematiğe olan ihtiyacı arttırmakta ve matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Bu kapsamda değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi zorunlu hale gelmektedir. Bu anlamda günümüzde tüm gelişmiş ülkeler geleceğin bireylerini yetiştirmek, bilgi toplumlarına ayak uydurmak ve öğrencilere arzu edilen eğitimi verebilmek için, zaman zaman eğitim sistemlerini gözden geçirmekte ve gerekli değişiklikleri yapmaktadırlar.

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek, eğitim sistemindeki sorunları çözmek, sistemi yerleşik bir biçime dönüştürmek ve bu beklentilere cevap verebilmek için bugüne değin, çeşitli tarihlerde değişik yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığı'nca eğitim sisteminde çeşitli tarihlerde hem ilkökul hem de ortaokul programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler ortaöğretim kademesini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı en son 2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sisteminde yeni bir dönem başlatmıştır. Eğitim sistemimizde 2012 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemeyle eğitim sistemi kademelere bölünmüştür. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkökul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeyle ilkökulların ve ortaokulların haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış ve bundan dolayı mevcut öğretim programlarının, program geliştirme yaklaşım ve modellerinin ışığında, yeniden geliştirilmesi ve değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlattırılan ve Talim Terbiye Kurulunca görüşülüp 01/02/2013 tarihli ve 08 nolu kararıyla 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilen ve uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan amaç (hedef, kazanım), içerik (müfredat, tema), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), sınama durumları (ölçme-değerlendirme) boyutları öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiş, elde edilen bulgular sonucunda eğitimcilere ve bu alanda araştırma yapacaklara öneriler sunulmuştur.

Araştırmamın her safhasında bana rehberlik eden, bilgi ve deneyimleriyle yardımcı olan değerli danışman hocam Sayın Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT, anket uygulamalarımda yardımcı olan okul müdürleri Habib BABAOĞLAN, Salman MALKOÇ'a teşekkür ederim. Ayrıca manevi desteğinden dolayı eşim Habibe İNCECİK, sevgili kızım Nil Bahar İNCECİK ve oğlum Ahmet Çağatay İNCECİK'e teşekkürler ederim.

Ali İNCECİK

Mart - 2017

İÇİNDEKİLER

ÖZET	I
ABSTRACT.....	III
ÖN SÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	IV
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIII
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Araştırmanın Problemi	2
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	5
2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR.....	7
2.1. Matematik Öğretim Programları ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	7
3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR.....	15
3.1. Eğitim Programı ve İlgili Kavramlar	15
3.1.1. Eğitim.....	15
3.1.2. Öğretim	15
3.1.3. Program.....	16
3.1.4. Eğitim Programı.....	17
3.1.5. Öğretim Programı	19
3.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri	20
3.2.1. Amaç (Hedef/Kazanım)	22
3.2.2. İçerik	24
3.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	26
3.2.4. Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	28
3.3. Değerlendirme Türleri.....	29
3.4. Eğitimde Program Değerlendirme	31
3.4.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tanımı.....	32
3.4.2. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi.....	32
3.4.3. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci ve Temel Aşamaları.....	33
3.4.4. Eğitimde Program Değerlendirmede Rehber İlkeler.....	36
3.4.5. Eğitim Programlarını Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yaklaşımları ve Modelleri	37
3.4.6. Eğitimde Program Değerlendirmede Veri Toplama Araçları	36
3.4.7. Eğitimde Program Değerlendirme Standartları.....	38
3.4.8. Eğitimde Program Değerlendirme Sorunları.....	39
3.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları	39
3.6. Program Değerlendirme Modelleri	41

3.6.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	42
3.6.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	43
3.6.3. Provus’un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	43
3.6.4. Stake’in Uygunluk-Olasılık Modeli	44
3.6.5. Stufflebeam’in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli	45
3.6.6. Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli	46
3.6.7. Stake’nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli	47
3.6.8. Programın Öğelerine Dayalı Değerlendirme Modeli	47
3.7. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı	49
3.7.1. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları	50
3.7.2. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Kazandırılması Öngörülen Temel Beceriler	50
3.7.3. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrenme Öğretme Yaklaşımı	51
3.7.4. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	52
3.7.5. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarının Ele Alınışı	53
3.7.6. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	54
3.7.7. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Üniteler ve Zaman Dağılımları	55
4. YÖNTEM	56
4.1. Araştırmanın Modeli	56
4.2. Evren ve Örneklem	56
4.3. Veri Toplama Araçları	57
4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	57
5. BÜLGÜLER	59
5.1. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	59
5.2. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Analiz Bulguları	62
5.2.1. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları	62
5.2.2. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Analiz Bulguları	65
5.2.3. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Analiz Bulguları	66
5.2.4. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Bulguları	67
5.2.5. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci	

Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	69
5.2.6. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları.....	74
5.2.7. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Bulguları	77
6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER.....	78
6.1. Sonuç	78
6.2. Tartışma.....	80
6.3. Öneriler	90
KAYNAKLAR	93
ÖZ GEÇMİŞ	
EKLER	

KISALTMALAR LİSTESİ

SPSS: Statistical Package for Social Sciences

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

ERG: Eğitim Reformu Girişimi

EARGED: Eğitim Araştırmaları Geliştirme

NCTM: National Council of Teachers of Mathematics (Amerikan Matematik Öğretmenleri Konseyi)

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı	53
Tablo 3.2. Beşinci Sınıf Üniteleri ve Zaman Dağılımı	55
Tablo 5.1. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Geneline Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler	59
Tablo 5.2. Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Maddelerin Aritmetik Ortalaması ve Düzeyi ..	59
Tablo 5.3. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	62
Tablo 5.4. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları.....	63
Tablo 5.5. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney- U T-Testi Sonuçları	63
Tablo 5.6. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	65
Tablo 5.7. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	65
Tablo 5.8. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	66
Tablo 5.9. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	66
Tablo 5.10. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	67
Tablo 5.11. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	68
Tablo 5.12. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları.....	68
Tablo 5.13. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	69
Tablo 5.14. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Yıl Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	69
Tablo 5.15. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Yıl Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.	71
Tablo 5.16. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları	72

Tablo 5.17. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	73
Tablo 5.18. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları.....	73
Tablo 5.19. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları.....	74
Tablo 5.20. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	74



ŞEKİLLER LİSTESİ

<u>Şekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 3.1. Program Türlerinin Hiyerarşik Sınıflaması	17
Şekil 3.2. Öğretim Programının Öğeleri	20
Şekil 3.3. Öğretim Programının Öğelerinin Yapısal Boyutları	20
Şekil 3.4. Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler	21
Şekil 3.5. Eğitim Durumlarının Temel Boyutları	27
Şekil 3.6. Eğitimde Program Değerlendirme Türleri.....	30
Şekil 3.7. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci.....	34
Şekil 3.8. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci.....	36
Şekil 3.9. Değerlendirme Modeli.....	40
Şekil 3.10. Matematik Öğrenme Alanlarının Becerilerle İlişkisi	51
Şekil 3.11. Beşinci Sınıf Öğretim Programı Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları	54

EKLER LİSTESİ

Ekler

Ek 1 - Program Değerlendirme Anketi

Ek 2 - İl Milli Eğitim İzin Belgesi



1.GİRİŞ

Yirmibirinci yüzyılda, toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde ülkelerin eğitim sistemlerine bağlıdır (Belet, 1999). Günümüzde tüm gelişmiş ülkeler geleceğin bireylerini yetiştirmek, bilgi toplumlarına ayak uydurmak ve öğrencilere arzu edilen eğitimi verebilmek için, zaman zaman eğitim sistemlerini gözden geçirmekte ve gerekli değişiklikleri yapmaktadırlar. Çünkü bir toplumun gelişmiş ya da geri kalmış olması ile o toplumun eğitim sistemi ve uygulamaları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Bu sebeple bireylerin gerek yüksek bir yaşam düzeyi elde etmesi, gerek toplumun gelişme ve ilerlemesinin sağlanması ancak eğitim sisteminin yapı ve işleyişinin sağlıklı olmasına bağlıdır (Gültekin, 2008: 8). Çünkü eğitim sistemlerinin genel amacı, bireyleri hem bilimdeki gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlayacak, hem de bilimin ilerlemesine katkı sağlayacak şekilde istenilen değişimleri yapabilecek yeterliğe ulaştırmaktır. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek, eğitim sistemindeki sorunları çözümlmek, sistemi yerleşik bir biçime dönüştürmek ve bu beklentilere cevap verebilmek için bugüne değin, çeşitli tarihlerde değişik yasal düzenlemeler yapmıştır. Bu gelişmelere paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığınca eğitim sisteminde çeşitli tarihlerde hem ilkokul hem de ortaokul programlarında önemli değişiklikler yapılmış ve bu değişiklikler ortaöğretim kademesini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı en son 2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sisteminde yeni bir dönem başlatmıştır. Eğitim sistemimizde 2012 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemeyle eğitim sistemi kademelere bölünmüştür. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeyle ilkokulların ve ortaokulların haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış ve bundan dolayı mevcut öğretim programlarının, program geliştirme yaklaşım ve modellerinin ışığında, yeniden geliştirilmesi ve değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir. Çünkü küreselleşen dünyamızda rekabet ortamı zorlaşmakta, bilginin önemi hızla artmakta, buna bağlı olarak “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da değişmekte, teknoloji ilerlemekte, demokrasi yönetim kavramları farklılaşmakta, tüm bu değişimlere ayak uydurabilmek için toplumların bireylerinden beklediği bilgi ve beceriler de değişmekte (MEB, 2009a: 7) olup, daha nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmaktadır.

Bireylerin ihtiyaç duyduğu yeni bilgi ve becerilerin kazandırılması günün koşullarına göre hazırlanmış eğitim programlarıyla mümkündür. Bu da öğretim programlarının günün koşullarına hizmet edecek biçimde düzenlenmesini gerektirmektedir (Anılan ve Sarier, 2008). Çünkü okullardaki tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanmış bir program çerçevesinde yürütülmekte ve bu bağlamda eğitimin niteliği, büyük bir oranda hazırlanan programa ve onun uygulamasına bağlı olmaktadır. Uygulanan programların aksaklıkları, eksiklikleri tespit edildikçe ve bilim alanındaki gelişmeler takip edildikçe yeni programlar üretilmekte ve geliştirilmektedir (Aksu, 2008). Öğretim programlarının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise programın uygun yöntemlerle değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının da programa yansıtılması o kadar önemlidir.

Bilimdeki ve teknolojiadaki hızlı değişim ve gelişim günlük yaşamda, matematiğe olan ihtiyacı arttırmakta ve matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmaktadır. Bu hızlı değişim ve gelişime ayak uydurabilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde ise matematik öğretimi önem kazanmaktadır. Çünkü değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır (MEB, 2009a: 7). Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla ülkelerin kalkınmasını, toplumların gelişmesini ve çağdaşlaşmasını sağlayacak nitelikte bireyler yetiştirilmesi için bir eğitim kılavuzu görevi taşıyan eğitim ve öğretim programlarının iyi tasarlanması, geliştirilmesi ve uygulanması kadar değerlendirilmesi de son derece önemlidir.

1.1. Araştırmanın Problemi

Ülkeler, kendi vatandaşlarının zaman içinde değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve onların gelişen dünyaya uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için eğitim felsefelerini, politikalarını ve ekonomilerini sürekli gözden geçirmek ve eğitim alanında bazı düzenlemeler yapmak zorundadırlar. Dünyada birçok gelişmiş ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de son yıllarda hem kendi ekonomik, sosyal ve kültürel değerlerini hem de dünyanın evrensel değerlerini dikkate alarak eğitim alanında reform niteliği taşıyan çalışmalar yapılmış ve yeni düzenlemeler uygulamaya geçirilmiştir (Güven, 2008: 224). Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip değişmesi, ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim sistemlerini ve programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002: 197). Günümüz Türkiye’sinde de eğitim konusunda gittikçe artan bir hoşnutsuzluk gözlenmektedir. Bu hoşnutsuzluğun nedeni, dünyada yaşanan hızlı gelişim sonucunda beklentilerimizin hızla yükselmesi ve eğitim sistemimizin de bu beklentilere cevap verememesidir (Boydak, 2010: 1).

Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı da dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek, eğitim sistemindeki sorunları çözmek, sistemi yerleşik bir biçime dönüştürmek ve bu beklentilere cevap verebilmek için bugüne kadar çeşitli tarihlerde değişik yasal düzenlemeler yapmış (Küçükahmet, 1995: 5), en son 2012 yılında köklü bir değişikliğe gitmiş ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran kanunla eğitim sisteminde yeni bir dönem başlatmıştır. Dönemin iki temel amacından biri toplumun ortalama eğitim süresini yükseltmek, diğeri ise eğitim sisteminin bireylerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerinin gerektirdiği yönlendirmeyi mümkün kılacak şekilde düzenlemektir. Eğitim sistemimizde 2012 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemeyle getirilen bir başka yenilik ise eğitimin kademelere bölünmesidir. Birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2012b: 3). Bu düzenlemeyle ilköğretim ve ortaokulun haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış ve bundan dolayı mevcut öğretim programlarının, program geliştirme yaklaşım ve modellerinin ışığında, yeniden geliştirilmesi ve değerlendirilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Kısakürek (1983), günümüzde eğitim programlarının düzenlenmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesinin, eğitim faaliyetleri içinde önemli bir alan olarak ortaya çıktığını belirtmekte ve eğitimde program sürecini dinamik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu kapsamda eğitim programlarının hazırlanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi bir defa yapılan ve daha sonra sona eren bir faaliyet değildir. Böyle olduğu zaman herhangi bir gelişmeden bahsetmek olanaksızdır. Bu nedenle, eğitimde program hazırlama, değerlendirme ve geliştirme faaliyetlerinin sürekliliği önem taşımaktadır.

Eğitim sistemi içinde ilköğretim kurumları, öğrencilerin hem toplumsal rollerini benimsemeleri hem de daha sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları açısından temel durumundadır. Her düzeydeki eğitim kurumlarında olduğu gibi ilköğretim kurumlarında da eğitim öğretim uygulamalarının niteliğini en çok etkileyen etmenlerin başında eğitim programları gelmektedir (Belet, 1999). Bilindiği üzere, Türkiye’de üniversiteler hariç tüm örgün eğitim kurumlarının programları, Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli birimleri tarafından hazırlanır, Talim ve Terbiye Kurulu’nca kabul edildikten sonra uygulamaya konulur. Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı hiçbir okulda, bakanlıkça kabul edilmeyen programlar uygulanamaz. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenci özelliklerine göre programlarda bazı değişikliklere gidebilirler, ancak programın özü değiştirilemez (Erden, 2011: 20).

Taşdemir (2009: 90), eğitim sistemimizde yer alan temel bilimler dersleri arasında, matematik biliminin, önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmekte, matematiğin, toplumların çağdaş yönde ilerlemesinde ve arzu edilen gelişmişlik seviyesine ulaşmasında en az diğer fen bilimlerindeki dersler kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu kapsamda günümüzde eğitimle ilgili yapılan reform çalışmalarında ve çağdaş eğitim programlarının geliştirilmesinde matematiği bilen ve günlük

yaşamında kullanabilen bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Yenilmez ve Ata, 2013: 1804). Çünkü yeni bilgiler, fırsatlar ve amaçlar matematiğe bakış açımızı, matematikten beklentilerimizi, matematiği kullanma biçimimizi ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerimizi yeniden şekillendirmektedir (MEB, 2015: 1).

Teknolojik gelişmelerle birlikte günlük yaşamda, matematiğe olan ihtiyaç artmakta, matematiği kullanabilme ve anlayabilme gereksinimi önem kazanmaktadır. Değişen dünyamızda, matematiği anlayan ve matematik yapanlar, geleceğini şekillendirmede daha fazla seçeneğe sahip olmaktadır. Değişimlerle birlikte matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanması ve gözden geçirilmesi gerekmektedir (MEB, 2009a: 7). Dursun ve Dede (2004: 227), matematik öğretim programının öğrencilerin matematik başarıları üzerinde çok etkili bir değişken olduğunu ifade etmekte ve bundan dolayı da matematik öğretim programlarının çevre koşulları, öğrenci yaş ve düzeyine göre somutlaştırılarak ve yaşayarak öğrenmeye imkân verecek şekilde hazırlanması gerektiğini ileri sürmektedirler. Tüm bu gelişmeler çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye Kurulunda görüşülen ve Kurulun 01/02/2013 tarihli ve 8 sayılı kararı ile kabul edilen Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlamak ve kademeli olarak geçmek üzere uygulamaya konulmuştur.

Hazırlanan bir program uygulama aşamasında çeşitli problemler yaratabilir, bu nedenle eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulaması ne kadar önemli ise, bu programın uygun yöntemlere göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına uygulanması da o ölçüde önemlidir (Bal, 2008; Gözütok, 2005). Gürkan'a (2005: 11) göre ise, hazırlanan bir eğitim programının pilot okul ya da kurumlarda denenmesi, denen programın, uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda yeniden incelenip geliştirilmesi ve tüm okullarda uygulanmaya başlanması, hazırlanan programın başarısı ve eğitim-öğretim hizmetinin niteliği açısından son derece önemlidir. Deneme ve geliştirme aşamalarından sonra uygulanmaya başlanan bir eğitim programının ise zaman zaman programla ilgili tüm kesimlerden görüş alınarak, uygulamadaki sorun ya da durumlar belirlenerek, dünyadaki ve Türkiye'deki çeşitli değişimlerle, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda yeniden ele alınması gerekmektedir. Demirel (2010: 193) programlarda yapılan yeniliklerin etkili olup olmadığı, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerinin olup olmadığının belirlenmesi ve varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının bulunması için programın değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye'de program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde yapılan çalışmaların iki düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Birincisi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından İlköğretim ve Ortaöğretim Genel Müdürlükleri ile Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) vasıtasıyla programların denenmesi sırasında, resmi düzeyde yapılan program değerlendirme çalışmalarıdır. İkincisi ise üniversitelerde veya uygulama araştırma merkezlerinde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makale ve kongre/sempozyum bildirileri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmalarıdır (Özdemir, 2009: 138).

Tüm bu yukarıda sayılanlar çerçevesinde ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının eksik veya işlemeyen öğelerinin olup olmadığının belirlenmesi ve varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığının tespit edilmesi için programın değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesi açısından programın uygulayıcıları olan matematik öğretmenlerinin görüşleri bu açıdan önemlidir. Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda, araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir: "Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan, amaç (hedef, kazanım), içerik (müfredat, tema), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) boyutlarına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?"

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlattırılan ve Talim Terbiye Kurulunca görüşülüp 01/02/2013 tarihli ve 08 nolu kararıyla 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan amaç (hedef, kazanım), içerik (müfredat, tema), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci), sınama durumları (ölçme-değerlendirme) boyutlarını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler nelerdir?
2. Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının dört boyutuna (kazanım, içerik, eğitim durumu, sınama durumu) yönelik görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre,
 - b. Mezun olunan fakülte değişkenine göre,
 - c. Mezun olunan bölüm değişkenine göre,
 - d. Ders verdiği sınıf düzeyi çeşidine göre,
 - e. Mezun oldukları yıl değişkenine göre,
 - f. Mesleki kıdem değişkenine göre,
 - g. Öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bütün dünyada hemen hemen bütün alanlarda yaşanan yarış, günümüzde matematik eğitiminin önemini daha da arttırmaktadır. Bunun da doğal sonucu olarak hem dünyadaki değişime ayak uydurabilen hem de değişimi başlatabilen bireylere ihtiyaç olmaktadır. Çünkü matematik, yalnız günlük yaşamda değil, bilim, sanayi, ticaret, sanat vb. gibi alanlar için de vazgeçilmez bir önceliktir.

Gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için okullardaki matematik eğitiminin kalitesinin artırılmasının gerekli olduğunu düşünen ülkeler, eğitim sistemlerinde ve öğretim programlarında sürekli yeni arayışlar ve değişimler içine girmişlerdir. Bu arayış ve değişimlerin çoğu, öğretim programlarının değiştirilmesi veya yenilenmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu değişimler ise ilk olarak öğretimin ilk basamaklarında olmaktadır. Milli eğitim sistemimizde ilköğretim temel taşıdır. Kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen yeni eğitim sistemimizde ilköğretim kademesi, ilkokul ve ortaokullardan oluşmaktadır. İlkokullarda çocuklar okuma yazma, okuduğunu anlama, ana dilini doğru kullanma, temel matematiksel işlemler, önemli toplumsal ve doğal olaylar hakkında temel bilgiler edinirler. Bu bilgi ve beceriler, çocuğun gelecekteki öğrenmeleri için temel teşkil eder. Ortaokullarda ise öğrenciler hayata ve bir üst öğrenime hazırlanırlar (Erden, 2011: 128). Çocukların matematikle ilk kez karşılaştığı ilköğretim kademesinde matematik öğretimi çok önemlidir. İyi bir matematik öğretimi ise ancak nitelikli bir matematik öğretim programı ve eğitim sistemimizdeki diğer boyutların iyi bir şekilde organize edilmesi ve işe koşulması ile mümkündür. Hürsen'e (2007: 36) göre, öğrencileri hayata ve bir üst öğretime hazırlama etkinliklerinde en önemli görev eğitim programlarına düşmektedir. Eğitim programları hem içinde yaşanan toplum ihtiyaçlarını hem de bireysel ihtiyaçları dikkate alarak, güncel yaşamla bağlantılı bir eğitim kılavuzluğu görevi taşıdığından dolayı bu programların değerlendirilmesi ve mevcut durumun saptanması son derece önem teşkil etmektedir.

Türkiye’de Cumhuriyetin ilanıyla birlikte başlayan ve eğitim sistemimizdeki yeniliklere ve değişimlere paralel şekilde ilerleyen, özellikle İlkokul/İlköğretim seviyesindeki program geliştirme çalışmalarının, günümüze kadar olan değişimlerini 1924, 1926, 1936, 1939, 1948, 1968, 1983, 1990, 1997, (Arslan, 2000; Çelenk,

Tertemiz ve Kalaycı, 2000; Gözütok, 2003), 2005 ve 2013 şeklinde sıralanabilir. Bu bağlamda Özdemir (2009: 141), bu yıllarda geliştirilen ve uygulanan programların 2000’li yıllara kadar küçük değişikliklerle düzeltilerek uygulandığını; kapsamlı, sistematik ve süreklilik içeren program değerlendirme çalışmalarının pek yapılmadığını ifade etmektedir. Bu sebepten dolayı da gerçekleştirilen bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışma ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilip, programın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve eksiklikler belirlenebilecektir. Yine bu çalışmanın 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ortaokul beşinci sınıflarda uygulamaya başlanan programın ilk olarak değerlendirilmesi çalışmalarından olmasından dolayı da önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma, programın uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından yürütülmesi, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının bütün olarak değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Ortaokul matematik dersi öğretim programının 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya konulmasından dolayı, bu araştırmanın öğretmenlere ve program hazırlayıcılarına iyi bir dönüt sağlayacağı düşünüldüğünde ileriki zamanlarda yol gösterici olması açısından önemi ortaya çıkmaktadır. Yine benzer şekilde öğretim programının eksikliklerinin, yanlışlarının ve aksaklıklarının belirlenmesi, programın temel öğelerine göre değerlendirilmesi ve ortaokullardaki öğretim hizmetlerine sorunlarına yönelik çözüm önerileri getirmesi açısından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın, eğitim-öğretim programlarının sürekli değerlendirilerek geliştirilmesinin gerekliliği düşünüldüğünde, araştırmanın özellikle program geliştirme uzmanlarına, öğretmenlere ve MEB’in yürüttüğü program geliştirme çalışmalarına ve uygulamalarına katkı getireceği, yenilenen eğitim sistemi kapsamında ortaokul matematik dersi öğretim programlarının geliştirilmesine katkıda bulunması; yeni araştırma konularına dikkatin çekilmesi bakımından da önem taşıdığı; eğitimde öğretimin kalitesini sürekli olarak kontrol altında tutmak ve yükseltmek amacıyla, öğretmenlere sunacağı önerilerle katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

- 1) Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarındaki sorulara objektif cevap vermiş oldukları varsayılmaktadır.
- 2) Araştırma için seçilen örneklem evreni temsil etmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1) 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kahramanmaraş ili Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri ile sınırlıdır.
- 2) Öğretmenlerin Program Değerlendirme Anketi’ne verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Program: Program (curriculum) kavramı, eski Yunancadan gelen bir sözcük olup genel anlamda “bir işin niçin yapılacağını, yapılacak işin bölümlerini ve her bölümün, yöntemini ve süresini gösteren çizelge, plan” olarak tanımlanmaktadır (Gürkan, 2005: 7).

Programın Temel Öğeleri: Amaç, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları programların dört temel ögesidir. Bu gün işlevleri genelde değişmemekle birlikte, amaç ögesi “hedef, kazanım”, içerik ögesi “muhteva, tema-öğrenme alanı” ve eğitim

durumları “öğrenme-öğretme süreci, etkinlikler”, sınama durumları ögesi de “ölçme-değerlendirme” şeklinde ifade edilebilmektedir (Akpınar, 2012: 73).

Öğretim Programı: Bir dersin özel amaçlarına ulaşmak için yararlanılabilecek, öğrenme-öğretme etkinliklerini planlayan, düzenleyen, bu etkinlikler ile ilgili materyal ve kaynakları içeren yazılı kaynaklardır (Baki, 2006).

Program Değerlendirme: Programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. En genel anlamda ise, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998: 10).

Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı: Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 01/02/2012 tarih ve 08 nolu kararıyla ortaokullar için 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlayan ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilen program (MEB, 2012b).



2. ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma problemiyle ilgili olarak ulaşılabilen alanyazın çerçevesinde yurt içindeki ve yurt dışındaki araştırmaların bulguları yer almaktadır.

2.1. Matematik Öğretim Programları ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşağıda yurt içinde matematik programları ile ilgili araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

Taşçı'nın (2004), "İlköğretim II. Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin program üzerinde bugüne kadar yapılmış olan değişiklikleri yeterli bulmadıkları ve programın değiştirilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ülkenin bölgesel farklılıkları dikkate alınmadan hazırlanan mevcut programın, yurdun dört bir yanında uygulanmasının mümkün olmayacağı yönünde görüşlerini belirtmişlerdir. Ayrıca programdan kaynaklanan; konuların yoğunluğu, zaman sorunu vb. gibi nedenlerden dolayı kullanılan yöntemler öğretmen merkezli bulunmuştur.

Gömleksiz (2005), "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, 2004-2005 eğitim öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, yeni programın uygulanmasına ve etkililiğine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma ile okullardaki eğitim ortamının yeni programın uygulanmasına uygun olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin yeni programı ne ölçüde tanıdıkları, programı benimseyip benimsemedikleri ve uygulamaya ilişkin görüşleri; il, sınıflardaki öğrenci mevcudu ve cinsiyet değişkenleri açısından ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının yeni programın verimli biçimde uygulanmasında etkili olduğu; erkek öğretmenlerin yeni programları bayan öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Bolat Soycan (2006), "2005 Yılı İlköğretim Matematik Programının değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2005-2006 yılında ülke genelinde uygulamaya başlanan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilköğretim beşinci sınıf Matematik Programı'nın yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak islenip işlenmediğini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen ve öğrencilerin genel olarak programa bakış açılarında farklılık olmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem ve mezun oldukları okul açısından program türüne göre program değerlendirmesine bakılmış ve anlamlı fark göstermedikleri görülmüştür.

Yılmaz (2006), "Yenilenen 5.Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, ilköğretim okulu 5.sınıf öğretmenlerinin yenilenen matematik programı ile ilgili görüşlerini ve eğitim durumları açısından öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada, yeni matematik programının hedefleri, içeriği, eğitim-öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme ile ilgili uygulama sorunları tespit edilmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Bu çerçevede yapılan araştırma sonucunda, ilköğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili olarak bütün öğretmenlerin eğitim durumu açısından sorunları farklı ele almadıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin ders işlerken kullanacakları araç-gereçlerin yetersizliğinin sorun yarattığı belirlenmiştir. Öğretmenler programın uygulanmasında değerlendirme konusunda kendilerine verilen değerlendirme formlarının da uygulamada sorunlar yarattığını, değerlendirmeyi eski yöntemlerle yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeni programın uygulanması ile ilgili olarak eski programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları, yeni programın içeriğinin ve uygulamasının değişmesi konusunda da tam olarak adapte olamadıkları gözlemlenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin daha ayrıntılı bir hizmet içi eğitime alınması gerektiği konusunda öneride bulunmuştur.

Acar (2007), "Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2004-2005 eğitim-

öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Öğretmenlerin, yeni ilköğretim programlarının geneline ilişkin olarak; programların yararlı ve uygun olduğu konusunda kararlı olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yeni ilköğretim programlarının, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerinin kuramsal olarak, yapılandırmacı yaklaşım ve temel aldığı diğer yaklaşımlara uygun olarak hazırlandığı, ancak programların uygulanması konusunda öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Programların, öğretmen ve öğrencilere yüklemiş olduğu görevlerin tam olarak yerine getirilmemesi, bunun yanında; öğretmenlerin öğretime ilişkin davranış eksikliklerinin olması, programların uygulanmasını daha da güçleştirmektedir. Araştırma sonuçlarından, öğretmenlerin, programların değerlendirme boyutuna ilişkin yetersizliklerinin olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin, bu konu ile ilgili hizmet içi eğitim çalışmalarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Katılımcıların, kişisel özellikleri açısından, programların öğeleri ile ilgili görüşleri arasında bir fark belirlenmemiş; genel olarak sorulara verdikleri yanıtlarda birleştikleri görülmüştür.

Butakın ve Özgen (2007), “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, öğretmenlerin görüşlerine göre, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini değerlendirmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını “orta” düzeyde etkili bulduklarını göstermektedir. Yine bu araştırmanın bulgularına göre, yeni programa ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf, kıdem, eğitim düzeyi ve sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değişmediğini göstermektedir.

Erdal (2007), “2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2005 yılındaki yeni ilköğretim matematik programıyla getirilen farklı ölçme ve değerlendirme araçlarının sınıf öğretmenlerince kullanım tercih sırasını belirlemek ve öğretmenlerin bu ölçme araçları ile ilgili sahip oldukları bilgi düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları belirlenmiştir. Bundan dolayı, katılımcılar yeni programda yer alan bazı ölçme ve değerlendirme araçlarını matematik derslerinde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar matematik programındaki yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli eğitim almadıklarını ve kaynak yetersizliğinden dolayı bu ölçme araçlarının derste kullanım tercihlerini sınırlandırdıklarını ileri sürmektedirler.

Kay (2007), “Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, yenilenen 2005 ilköğretim matematik öğretim programını, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik seviyeden gelen, “eğitim durumu”, “meslek”, “okuma düzeyi” ve “aylık gelir” değişkenlerine bağlı olarak, velilerin görüşleri doğrultusunda incelemiş ve değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, çalışmaya katılan velilerin öğrenim durumu değişkenine göre çocuklarının eğitim-öğretimini takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşleri düzeyinde farklılaştıkları görülmüştür. Mesleki durum değişkenine bakıldığında velilerin kaynak kitaplar ile ilgili görüşlerinde farklılık ortaya çıkmaktadır. Aylık gelir durumuna göre, çocuklarının eğitim-öğretimini takip etmesi noktalarında; okuma düzeyi değişkenine göre de, yine çocuklarının eğitim-öğretimlerini takip etmeleri ve kaynak kitaplarla ilgili görüşlerde farklılaştıkları belirlenmiştir. Ek olarak velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun programın yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve matematik çalışmaları konusunda benzer fikirlere sahip oldukları görülmektedir.

Orbeyi (2007), “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2004 ilköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programının uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemiş ve belirlenen görüşlere dayalı olarak

programı değerlendirmiştir. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin 2004 İlköğretim (1-5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı'nın; kazanım ve içerik öğelerine ilişkin görüşleri arasında mesleki deneyim, eğitim durumu, görev yapılan il ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri arasında, meslek deneyimi, eğitim durumu, görev yapılan il, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmadığı, programın değerlendirme ögesine ilişkin olarak ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, görev yapılan il ile hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akkaya (2008), "6. Sınıf Matematik Ders Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan 6. sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğini öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmek amaçlamıştır. Öğretmenlerin 6.sınıf matematik ders programının uygulanabilirliği konusundaki genel görüşlerinde programın pek çok eksiği olduğu ısrarla vurgulanmış ve genellikle daha çok sıkıntı yaşayanların kıdemli öğretmenler olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin pek çok sorunda görüş birliğine vardığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu sıkıntıları aşmak amacıyla ortak öneriler ileri sürdüğü de gözlemlenmiştir. Katılımcıların kişisel düşünceleri açısından programın uygulanabilirliğine dair görüşlerinde belirgin bir fark belirlenmemiş; genel olarak yöneltilen sorulara verdikleri cevaplarda birleştikleri gözlenmiştir.

Aksu (2008), "Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına Yönelik Görüşleri" başlıklı çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 12.07.2004 tarihli kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, ilköğretim 6., 7., 8. sınıf yeni matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmiştir. Araştırmada, kazanım, içerik, öğretme-öğrenme ve değerlendirme boyutlarında programın değerlendirilmesi yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda, matematik öğretmenleri, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutunda matematik öğretmenlerinin görüşleri, programın işleyişinin iyi olmadığını göstermektedir.

Anılan ve Sarier (2008), "Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri" başlıklı çalışmalarında öğretmenlerin programın alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin, bazı değişkenlere göre karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, matematik öğretmenleri yeni matematik programını olumlu bulduklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Sınıfların çok kalabalık olması, ders süresinin yetersizliği, ilköğretim sonrası yapılan sınav ile yeni program arasında farklılıkların bulunması, okul yönetimlerinin ve velilerin öğretmenlere yeterli destek vermemesi, okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz olması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok fazla olması uygulamada karşılaşılan en önemli güçlüklerdir.

Bal (2008), "Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında, 2004-2005 öğretim yılında pilot olarak uygulanmaya başlanan 2005 ilköğretim matematik programının uygulama aşamalarına ilişkin sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ilişkin görüşlerini belirlemiştir. Araştırma bulguları, yeni matematik öğretim programının çalışmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir.

Dağlar (2008), "2005 Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmesini yapmıştır. Sonuç olarak, öğrenciler programı yeterli kabul edilebilecek bir düzeyde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı, yapılandırmacılık yaklaşımı ile ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu, öğretmenlerin çoğunun dersin günlük yaşamdan

örnekler içerdiğini ifade ettiklerini ve öğrencilerin günlük yaşamla bağlantı kurmayı denediklerini, öğretmenlerin bir kısmının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özünü öğrendikleri, öğretmenlerin yarıya yakınının okullarındaki öğrenme ortamlarını (sınıf, laboratuvar vb.) yeniden yapılanmaya uygun biçimde düzenlemeye çalıştıkları, ancak halen araç gereç eksikliklerin olduğunu belirttikleri ve öğretmenlerin hepsi yeni sistemi uygularken çeşitli sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Güneş (2008), “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları” başlıklı doktora çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programına uygun ne tür öğrenme ortamlarını oluşturduklarını ve bu ortamların yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını ne kadar yansıttığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin sahip oldukları öğretim felsefeleri, öğrenme ortamlarının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilemiştir. Öğretmenlerin programa göre hazırlanan kaynaklardan yararlanmaları yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturmaları için yeterli olmamıştır. Öğretmenlerin program ile ilgili görüşleri, oluşturdukları öğrenme ortamının yapılandırmacı özellikler taşımasını etkilemiş, ancak programı uygularken karşılaştıkları sorunlar ortamın yapılandırmacı özellikler taşımasını engellemiştir. Yapılan öğretim programı düzenlemelerinin istenilen şekilde gerçekleşmesi için kapsamlı ve iyi hazırlanmış öğretmen eğitime ihtiyaç olduğu ortaya konmuştur.

İşler (2008), “Öğretmenlerin 2004 Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Özyeterlik İnanışları ve Algıları” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, öğretmenlerin programa yönelik genel algıları ve öz yeterlik inanışlarının öğretmenlerin branşına, cinsiyetine, kıdemine ve sınıf mevcuduna göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin branşı ve kıdemi programa yönelik inanış ve öz yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretmenlerine göre programa yönelik daha yüksek yeterlik algılarına sahip olduklarını göstermektedir. Aynı zamanda, 11–15 yıl deneyim aralığında bulunan ve 21 yıldan daha çok deneyime sahip olan öğretmenlerin, 10 yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenlere göre derslerinde bazı teknik ve yöntemleri istatistiksel anlamlı olarak daha sık kullandıkları görülmektedir. Benzer sonuç 16–20 yıl aralığında deneyime sahip olan öğretmenlerle 5 yıldan daha az deneyime sahip olan öğretmenler için de geçerlidir.

Keleş (2008), “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkında Sınıf ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, katılımcı öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler, yeni ilköğretim matematik dersi programındaki öğretim etkinlikleri, yeni konular, program materyalleri ve yeni değerlendirme yöntemleri ile öğrencilerin anlamlı öğrenmeye erişmelerine yardımcı olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar ilköğretim matematik dersi programının öğretmenlere ve öğrencilere getirdiği yeni roller ve artan öğrenci motivasyonu hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir ancak materyal eksikliği, fiziksel mekânların yetersizliği ve zaman yetersizliği sebebiyle öğretim sırasında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, yerel farklılıklar yeni ilköğretim matematik dersi programının uygulanışını özellikle taşrada olumsuz yönde etkilemiştir. Öğretmenler yeni ilköğretim matematik dersi programının uygulanması ile ilgili uygun eğitim ve desteği almadıkları için kendilerini yeni programı uygulama konusunda yeterli hissetmemişlerdir. Bulgular göstermiştir ki, öğretmenler yeni programın getirdiği fikirleri benimsemişler, bu uygulamaları sahip oldukları uygulamalarına uyarlamışlardır. Yeni program uygulamaları ve önceki uygulamaların bir birleşimi şeklinde öğretim yapmaktadırlar. Katılımcılar Bakanlığın desteğinin daha uygulama ağırlıklı olmasını, program materyallerinin yeterli sayıda olmasını, okullardaki fiziksel şartların iyileştirilmesini ve matematik ders saati sayısının artırılmasını önermişlerdir.

Meşin (2008), “Yenilenen Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, 2006–2007 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin

karşılaştıkları sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucu elde edilen öğretmenlerin görüşlerine göre, matematik öğretmenleri yenilenen matematik programını olumlu bulduklarını fakat bir takım sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Araştırma verilerine göre; yeni öğretim programının hazırlama ve uygulama aşamaları için gereken zamanın ders süresinin üstünde kalması, sınıf mevcutlarının kalabalığı, programın araç-gereç ve materyal kullanımına ağırlık vermesi fakat okullardaki imkan kısıtlılıkları, okul yönetimi ve velilerin yenilenen program hakkındaki bilgi eksiklikleri ve bunun sonucu olarak öğretmenlere gereken desteği vermemeleri, programda ölçme değerlendirme etkinliklerinin büyük yer kaplaması, programın uygulanması sürecinde öğretmenlerin en sık karşılaştığı problemler olarak belirlenmiştir.

Adıgüzel (2009), “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar” başlıklı araştırmasında, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemiştir. Araştırma bulguları, okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde programın tüm öğelerinde nadiren sorunlarla karşılaştıklarını göstermiştir. Katılımcılar en az programın kazanımlar, içerik ve değerlendirme öğelerinde sorunlarla karşılaşırken, kısmen öğretme-öğrenme süreci ögesinde daha fazla sorunla karşılaşmışlardır. Okul yöneticileri, programın dört ögesinde de sınıf öğretmenlerine oranla daha az sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yenilenen ilköğretim programı hakkında bilgilendirilenlerin, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Taşpınar ve Halat (2009), “Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi” başlıklı çalışmalarının sonucunda, katılımcılar yeni ilköğretim altıncı sınıf matematik programında yer alan performans ödevlerinin, proje ve portfolyoya göre; öz değerlendirmenin akran değerlendirme ve matematik günlüklerine göre daha fazla uygulandığını belirtmişlerdir. Ayrıca yeni programın değerlendirilmesinde cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin klasik ölçme araçlarının uygulanmasında öğrenci görüşleri üzerinde önemli bir faktör olduğu görülmüştür.

Uşun ve Karagöz (2009), “İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarının sonucunda, öğretmenlerin program değerlendirme anketinin geneline ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 3,51 olduğu ve öğretmenlerin genel olarak İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı’nı olumlu buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı’nın genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarını olumlu bulduğu; hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir.

Duru ve Korkmaz (2010), “Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar” başlıklı çalışmalarının sonucunda, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, bazı değişkenlere göre görüşlerde farklılık olduğu ve programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı, uygulamada araç-gereç eksikliği, etkinlik hazırlama, sınıfların kalabalık olması, gibi zorluklarla karşılaştıkları görülmüştür.

Budak (2011), “2005 İlköğretim Matematik dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, programın kazanım, içerik, süreç ve değerlendirme alt boyutlarını ele almıştır. Öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin görüşlerinin cinsiyet, kıdem ve ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin programın geneline ilişkin olumlu görüşe sahip olmalarına rağmen, alt boyutlarının tamamında öngörülen süreyi yetersiz ve öğretim sürecinde etkinlikleri fazla sayıda buldukları, görüşlerinin cinsiyet ve ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşmadığı ancak mesleki kıdeme göre farklılaştığını ve kıdemli öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenler programın

en güçlü yönü olarak öğrenci merkezli olmasını, en zayıf yönü olarak ise öngörülen sürenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Çelen (2011), “Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi” başlıklı doktora tez çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin, matematiğe yönelik tutumlarının ve öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin matematiğe yönelik tutumlarını anlamlı olarak yordayıp yordamadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programıyla ilgili görüşlerinin genelde olumlu olduğu belirlenmiştir. Ancak öğretmenlerin programdaki kazanım sayısını fazla buldukları, kazanımların öğrenmeyi kolaylaştıracak anlamlı bir sıra hâlinde dizilmediği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin programın içerik olarak diğer ülke programlarıyla paralellik göstermediği yönünde görüş bildirdikleri, programın etkinlik temelli olmasından ve ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğinden memnuniyet duydukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programına ilişkin görüşlerinin matematiğe yönelik bilişsel ve duyuşsal boyutlu tutumlarının yordayıcısı olduğu görülmüştür. Bu bulgular doğrultusunda 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının geliştirilmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve öğretmenlerin matematiğe yönelik tutumlarının tespitinde teşvik edici yazma aktivitelerinden yararlanılması yönünde önerilerde bulunmuştur.

Mercan (2011), “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmen ve öğrencilerin ilköğretim matematik programı hakkındaki görüşlerinin genelde olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutuna yönelik görüşleri, cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı okulun yeri değişkenlerine göre değişmezken, sınıf mevcudu ve okulun türü değişkenine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenlerin, programın uygulanması hususunda sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, ilköğretim öğrencilerinin, matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutuna yönelik görüşleri, cinsiyet, okulun yeri, okulun türü, sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmezken, sınıf kademesi değişkenine göre değiştiği ortaya çıkmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin, öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Doğan (2012), “Türkiye’de İlköğretim Matematik Eğitim Programı- Eleştirel Söylem Analizi” başlıklı çalışmasında, Türkiye’de ilköğretim matematik eğitimi ile neo-liberal eğitim politikaları, sosyal sınıflar arasındaki kültürel farklılıklar, cinsiyet ayrımcılığı ve milliyetçilik politikaları gibi sosyal ve politik konuların yansımalarını, eleştirel söylem analizi ile ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Eleştirel söylem analizi sonuçlarına göre, ilköğretim matematik eğitimi: (i) öğrencileri matematik bilgi ve becerilerini toplumsal fayda yerine özel şirketlerin yararları için kullanmaya yönlendirmekte; (ii) ‘gerçek yaşam’ kavramının içeriğini orta ve üst orta sosyal sınıfların yaşantısıyla doldurmakta; (iii) cinsiyet ayrımcılığına kapı aralayacak ifadeler içermekte; ve (iv) etnik ve Müslüman olmayan azınlıkları görmezden gelerek milliyetçiliği beslemektedir. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin böyle bir söylem hakkında farkındalık geliştirmediklerini göstermektedir. Araştırmanın sonuçları eğitim politikalarına yön verenler ve ders kitabı yazarlarının bütün öğrencilere ulaşabilmek için sosyal ve politik konuları düşünmelerinin ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasının gerekli olduğunu göstermiştir.

Dikkartin Övez ve Uyangör (2012), “7. Sınıf Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kazanımlara Ulaşılabilirlik ve Kazanım Örüntüleri Açısından” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. İlköğretim 7. sınıf matematik programının cebir öğrenme alanının kazanımlara ulaşılabilirliğini ve kazanımlar arasındaki örüntüyü belirlemek amacıyla yaptıkları bu çalışmada, matematik öğretim programı cebir öğrenme alanı uygulamaları sonucu öğrencilerin kazanımların yaklaşık % 55’ine 0.75

düzeyinde ulaşmış olmaları, öğretim sürecinin kazanımlara ulaşılabilirliği sağlamada beklenen düzeyde etkili olamadığını göstermiştir.

Tuncer ve Berkant (2012), “İlköğretim ve Ortaöğretim Programlarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi” adlı çalışmalarında, 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelemişlerdir. Araştırmada, öğretmenlerin, programların içerik boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu, diğer boyutlara ve programın tamamına yönelik kararsız görüşte olduğu; programlara yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişmediği; sınıf öğretmenlerinin programlara yönelik görüşlerinin branş öğretmenlerine kıyasla daha olumlu olduğu; kıdemi 21 yıl ve üzeri olanların görüşlerinin daha düşük kıdemdekilere kıyasla daha olumlu olduğu; ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin görüşlerinin diğer kademelerde ve birden fazla kademede görev yapanlara kıyasla daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

İzci ve Göktaş (2014), “Matematik Öğretmenlerinin 5.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 eğitim sistemindeki değişikliklerle branş öğretmenleri tarafından yürütülmeye başlanan 5.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin genelde olumlu olduğu, öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin farklılaştığı, öğretmenlerin programın uygulamada daha etkili olmasına yönelik hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Bilen (2015), “Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Matematiksel Model Ve Modelleme Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasının sonucunda, matematik öğretmenleri matematik dersi öğretim programı konularının basitleştirildiğini ve kazanımlarının azaltıldığını belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler, modellemenin öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarında, derse aktif olarak katılmalarında ve kavramsal öğrenmenin sağlanmasında olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, sayılar ve geometri öğrenme alanlarındaki bazı konularda matematiksel model ve modelleme açısından herhangi bir değişikliğin olmadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise programdaki değişikliklerin görsel temsil ve günlük yaşamla ilişkilendirme boyutlarında olduğunu belirtmişlerdir.

Nacar (2015), “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanan eski program ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılında yeni uygulamaya konulan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı’nın matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenler 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanan programa ait değerlendirme ögesiyle ilgili maddelere “kararsızım” düzeyinde cevap vermişlerdir. Öğretmenler her iki programın diğer öğeleriyle ilgili maddelerini “katılıyorum” şeklinde cevaplamışlardır. Öğretmenlerin meslekteki kıdem yılına göre 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulanan programın değerlendirme ögesinde anlamlı fark bulunmuştur. Her iki eğitim-öğretim yılında uygulanan programlar ile hizmet içi eğitim isteme durumu arasında anlamlı fark çıkmıştır. Diğer değişkenlerle ilgili anlamlı fark bulunmamıştır. Öğretmenler genel olarak her iki programı da olumlu bulmaktadır. Fakat 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanan programı daha olumlu buldukları belirlenmiştir. Programların uygulanmasında bazı sıkıntılara rastlanmaktadır. Bu durum için yarı yapılandırılmış görüşme formlarından elde edilen verilere göre okulların fiziki alt yapılarının yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi sebepler sıralanmıştır.

Matematik öğretim programı ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar programların etkililiğini, başarısını, uygulamadaki eksik yönlerini değerlendirmek ve gerekli düzeltmelerin yapılmasını sağlamak için, anket ve deneysel çalışmaları içeren nicel yöntemlerin yanı sıra, gözlem, görüşme ve mülakat gibi teknikleri içeren nitel yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bir kısmının gerek ülke çapında ve daha geniş bir çalışma evreninde, gerekse derinlemesine gerçekleştirildiği, büyük bir bölümünün ise bir il veya okul düzeyinde yapılan daha dar

kapsamlı nitelik taşıdığını söylemek mümkündür. Ayrıca çalışmaların sonuçları arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir.

Yurt dışında matematik öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmalardan bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

Goldsmith ve Mark'ın (1999) yaptıkları "What is a Standarts-based Mathematics Curriculum" adlı araştırma sonucunda, matematik öğretim programının sahip olması gereken özellikleri şu şekilde tespit etmişlerdir: a) Öğretimde eğitim teknolojilerini kullanmaya fırsat vermelidir, b) İşbirlikli öğrenmeyle birlikte bağımsız çalışmayı da gerçekleştirebilmelidir, c) Matematiksel düşünmeye ve tartışmaya uygun olmalıdır, d) Problemleri doğru anlamaya ve çözmeye yönlendirmelidir.

Drake ve Sherin (2006) "Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform" adlı çalışmalarında, matematik eğitim reformuna öğretmenlerin uyum sürecini incelemişlerdir. Çalışmada, iki öğretmenin yeni matematik öğretim programını nasıl kullandıklarını açıklayan "öğretim programını kullanma modelleri" geliştirilmiştir. Özellikle araştırmacılar öğretmenlerin öğretim programına nasıl ve ne zaman uyum sağladıklarını araştırmışlardır. Sonuçta her öğretmenin öğretim programını kullanırken kendine özgü bir şeklinin olduğunu bulmuşlardır. Bu farklı işleyiş şekillerinin öğretmenin matematik deneyimleriyle üç açıdan ilişkili görülmüştür: (1) Kendi matematik öğrenimleri ile ilgili ilk hatırladıkları şeyler, (2) Şu anda kendilerini matematik öğrenenler olarak nasıl algıladıkları, (3) Aile üyeleriyle olan matematiksel etkileşimleri. Son olarak çalışmada öğretim programının tasarımı ve uygulanmasının içeriği tartışılmıştır.

Checkley (2006), "The Essentials of Mathematics K-6: Effective Curriculum, Instruction and Assessment" isimli araştırmasının ardından öğretmenlerin dikkat etmesi gereken şu sonuçlara ulaşmıştır: (1) Öğrencilerdeki matematiksel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma becerileri geliştirilmelidir. (2) Öğrencilere derslerde rehberlik edilmelidir. (3) Öğrencilere günlük olaylarla matematik arasındaki ilişkiler gösterilmelidir. (4) Ders içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme tarzları dikkate alınmalıdır. (5) Değerlendirme yaparken öğrencilerin gelişmeleri sürekli izlenmelidir.

Peretz (2006) "Enhancing Reasoning Attitudes of Prospective Elementary School Mathematics Teachers" adlı araştırmasında, Amerika'daki ilköğretim matematik dersi öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşım kullanılarak hazırlanan öğretim programlarına ilişkin düşüncelerini incelemiştir. Öğretmen adaylarına göre bu yaklaşım, kavramların daha kalıcı ve bağlantılı olarak öğrenilmesini sağlamakta, öğrencilerin akıl yürütme becerilerini geliştirmekte, konuların değişik etkinliklerle somutlaştırılması ile öğrencilerin matematiği öğrenmelerini kolaylaştırmakta ve programın uygulanması sırasında öğretmene daha rahat değişiklik yapma fırsatı vermektedir.

Amit ve Fried'in (2008) "The Complexities of Change: Aspects of Reform and Reform Research in Mathematics Education" adlı araştırmalarında, matematik eğitimi üzerine yapılan reformların yıllardır ilgi görmesine rağmen, eğitim öğretim sürecinin önemli katılımcıları olan öğretmenlerin rollerine, bakış açılarına, görüşlerine ve tutumlarına çok az yer verildiği ortaya çıkmıştır.

Kilpatrick'in (2009), "The Mathematics Teacher and Curriculum Change" adlı çalışmasında, 1950'lerin ortasından 1970'lerin ortasına, en çok zorlayan derslerden biri olan matematik dersine ait program değişikliğini etkilemede matematik öğretmenlerinin önemli rolleri olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin program değişikliği için görüş ve önerilerinin alınması gerekliliği vurgulanmış ve öğretmenlerin bu görüş ve önerilerinin öğretim programı değişikliğini yapacak yetkililer için önemli olduğu belirtilmiştir.

Matematik programlarının gelişimi, değerlendirilmesi ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların genelinde, matematik dersi öğretim programında yapılan değişiklikler, matematik eğitim reformları, öğretmenlerin matematik programlarına karşı inançları ve tutumları, programların uygulanabilirlik düzeyi ve programın eksiklikleri ile programın uygulanması ve programın değerlendirilmesiyle ilgili problemlerin tespitine yönelik olduğu ilgili alanyazın taramasından görülmüştür.

3. KURAMSAL AÇIKLAMALAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim programı ve programın temel öğeleri ile program değerlendirmeye ilişkin temel kavramlar irdelenmekte, program değerlendirmenin yurtiçi ve yurtdışı gelişimi tarihsel bir bakış açısı ile ele alınmakta, program değerlendirme süreci ve türlerine yer verilmekte, eğitimde program değerlendirmenin amacı ve işlevine değinilmekte, program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ortaokul matematik dersi öğretim programına yönelik kuramsal açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Eğitim Programı ve İlgili Kavramlar

Bu bölümde; eğitim programı ve temel öğeleri, eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili doğrudan ya da dolaylı ilgili kavramlar (eğitim, öğretim, program, eğitim programı, öğretim programı) üzerinde tanımlar ve açıklamalar yapılmıştır.

3.1.1. Eğitim

“Eğitim” kavramı günlük hayatımızda sıkça kullanılan sözcüklerden biridir. Çoğumuz aşına olduğumuz ve sıkça kullandığımız bu kavramın mahiyeti hakkında çeşitli düşünce ve fikir üretmişizdir. Ancak pek azımız eğitim kelimesinin çok farklı anlamlarda kullanıldığının farkında olmuştur. “Eğitim” sözcüğü 1940’lardan beri dilimize yerleşen bir terimdir. Bu tarihlerden önce “eğitim” yerine Arapça “terbiye” sözcüğü kullanılırdı (Başaran, 1984: 14). Günümüzde ise eğitim kavramı çok çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Ertürk (2013: 9), “Eğitim” kelimesinin Türkçe’de birbirinden farklı en az altı anlam ifade edecek biçimde kullanıldığını ifade etmektedir. Bunlar; disiplin, sosyal hizmet, kazantı, öğrenim, sosyal kurum, kasıtlı kültürleme sürecidir. Biraz detaylı bir inceleme sonucu eğitim sözcüğünün daha başka anlamlar için de kullanıldığı görülecektir. Başaran (1984: 15), bu konuda, eğitimin geniş bir alan olması yüzünden değişik yönlerden görülmesi, bu görünüşe göre de değişik tanımların yapılmasının doğal olduğunu belirtmektedir.

Yapılan tanımlara göre “*eğitim*” kavramının kapsamının oldukça geniş olduğu ve tanımların ortak noktalarının ise; eğitimin bir süreç olması, eğitim sonunda davranış değişikliği ortaya çıkması ve davranış değişikliğinin bireyin yaşantısı sonucunda oluşması olarak görülmektedir. Sonuç olarak “eğitim” kavramının pek çok tanımının olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde “*eğitim*” kavramına ilişkin çok çeşitli tanımlara ulaşmak mümkündür. Herkesin üzerinde anlaşılabileceği eğitimin ortak bir tanımı ise benimsenememiştir. Ancak en genel anlamıyla ise “*Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde değişme meydana getirme süreci*” olarak tanımlanmaktadır (Erden, 2011: 13; Ertürk, 2013: 13). Türk Dil Kurumu’na (2015) göre ise eğitim, “*Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye...*” olarak ifade edilmektedir. İnsanın eğitimi doğduğu andan itibaren başlayarak, ölünceye kadar sürer. Başlangıçta toplumdaki bireylerin temel ihtiyaçlarını karşılaması ve hayatta kalabilmesi için gerekli olan eğitim, günümüzde, yetişmekte olan bireylerin teknolojiye ve topluma sağlıklı ve verimli bir biçimde ayak uydurabilmelerine yardım etme fonksiyonunu sağlamaktadır.

3.1.2. Öğretim

Kelime olarak öğretim kavramı, Osmanlıca’daki “*talim*” ve “*tedris*” olarak ifade edilebilir. İngilizce’deki karşılığı “*instruction, schooling, teaching*” kelimelerinin karşılığı olarak düşünülebilir. Öğretim kavramının tanımı, temel alınan paradigmaya göre değişebilmektedir (Akpınar, 2012: 150).

Türk Dil Kurumu'na (2015) göre öğretim, “belli bir amaca göre gereken bilgileri verme işi, tedris, tedrisat, talim, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkinlikleri düzenleme, gereçleri sağlama ve kılavuzluk etme işi” olarak ifade edilmektedir.

İnsanın eğitimi doğduğu andan itibaren başlayarak, ölünceye kadar sürer. Bireyin yaşamı boyunca süren eğitimin bir kısmı okulda ya da sınıf ortamında planlı ve programlı bir biçimde yürütülür. Eğitimin güdümlü, planlı, programlı ve destekli bu kesitine Küçükahmet (1995: 1), öğretim demektedir. Benzer şekilde, Uzunboylu ve Hürsen (2011: 7) de, öğretim kavramını, “*Formal eğitim içerisinde yer alan planlı ve programlı bir süreç*” olarak tanımlamışlardır. Ayrıca bu süreç içerisinde gerçekleştirilen tüm etkinliklerin “hedef”, “içerik”, “öğrenme durumları” ve “ölçme değerlendirme” olmak üzere dört öğeden oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Öğretme etkinliklerinin önceden saptanan amaçlar doğrultusunda, istendik davranışların kazandırılması amacıyla düzenlendiği yerler genellikle eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında (okullarda) gerçekleştirilen planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğretme etkinliklerine öğretim denmektedir (Erden, 2011: 19).

Başaran (1996: 136) öğretimi, öğretmen tarafından hedeflenen davranışları öğrencilere kazandırmak için düzenlenmiş yaşantılar süreci olarak tanımlamıştır. Buna göre öğretim sürecinde yapılacak olanların önceden planlanması ve bu planlama çerçevesinde yürütülmesinden dolayı profesyonel bir iştir denilebilir.

Özcelik (2010a: 5) öğretimi, bir dersin öğretim programında belirlenen esaslara uygun bir öğretme-öğrenme süreci için geçerli hazırlıkların yapılması, böyle bir sürecin gerçekleştirilmesi ve bu sürecin, ürün olarak ortaya çıkması beklenen davranışların tümü görülünceye kadar olabildiğince etkili ve verimli bir şekilde sürdürülmesi hizmeti olarak ele almaktadır.

Açıkgöz (2003) öğretimi, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele almaktadır. Ayrıca Açıkgöz öğretimin başlıca özelliklerini de şöyle belirtmektedir:

1. Öğretim bir süreçtir.
2. Öğretim planlıdır.
3. Öğretim öğrenciyi geliştirmek, ona bir şeyler kazandırmak amaçındadır.
4. Öğretim öğrenmenin başlatılması ve sürdürülmesi etkinliklerini içermektedir.

Sonuç olarak öğretim, öğrencinin merkezde yer aldığı ve birçok unsurun karşılıklı ilişki ve etkileşimlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Dolayısıyla öğretimin amaçlarına ulaşmasında tüm unsurların göz önünde bulundurulması önemlidir.

3.1.3. Program

Eğitimin her kademesinde eğitsel hedeflere ulaşmak için her türlü etkinliklerin planlanması ve uygulanması istenmektedir. İşte bu durumda programlar önem kazanmaktadır.

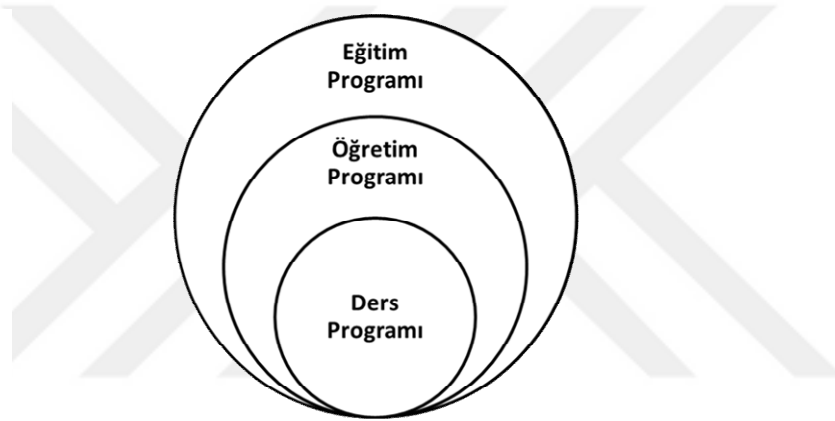
Program, eğitim-öğretim sürecinde sık kullanılan önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmakta ve program kavramına ilişkin alan yazında değişik tanımların yapıldığı görülmektedir. Program kavramı Türkiye’de eğitim programı, öğretim programı, izlenice, yetişek gibi değişik isimlerle de ifade edilmektedir. Bu kavramların bazen de birbirinin yerine kullanıldığı da görülmektedir.

Oliva’ya (1988) göre, kavramın etimolojik yapısına bakıldığında; program (curriculum) kavramının kökeninin, Latince “yarişan atlı arabanın izlediği rota” veya “Yunan askerlerinin koşu-savaş arabalarının izlediği yol” anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Koşu pisti olarak bilinen bu kavram, zamanla, bugün ders programı anlamında kullanılan bir kavrama geçişi sağlamıştır. Bu süreçte bu curriculum kavramı “izlenen yol” anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Akt, Demirel, 2010: 1).

Demirel (2010: 1), kelimenin etimolojik yapısından hareket eden kimi eğitim bilimcilerin izlenice sözcüğünü kullanmayı yeğlemekte olduklarını ifade etmektedir. Program kavramı için, Ertürk (2013: 14) ve kimi eğitim bilimciler de yetiştirmekten yola çıkarak “Yetişek” tanımlamasını kullanmışlardır. Sönmez’e (2012: 11) göre de

eğitim sisteminin temelini yetişek oluşturmaktadır. Yetişekler, öğrencide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, onların içerikle bağlantısını, eğitim ve sınav durumlarını içeren dirik bir bütündür. Oğuzkan (1993: 145) ise programı, belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan olarak tanımlamaktadır. Program kavramıyla belli bir amaca ulaşmak için, yapılması gereken aktivitelerin nerelerden oluştuğunun belirlenmesi, aşamalı bir şekilde sıralanması, her bir aktivitenin alacağı zaman, nasıl yapılacağını ve yapılan işlerin uygunluğunun nasıl belirleneceğinin bir tasarısı kast edilmektedir (Tan, 2005: 11). Yunanca bir kelime olan program, Türk Dil Kurumu (2015) tarafından “izlence; yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” olarak açıklanmaktadır. Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda program kavramının genel anlamda, belli bir konuda öngörülen etkinlikleri ve aşamalarını, bunların nasıl yapılacağını ve kimlerin görev alacağını belirten ayrıntılı bir plan, kılavuz veya bir izlence olduğu söylenebilir.

Eğitim-öğretim sürecini göz önüne aldığımızda ve alan yazın incelendiğinde karşımıza eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları çıkmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde kullanılan bu program türlerinin birbiriyle olan hiyerarşik ilişkileri şematik olarak Şekil 3.1’deki gibi gösterilebilir.



Şekil 3.1. Program Türlerinin Hiyerarşik Sınıflaması (Varış, 1996: 15).

Şekil 3.1’den de anlaşılacağı gibi, eğitim sürecindeki programların genelden özele ve yüzeyselden ayrıntılı olana doğru hiyerarşik bir sıralaması vardır.

Böyle bir hiyerarşik sıralamada Varış (1998: 7), her bir programın, bir üst programla, amaçlar ve içerik yönünden ilişkili olduğunu ve birbirinin kapsamına girdiğinden, bu konumu aşağıdaki şekilde belirlemenin mümkün olduğunu belirtmektedir.

- Öğretim sorumluluğu taşıyan herkesin bu sorumluluğun yalnızca, en alt hiyerarşideki programın uygulanması ile sınırlı olmadığını, bu programın, milli eğitim amaçlarını gerçekleştirmede son halka olduğunu bilmesi gerekmektedir.
- Böyle bir kapsamı, sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme-öğretme konusunda kaydedilen bilgi artışı daha da karmaşık hale getirmektedir.
- Bu durumda, program kavramını içeriği vurgulayan bir biçimde sınırlamak, uygulamada, okulun işlevini bilgi alışverişiyle sınırlamak anlamına gelmektedir. Böyle bir yaklaşımla nitelikli eğitim verilemez.

3.1.4. Eğitim Programı

Milli Eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine dönük etkinlikleri içeren en kapsamlı program olan eğitim programı formal eğitim sürecinin en önemli ögesidir ve eğitim bilimciler tarafından tanımlanması bir o kadar da zordur. Günümüzde eğitimin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi, eğitimcilerin en çok önem verdikleri

konulardan birisidir. Eğitimin gerçekleştirilmesi ve niteliğinin geliştirilmesi ise örgün ve yaygın eğitim kurumlarının görevidir.

Türk Dil Kurumu (2015) eğitim programını, eğitimi düzenleyen ve yönlendiren sistem olarak tanımlamaktadır. Erden'e (1995: 2) göre, eğitim sistemleri eğitim programları ile işlerlik kazanır. Bu çerçevede eğitim kurumları, bireylere kazandırmak istediklerini bir plan uyarınca gerçekleştirmek durumundadır. Eğitim faaliyetlerinin planlı olması, eğitim kavramının tanımındaki "kasıtlılık" tan gelen bir zorunluluktur ve bizi "eğitim programı" kavramına götürür (MEB, 2012a: 121).

"Eğitim Programı" kavramı ile ilgili alan yazında farklı görüş ve yaklaşımlar söz konusudur. Bunların nedeni olarak, eğitim bilimlerindeki anlayışlar ve eğitim uygulamalarındaki farklı boyutların ön plana çıkarılması ya da aynı boyutun farklı biçimlerde vurgulanması gösterilebilir. Ayrıca eğitim programına getirilen tanımların kavramın tarihi gelişimine paralel ilerlediği belirtilebilir. Bu açıdan eğitim programı günümüze kadar farklı anlamlarda kullanılmıştır.

Eğitim programının tanımlarına Türkiye perspektifinden bakıldığında, program geliştirme çalışmalarının öncülerinden olan Varış (1996: 14) eğitim programını, "bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumunun amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar" şeklinde tanımlamaktadır. Ayrıca eğitim programının müfredat programı karşılığında da kullanılmakta olduğunu belirten Varış'a (1968b) göre, eğitim programı, okulun görev ve sorumluluğu içinde çocuğa sağlanan tüm öğretim tecrübelerini içine almaktadır. Bu kavrama öğretmenin şahsiyeti, söylediği ve yaptığı şeyler, çocuklara karşı vaziyet alışları, çocuğun okul arkadaşlarıyla etkilenen yönleri, okuldaki öğrenim tecrübeleri ile ilgili olan okul dışı tecrübeleri ve çocuğun kendine özgü olan gelişim ihtiyaçlarının karşılanması dâhildir.

Eğitim programı Dottrens (1962: 77) tarafından, müfredat kavramı karşılığı olarak kullanılmaktadır. "Müfredat, muhteva veya öğretim programının gerektirdiklerini öğretmenin ne türlü faaliyetlerle yerine getireceğini gösterir, ...uygulanacak metot ve faaliyetleri tayin eder." (Akt. Kısakürek, 1969). Doğan (1997b) eğitim programını, mesleki ve teknik eğitim açısından ele almış olup, öğrencilerde istendik davranışları geliştirmek için planlanmış etkinliklerin tamamı olarak tanımlamıştır. Gürkan'a (2005: 9) göre ise eğitim programı, öğrencilerin yaşantılarını düzenleme olarak tanımlanabilir. Ertürk (2013: 13), yetişek olarak nitelendirdiği eğitim programını, okulun ve öğretmenin yol göstericiliği altında, okul içi ve okul dışındaki eğitim durumları düzeni olarak ele almakta, öğrenci için öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci için ise eğitim durumları düzeni olarak tanımlamıştır. Benzer bir yaklaşımla Demirel (2010: 4) ise, eğitim programını "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeni" şeklinde ifade etmiştir. Başka bir açıdan ise Akpınar (2012: 2), eğitim programını, program düşüncesinin eğitim ve okul bağlamlarında anlam kazanan en kapsamlı olanı şeklinde nitelemektedir. Bu açıdan eğitim programı, çeşitli alt program, etkinlik ve alt hizmetlerden oluşan çok yönlü, çok boyutlu, kapsamlı ve karmaşık, Sönmez'e (2012: 10) göre de dirik bir bütündür. Eğitim programları okullarımızın temelini oluşturur. Okullardaki tüm etkinlikler eğitim programı doğrultusunda düzenlenir ve uygulayıcılara rehberlik eder (Erden, 2011: 19).

Genel anlamda ise eğitim programı, istendik hedef davranışların kazandırılması için düzenlenmiş faaliyetlerin bütünü gösteren, önceden hazırlanmış rehberlik edici olan yazılı bir doküman, eylem planı ya da bir izlençe (çizelge) olarak tanımlanabilir. Görüldüğü gibi eğitim programı öncelikle bir düzendir. Bu düzeneğin ise kapsamının çok geniş olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim programı, okul içinde ya da okul dışında planlanan tüm eğitim etkinliklerini içerir. Kapsamlı bir eğitim programında eğitim kurumunun bireylere sağladığı öğretim, öğrenci kulüp faaliyetleri, toplum hizmeti çalışmaları, belirli gün ve haftaların kutlamaları, geziler, kurslar, sağlık, beslenme, kültürel, sportif, sanatsal faaliyetler, rehberlik gibi hizmetler ve fonksiyonlar yer alır.

3.1.5. Öğretim Programı

Okulun varlık gerekçesi olan öğrencilerin birtakım hedeflere ulaşması, ağırlıklı olarak planlanan, düzenlenen ve yönetilen öğretme-öğrenme sürecine bağlıdır. Özçelik'e (2010a: 3) göre okullar, öğrenciler için hedeflenen belli bir takım bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazanılmasını sağlar. Okulların varlık gerekçesinin bu bilgi, beceri, tutum ve davranışların temsil ettiği özellikleri kazandırmak olduğunu savunur. Fidan'a (2012: 7) göre okulda eğitim formaldır. Öğretme-öğrenme süreci belli amaçlara göre önceden hazırlanmış programlara göre yürütülür. Okullarda hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması ise planlı ve programlı bir eğitimle mümkün olmaktadır.

Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan kesim öğretim programıdır. Sıklıkla eğitim programı ve öğretim programı kavramı birlikte, çoğu kez de birbiri yerine kullanılmaktadır. Ancak Varış (1998: 6) öğretim programının, eğitim programı içinde ağırlıkta ve genellikle, belli bilgi kategorilerinin bir sistem dâhilinde düzenlenmesiyle oluşmakta olduğunu söyleyerek, öğretim programını şu şekilde tanımlamaktadır: *“Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan öğretim programı, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır.”*

Eğitim programının amaçları doğrultusunda her okulda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışlar önceden kararlaştırılmış ve Özçelik'in (2010a: 4) deyimiyle bu okulların amaçları olarak okul programlarında yer almıştır. Bu bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ders grupları halinde planlı bir biçimde düzenlenmiş ve bununla da kalınmayarak, her okulda öğrencilere hangi bilgi, beceri, tutum ve davranışların hangi derslerdeki öğretme-öğrenme süreçleri içinde öğretileceği de belirlenmiş ve ilgili derslerin özel hedefleri içinde sayılmıştır. İşte böyle öğretme-öğrenme süreci ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan program eğitim bilimciler tarafından öğretim programı olarak ifade edilmektedir.

Bazı eğitimciler tarafından öğretim programına ilişkin getirilen değişik biçimlerdeki tanımlamalardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Varış'a (1994: 6) göre öğretim programı, yaşamın belli kesimlerinde kazandırılan, planlı, programlı, destekli ve genellikle bir belgeyle sonuçlanan kısmı ile ilgilidir. Büyükkaragöz (1997: 21) ise öğretim programını, belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerle ilgili etkinlikleri düzenleyen belge olarak adlandırmıştır. Nitekim Türkiye'de de öğretim programı, ilgili öğretim basamağıyla adlandırılmaktadır. İlkokul programı, ortaokul programı gibi... Bu bakımdan öğretim programının *“okul programı”* olarak da adlandırılabilirliğini ifade etmektedir. Güleriyüz (2001) belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini, süresini, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmaları öğretim programı olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet (2009: 9) ise öğretim programını, *“Genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programlarının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik program”* şeklinde tanımlamaktadır. Başka bir tanımda ise Demirel (2010: 6), öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği olarak nitelendirmektedir. Öğretim programı, hedeflerin, davranışların, öğrenme-öğretme etkinliklerinin, esaslarının ve örneklerinin, ölçme ve öğrenmelerin ölçülmesiyle ilgili esasların örneklerin bulunduğu bir yazılı belgedir (Çağdaş Eğitim, 2006). Aydın (1998) ise öğretim programının, öğretim planlı, programlı, destekli ve genellikle bir belge ile sonuçlanan eğitim etkinliklerini ifade ettiğini belirtmektedir. Benzer bir tanım ise İşman ve Eskicumalı (2003) tarafından yapılmıştır. İşman ve Eskicumalı (2003), öğretim programını, bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, bu davranışları kazandırmak için düzenlenecek eğitim durumları ile bu davranışların ne derece kazanıldığını ortaya koyacak sınav durumlarını kapsayan gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü olarak ifade etmektedirler. Günümüz

öğretim programları; programın vizyonu, programın yaklaşımı, öğrenme alanları, kazanımlar, öğrenme-öğretme etkinlikleri, örnek uygulamalar ve ölçme-değerlendirme etkinlikleri gibi unsurları da kapsamaktadır (Çepni ve Çil, 2012: 3).

Sonuç olarak, öğretim programı eğitim programının içinde yer alır ve eğitim programına göre biraz daha özel ve ayrıntılı olacak şekilde öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm etkinlikleri kapsar.

3.2. Eğitim Programının Temel Öğeleri

Eğitimde program kavramı nasıl açıklanırsa açıklansın, bir eğitim-öğretim tasarısı hazırlanırken bu süreçte bazı sorulara cevap vermek gerekmektedir. Ertürk'e (2013: 14) göre bu sorular; "Eğitim hedefleri neler olmalı, yani öğrencilere hangi davranışlar kazandırılmalıdır?", "Kendilerinde bu davranışların gelişmesi için öğrenciler hangi yaşantıları geçirmeli, yani hangi eğitim durumlarında bulunmalıdırlar?", "Bu durumlar nasıl örgütlenirse istendik öğrenci davranışlarını geliştirme bakımından en verimli olur?", "İstendik davranışların isabetlilik durumlarında etkililik derecesi nedir?". Görgen (2013: 11) ise bu soruları şu şekilde ifade etmektedir: "Bireyler niçin öğrenecek / öğretilecek?", "Neler öğrenilecek / öğretilecek?", "Nasıl öğrenilecek / öğretilecek?", "Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak?". Bu sorulara verilen cevaplar ortaya çıktığında bir programın öğeleri de belirlenmiş olur.

Yukarıdaki açıklanan program çeşitlerinin hepsi dört temel boyuttan oluşur: hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları. Programların birbirinden farklılaşmasının nedeni, programların amaçlarının boyutu ile kapsamının ve niteliğinin farklı olmasındandır.

Bugün işlevleri genelde değişmemekle birlikte, hedef ögesi "kazanım", içerik ögesi "tema-öğrenme alanı" ve eğitim durumu ögesi de "etkinlikler" şeklinde ifade edilebilmektedir. Öğretim programını oluşturan öğeler Şekil 3.2' de gösterilmiştir (Akpınar, 2012: 73).

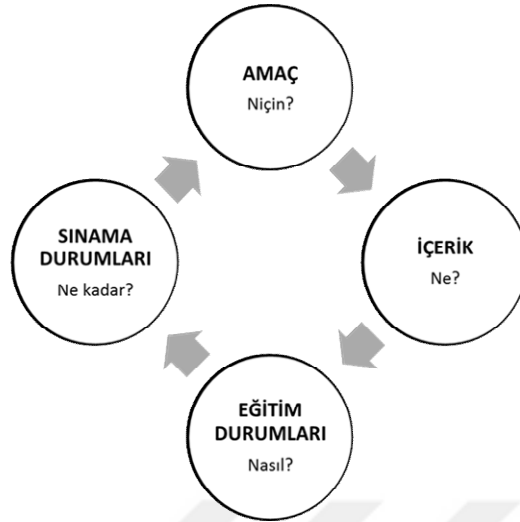


Şekil 3.2. Öğretim Programının Öğeleri (Akpınar, 2012: 73).

Şekil 3.2'de görüldüğü gibi, öğretim programı dört temel öğeden oluşmaktadır. Bunlardan hedef boyutu öğrenciye kazandırılmak istenen davranışları kapsamakta, içerik boyutu öğretilecek konuların neler olacağı sorusuna yanıt vermekte, eğitim durumları boyutu öğrenciyi ve öğrenmeyi etkileme gücüne sahip olan tüm şartların uygun bileşenlerini kapsamakta, sınav durumu ise istendik davranışların ve özelliklerin kazanılıp kazanılmadığına ve kazanılma derecesine karar verme süreci olarak nitelendirilmektedir.

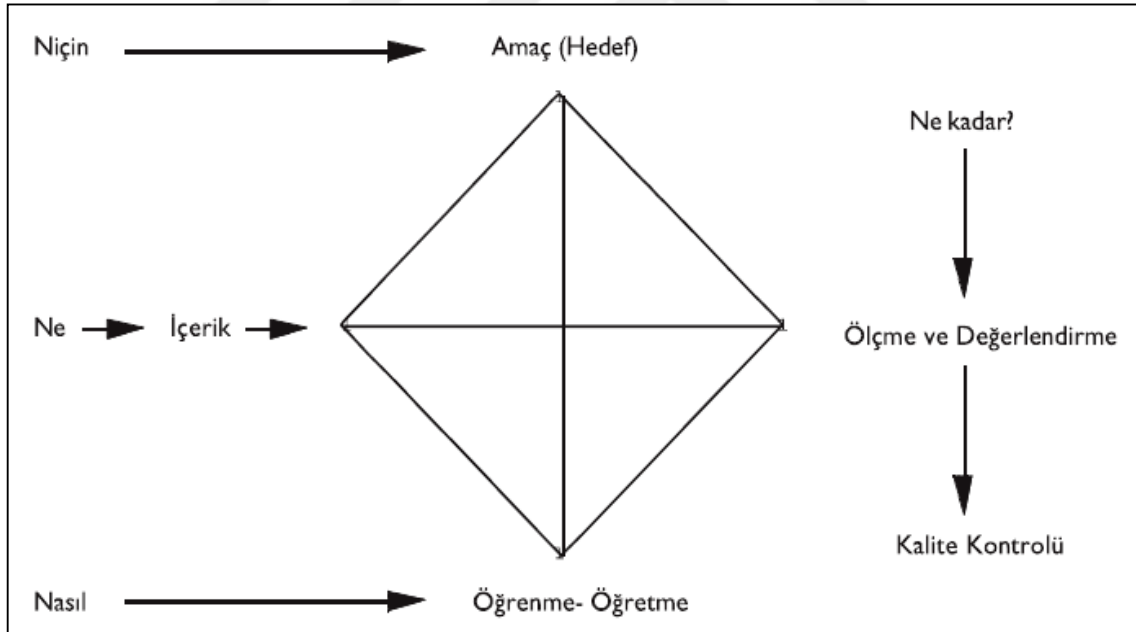
Gürkan (2005: 17), programların kendi içinde belli bir düzeni ve sistematik bir yapısı olduğunu belirtmektedir. Gürkan'a göre bu sistematik yapıda çeşitli boyutlar vardır ve programın bu yapısal boyutları arasında dinamik ilişkiler bulunmaktadır. Bu nedenle programın boyutlarından birinde ortaya çıkan bir değişme ve aksaklık sistemde

yer alan diğer boyutları da etkilemektedir. Bu durumu Şekil 3.3'teki gibi göstermek mümkündür.



Şekil 3.3. Öğretim Programının Öğelerinin Yapısal Boyutları (Gürkan, 2005).

Şekil 3.3'te görüldüğü gibi, öğretim programı bir düzenektir. Bu düzenek sadece bir öğeden oluşmamaktadır. Öğretim programı dört temel öğeden oluşur ve bu öğeler arasında dinamik bir ilişki mevcuttur. Demirel (1999) ise eğitim programlarının yapısal boyutlarını aşağıda Şekil 3.4' deki gibi açıklamaktadır:



Şekil 3.4. Program Geliştirme Sürecinde Yer Alan Öğeler

Şekil 3.4'te görüldüğü gibi, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğeleri arasında dinamik ilişkiler mevcuttur ve öğeler arası dinamik ilişkiler oluşturma süreci program geliştirme kapsamında değerlendirilmektedir.

Varış'a (1996) göre, eğitim programlarının geliştirilmesi amaçlar, muhteva, metotlar ve değerlendirme süreçleri ile bu süreçler arasındaki bağıntıların devamlı olarak geliştirilmesini ifade eder. Burada gelişmedeki devamlılık önemlidir. Şekil 3.3 ve

3.4'te görüldüğü gibi öğretim programını meydana getiren dört öge için ayrı ayrı önceden belirlenmiş dört temel soru vardır ve programı oluşturan dört öge de önceden belirlenen sorulara cevap olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 22). Buna göre, programların amaç ögesinde, “*Bireyleri niçin eğitiyoruz?*” sorusuna cevap verilmekte; içerik ögesinde, bireyin kazanmasını istediğimiz davranışları “ne ile kazandırılmalı” sorusu sorgulanmakta; üçüncü öge olan eğitim durumlarında öğrenme öğretme sürecindeki amaçlar doğrultusunda düzenlenen içeriğin nasıl öğretileceği irdelenmektedir. Programın son ögesi ise “Sınama durumları”dır. Bu öğede önceki ögeler doğrultusunda bireylerin hedef davranışları kazanıp kazanmadığını, kazandıysa ne derece kazandığının kontrolünü yapmaktır (Demirel, 2010: 171; Yüksel ve Sağlam, 2012: 7).

Yapılan tanımlarda eğitimciler eğitim ve öğretim programlarını farklı şekilde ifade etseler de eğitim programının, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri öğrenme yaşantılarının tümü olduğu konusunda birleşmektedirler (Kocabatmaz, 2011: 5). Öğrenme-öğretme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilen öğretim programı, program geliştirme uzmanları tarafından öğrenme-öğretme süreci başlamadan önce tasarlanıp planlanan bir taslaktır (Uzunboylu ve Hürsen, 2011: 22). Öğrenme yaşantılar planlanırken cevap aranan sorular ışığında programların dört temel ögesi olduğu belirgin olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre bir öğretim programının dört temel ögesi (boyutu) vardır. Aşağıda öğretim programının bu yapısal boyutları hakkında kuramsal açıklamalar verilmiştir.

3.2.1. Amaç (Hedef / Kazanım)

Öğretim programının ilk ögesi ve en önemli ögesi olan amaç boyutu, hedef ve kazanım olarak da ifade edilmektedir. Hedef, genel anlamda eğitimde varılmak istenen nokta olarak tanımlanabilir (Sönmez, 2012: 31). Başka bir ifadeyle öğrencilere eğitim yoluyla kazandırılmak istenen her türlü özellikleri, nitelikleri ve becerileri kapsar. Eğitim amaçsız yapılamaz ve belli bir plan program dâhilinde yapılmalıdır. Bundan dolayı programın amaçları, belirlenen eğitim ihtiyaçlarına göre düzenlenir ve programın diğer öğeleri amaca göre şekillenir. Bu boyut, “*niçin öğretiyoruz?*” sorusuna yanıt verir. Planlı eğitimin bir gereği olarak yapılacak eğitim etkinliklerinin ilk olarak niçin yapılacağının belirlenmesi gerekmektedir.

Hedef öğretim süreci sonunda öğrencilerin ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir. Öğrencilerin sahip olması beklenen özellikler (bilgi, beceri, yetenek, değer, ilgi, tutum, alışkanlık vb.) diğer bir ifade ile belirli bir disiplin ya da çalışma alanına ilişkin öğrenciye kazandırılabilir olmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel 2010; Erden 2011; Ertürk 2013; Sönmez 2012: 31; Varış 1996), dersin sonunda öğrencilerin neler kazanacaklarının ifadesidir. Fidan’a (2012: 8) göre hedefler, eğitimde bir ya da bir dizi amaca ulaşmak için yapılır. Hedefler eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında dolayısıyla kişiliğinde meydana gelmesi istenilen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar. Hedef kavramı daha ayrıntılı olarak ifade edilirse; “bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir.” (Ertürk, 2013: 25). Ertürk (2013: 25) hedefleri uzak hedef, genel hedef ve özel hedef olarak belirtmekte ve şöyle açıklamaktadır:

“Eğitimde *uzak hedefler* politik felsefeyi yansıtır; yani bir toplumun politik yapısını, anayasal doğrultusunu, varmak istediği konumu gösteren hedeflerdir. Uzak hedeflerin gördüğü iş yön göstermekten, yani eğitim hizmetlerinin ne yönde işe koşulacağına işaret etmekten ibarettir ve kısaca ifade edilebilir. *Genel hedefler*, Milli eğitimin ya da okulun varmak istediği konumu belirleyen hedeflerdir. Eğitimin genel hedefleri uzak hedefin bir bakıma yorumu hatta dökümü gibi anlaşılabilir. Bu yorumlama ya da dökümleme işi yapılırken, şüphesiz, şimdiki ülke şartları ile varılmak istenen şartlar arasındaki fark ve bu farkı giderici gelişmelerin yetiştirilecek insanın özellikleri bakımından doğruları göz önünde tutularak yapılmak gerekir. Öte yandan okul hedefleri, genel hedeflerin çerçevesi içinde kalınarak fakat okulun yetiştireceği

insan gücünün mahiyeti dikkate alınarak saptanır. Böylece, eğitimin genel hedefleri eğitim felsefemizi, okulun genel hedefleri de eğitim felsefesine ilaveten okulun işgörüsünü yansıtır. *Özel hedefler* ise öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler olup bir disiplin, ders ya da konu alanı için hazırlanır. Belli bir öğrencinin yetiştirilmesi için gerekli eğitim durumlarının kararlaştırılmasında ve değerlendirilmesinde yakından işe koşulacak hedefler özel hedeflerdir.”

Eğitimin genel hedefleri, toplumun ihtiyaçları, programın ilgili olduğu konu alanının özellikleri, eğitilecek bireyin gelişim durumları ve eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi gerekir. Bu çalışmalar sonunda bireylere kazandırılacak özellikler, aday hedefler biçiminde saptanır. Bu aday hedefler; eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi, eğitim sosyolojisi ve eğitim psikolojisinin süzgeçlerinden geçtikten sonra kesinleşmiş öğretim hedeflerine dönüşür (MEB, 2012a; Sönmez, 2012).

Ertürk’ün açıklamalarına benzer açıklamalarda bulunan Demirel’e (2010: 106) göre hedefler, öğrenme-öğretme etkinliğinin sonunda öğrencilerin neler kazanacaklarının davranış cinsinden ifadesidir. Demirel de hedeflerin programın birinci boyutu olduğunu belirterek hedeflerin dikey ve yatay olmak üzere iki aşamada ele alındığını açıklamaktadır. Benzer şekilde Akpınar da (2012: 81) hedeflerin dikey (hiyerarşik) ve yatay (davranışsal) olmak üzere iki boyutta sınıflandırılabileceğini belirtmektedir. Hedefler dikey boyutta, uzak hedef, genel hedef ve özel hedef şeklinde sıralanmaktadır. Yatay (davranışsal) boyutta ise hedefler, bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel olmak üzere sıralanmaktadır (Akpınar, 2012; Demirel, 2010). Farklı olarak Varış (1996: 108), amaçlar hiyerarşisini şu sıra ile göstermektedir. Milli eğitim amaçları, okulun amaçları, dersin amaçları, konunun amaçları. Kısakürek’e (1983) göre, program geliştirmede amaçların taksonomisi çok önemlidir. Türk milli eğitiminin amaçları toplumsal, kişisel ve ekonomik gelişmeyi hedef almaktadır. Okulların ve derslerin amaçları milli eğitimin amaçlarına uygun olmak zorundadır. Eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde, bu amaçların geliştirilmesi yanında, amaçlara uygun faaliyetleri tespit etme ön planda gelmektedir.

Sönmez ise hedeflerin başka bir yönüne değinerek, hedeflerin aşamalı olarak üç alanda belirlenmesi ve davranışlara dönüştürülmesi üzerinde durmuştur. Sönmez’e (2012: 31) göre hedeflerin belirlenmesindeki bu üç alan; *belirleyiciler*, *süzgeçler* ve *girdiler*dir. Belirleyiciler; toplumsal gerçek, konu alanı, birey ve doğa olarak ele alınabilir. Süzgeçler; eğitim psikolojisi, eğitim felsefesi, eğitim ekonomisi ve eğitim sosyolojisidir. Girdiler ise, yaş, cinsiyet, hazır bulunuşluk düzeyi, sosyo-ekonomik yapı, araç-gereç vb dir. Sönmez, hedefleri belirlerken ve yazarken belli ölçütlerle kontrol edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Sönmez’e (2012: 49-51) göre bu ölçütler şöyledir:

- Hedef cümlesinin sonunda “ bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, hoşgörülük” gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır.
- Hedefler öğrenci davranışlarına dönüştürülecek ve öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır.
- Hedefler öğrenme ürününü dile getirmelidir.
- Konu başlıkları hedef olamaz.
- Hedef kapsamlı aynı zamanda sınırlı olmalıdır.
- Hedefler bitişik olmalıdır. Yani bir hedefin kapsamı, diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir.
- Hedefler, belli bir programla gerçekleştirilebilecek şekilde gerçekçi olmalıdır.
- Hedefler birbirini destekler nitelikte olmalıdır.

Hedefler bilişsel, duyuşsal, devinişsel ya da sezgisel alanla ilgili olabilir. Ancak bu üç alan birbirinden tamamen ayrı, kopuk değildir ve aralarında ilişki vardır. Bu tür sınıflamalar eğitim bilimcilerine göre şimdilik ve yapaydır zamanla bilimdeki gelişmelere göre değişikliğe uğrayabilir (Sönmez, 2012: 41). Milli Eğitim Bakanlığının önceki ve yeni programları incelendiğinde öğrenme çıktıları için farklı terminolojiler kullanıldığı görülmektedir. 2004-2005 program değişiklikleri sonucu “ amaç”, “hedef” ve “hedef davranışlar” kavramlarını yerine daha çok öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılarak “kazanım” kavramı kullanılmaya başlanmıştır (ERG, 2005: 4).

3.2.2. İçerik

İçerik, hedef ve davranışları kazandıracak biçimde seçilmiş ünite ve konuların bütünüdür. Konu, tema, kapsam, muhteva şeklinde de tanımlandığı görülmektedir. Öğretim programının ikinci aşaması olan bu süreçte öğrencilere planlanan hedeflere ulaşmak için “*ne öğretelim?*” sorusuna verilen cevap içeriği oluşturmaktadır. Günümüz program anlayışında içeriğin rolü, hedeflere ulaştırıcı bir araçtır. Yani öğrenci konuyu değil, konudan öğrenmelidir (Küçükahmet, 2009: 21). Bazı durumlarda içerik hedefin kendisi (mesleki eğitimde ve yapılandırmacılıkta), bazı durumlarda ise hedefe ulaşmak için kullanılan bir araçtır (Fer ve Cırık, 2007).

Demirel (2010: 137) ve Sönmez (2012: 130) programın içerik boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “*ne öğretelim?*” sorusuna yanıt aramakta ve içeriği, program hedefleri doğrultusunda öğretilecek ünite ve konuların düzenlenmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda içeriği hedef davranışların kazandırılması için araç olarak görmektedirler. Bilen (2006) içeriği, eğitim programlarının dayandığı temel öğe ve felsefenin öngördüğü kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli olarak bir araya getirilmesi ile sağlanan oluşumlar olarak tanımlamıştır. Ayvaz (2001) da içeriği, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele almıştır. Ayrıca içeriğin, hedef davranışlar için bir araç olduğunu; çünkü öncelikle hedef ve davranışların belirlendiğini; sonra bu hedef ve davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde içerik düzenlendiğini belirtmiştir. Varış’a (1998: 13) göre öğrenci davranışlarının standartlarını belirleyen amaçların gerçekleşmesi için içerik önemli bir araçtır. Öğrenciye ne öğretelim, sorusu nasıl öğretelim sorusundan önce gelmektedir. İçerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik olarak bir araya getirilmesi değil yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla öğrenci için sınıflandırılmasıdır. Böyle bir sınıflandırmada; içeriğin öğrencinin gelişim ve öğrenme düzeyine uygunluğu ile bilimsel doğruluğu ve lojik düzeni önem taşır. Bu amaçla, içerik seçiminde, ilgili bilimsel çalışmalardan ve bilim adamlarından yararlanmak gerekecektir. Demirel (2010: 136) bu düzenlemenin nasıl olması gerektiğinin tartışmalı bir konu olduğunu ifade etmektedir.

Varış (1996: 115) içeriği, eğitim programında eğitim amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olarak tanımlamaktadır. Ayrıca içerik nitelik yönünden de betimsel ve normatif olmak üzere ikiye ayrılır. Betimsel içerik, olgu ve ilkelerden oluşur. Bunlar gözlemlenebilir ya da sayılabilir olayların dile getirilmesidir. Ve betimsel içerikte kanunlara ve ilkelere yer verilir. Normatif içerik ise değer yargılarından, normlardan ve standartlardan oluşur. İnsanların nasıl hareket etmesi ne gibi tercihler yapması gerektiğini açıklar. Benzer şekilde Akpınar (2012: 95) da içerik türlerinin, *betimsel içerik*, *normatif içerik*, *bilimsel içerik* ve *yapılandırılmamış içerik* olarak dört türünden söz etmektedir. *Betimsel içerik*, “Ne oldu?, Nerede?, Ne zaman oldu?, Kim yaptı?” gibi sorulara yanıt verirken; *normatif içerik*, “Neden oldu?, İyi mi oldu kötü mü?, Nasıl olmalıydı?” gibi sorulara yanıt vermektedir. *Bilimsel içerik*, nesnel bilgi anlayışına uygundur. *Yapılandırılmamış içerik* ise, henüz tam olarak kanıtlanmamış ve tam olarak yapılandırılmamış bilgilerden oluşur. Öznel bilgi anlayışına uygundur.

Varış (1996: 114) içeriğin, olguların ve olayların, ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi olmadığını fakat, yaşama alanlarının an verilmek istenenlerin arka arkaya sıralanması değildir. Bu anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi olduğunu belirtmektedir. Bu kapsamda içerik seçiminde her şeyden önce bazı ölçütlerin aranması gerektiğini vurgulamakta ve bu ölçütleri alanyazın taraması sonucunda aşağıdaki şekilde belirterek bu ölçütlere göre hareket edilmesi gerekliliğine dikkat çekmektedir. İçerik seçiminde dikkat edilmesi gereken ölçütlerin,

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretme,

4. Bilginin yapısında içeriğin işgal ettiği yer olduğunu ve bu ölçütlere yenilerinin ilave edilebileceğini belirtmektedir.

Demirel (2010) ve Kısakürek (1983) ise içerik seçim ölçütlerini;

1. Kendi kendine yeterlik,
2. Anlamlılık ve önemlilik,
3. Geçerlilik,
4. İlgi çekicilik,
5. Yararlılık,
6. Öğrenebilirlik,
7. Ekonomiklik olarak sıralamaktadırlar.

Benzer şekilde Küçükahmet (2009) de içerik seçimindeki ölçütleri;

1. Geçerlik ve güvenilirlik,
2. Bilimsellik,
3. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını karşılama,
4. Faydalılık,
5. Öğrenebilirlik,
6. Sosyal gerçeklerle tutarlılık olarak belirtmektedir.

Sönmez (2012: 133) ve Akpınar (2012: 94), içeriğin program bütünü içerisindeki rolünün temele alınan felsefe ve eğitim felsefesine göre de değişebileceğini belirtmektedirler. İçeriğin düzenlenmesinde ise içeriğin hedeflere ve öğrenci giriş davranışlarına uygunluğunun yanında; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye, bilinenden bilinmeyene doğru bir yol izlenmelidir. Ayrıca içerik çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiye ters düşmemeli (Demirel, 2010: 137; Senemoğlu, 2012: 414), her konu öğrenilince, kendinden sonra öğrenilecek olan konuları kolaylaştıracak aşamalı ve birbirinin ön koşulu olacak şekilde sıralanmalıdır.

Ayvaz (2001) ve Baykara (2013) ise, bir içeriğin hedef davranışlarla tutarlı, çağdaş, bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgiyle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu (bitişik), bilinenden bilinmeyene, kendi içinde mantıklı bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Mantıklı ve iyi organize edilmiş ve anlamlı bilgi kolay öğrenilir ve kolay hatırlanır. İçeriğin düzenlenmesinde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Bu yöntemler;

1. Araştırma bulgularından yararlanılması,
2. Uzman görüşlerinden yararlanılması,
3. Katılımcılar aracılığıyla,
4. İhtiyaç analizi yoluyla, şeklinde sayılabilir.

İçerik eğitimsel hedefler doğrultusunda seçilen olgu, kavram, ilke ve genellemelerin, bazı sistematik bağlarla birleşerek bilgilerin niteliği ve derslerin özelliklerine göre düzenlenmesi olarak tanımlandığında basit bir biçimde bilgilerin ya da konuların bir araya getirilmesi olmadığı görülecektir. Demirel'e (2010: 138) göre her şeyden önemlisi de içerik, hedeflerle tutarlı ve öğrenciler için anlamlı olmalıdır. Eğitim programının öğeleri incelendiğinde, bağımsız olan tek öğenin hedefler olduğu diğer öğelerin ise hedefe bağlı olduğu sonucu çıkar. Buradan anlaşılabacağı üzere, içeriğin seçiminde ilk ve değişmez ilke, içeriğin hedeflere uygun olarak seçilmesi gerektiğidir (Baykara, 2013; Sönmez, 2012). Ancak içerik düzenlemede farklı yaklaşımların ele alındığı görülmektedir. Genel olarak alanyazında yedi temel yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar; (Akpınar, 2012; Baykara, 2013; Demirel, 2010).

1. Doğrusal Programlama Yaklaşımı,
2. Sarmal Programlama Yaklaşımı,
3. Modüler Programlama Yaklaşımı,
4. Piramitsel Programlama Yaklaşımı,
5. Çekirdek Programlama Yaklaşımı,
6. Konu Ağı Proje Merkezli Programlama Yaklaşımı,
7. Sorgulama Merkezli Yaklaşım şeklinde sayılabilir.

Bir derse ilişkin hazırlanan ve hedeflerle konular arasındaki ilişkiyi gösteren iki boyutlu çizelgeler belirtke tablosudur. Demirel'in (2010: 147) deyimiyle Hedef-İçerik Çizelgesidir. Senemoğlu'na (2012: 392) göre belirtke tablosu, bir öğretim programında yer alan hedef davranışlarla (dersin özel hedefleri), program içeriği (üniteler) arasındaki ilişkinin iki boyutlu bir çizelge üzerinde gösterilmesidir. Belirtke tablosu, öğretmenin hangi hedefi, hangi ünite, hangi ağırlıkta kazandıracağını ve yoklayacağına yol gösterir. Bu bağlamda Baykara (2013: 172), belirtke tablosunun hedefler ile konu alanı arasındaki ilişkiyi göstermesinin yanı sıra hedeflerin öneminin ve konu alanlarına ayrılacak sürenin belirlenmesinde, eğitim ve sınav durumlarının düzenlenmesinde önemli ipuçları sağladığını belirtmektedir. Akpınar (2012: 107) da benzer şekilde belirtke tablosunun temel işlevlerini: (1) etkili öğrenme yaşantıları sağlamak üzere, etkili ve verimli eğitim durumları düzenlemeye destek, (2) kapsam geçerliliği yüksek ölçme aracı geliştirmeyi sağlamak, (3) dersin kapsamını sayısal ve nitelik olarak özetlemek şeklinde belirtmektedir.

Hedef-içerik çizelgesi hazırlanırken genelde üst tarafta yer alan yatay boyuta önce hedefler ve bu hedefleri gerçekleştiren davranışlar yazılır. Dikey boyuta da içerik yazılır. Belirtke tablosunun en önemli faydası, dersin kapsamını nitel ve nicel olarak özetlemesidir.

3.2.3. Öğretme-Öğrenme Süreci (Eğitim Durumları)

Eğitim durumlarının düzenlenmesi program geliştirmenin süreç boyutunu oluşturur. Küçükahmet'e (2009: 22) göre bir eğitim programında "*Muhtevayı nasıl öğretilim?*" sorusuna cevap veren boyut öğrenme-öğretme süreçleridir. Bireydeki davranış değişiklikleri ve öğrenme programın bu boyutunda gerçekleşir. Varış'a (1998: 13) göre bu boyut, öğrencinin öğrenmesi için, başka bir deyişle, öğretimde çıktıların denetlenmesi için alınması gereken tüm önlemleri kapsar.

Ertürk'e (2013: 86) göre, "öğrenme yaşantıları düzeneği" ya da "bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" şeklinde ifade edilen eğitim durumları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarında "öğrenme-öğretme etkinlikleri, eğitim durumları, işleniş" gibi ifadelerle yer almaktadır. Sönmez'e (2012: 149) göre de hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması eğitim durumu olarak tanımlanmaktadır. Programın bu boyutunda belirlenen hedefler doğrultusunda öğrenciye içeriğin nasıl aktarılacağına yönelik öğrenme-öğretme yaşantıları düzeneği oluşturulur. Demirel (2010: 151), eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak düşünülebileceğini belirtmektedir.

Hedef davranışları öğrencilere kazandırırken öğrenme sürecinin tüm öğrenciler için aynı olmadığı gerçeği ile uygun yöntem ve tekniklerin seçimi, öğretimi kolaylaştıracak araç ve gereçlerin kullanımı, öğretim boyunca ipucu, katılım, pekiştirme, dönüt-düzeltelemeye yer verilmesi (Fidan, 2012: 96) öğretme-öğrenme sürecini verimli kılmaktadır. Eğitim durumları, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşması için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak uyarıcıların düzenlenmesi ve işe koşulmasıdır. Bu düzenleme, gerekli olan strateji, yöntem-teknik, araç-gereçleri, her türlü etkinlikler ile fiziki düzenlemeleri kapsar (Akpınar, 2012: 108). Aynı şekilde Küçükahmet'e (2009: 22) göre de programın uygulayıcıları için her türlü fırsat "öğretim süreçleri" kapsamında yer alır. Eğitim programının öğrenme-öğretme süreci boyutunda belirli zaman diliminde öğrencilere kazandırılacak hedefler için, öğrencinin ve öğretmenin neler yapması gerektiği, hangi yöntem ve tekniklerin uygulanacağı, hangi araç ve gereçlere yer verileceği belirlenir ve uygulanır (Gürkan, 2005: 21).

Öğrenme – öğretme durumları, yani sistemin süreç ögesi, eğitim sisteminin verimli işlemesi açısından en önemli ögedir. Öğrenme – öğretme aktiviteleri, sistemin süreç ögesindeki etkinliklerin neler olacağını ve nasıl uygulanacağını ifade eder. Anlaşılacağı üzere, öğrenme- öğretme aktiviteleri: belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan etkinliklerin tümüdür. Programın bu boyutunda, hedef

davranışları öğrencilere kazandırmak için bireyi etkileme gücüne sahip tüm dış şartlar ya da uyarıların düzenlenip uygulamaya konulması önemlidir (Tan, 2005: 15).

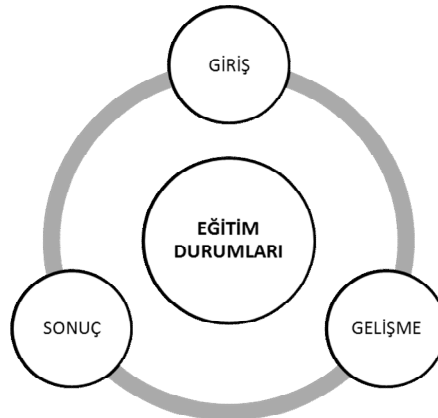
Öğrencilere hedef davranışlar kazandırılırken eğitim durumlarının geçerli yaşantıları sağlayabilmesi için bazı niteliklere sahip olması gerekir (Akpınar, 2012: 109; Baykara, 2013: 174; Demirel, 2010: 165; Ertürk, 2013: 90; Sönmez, 2012: 194;). Bu kapsamda Ertürk'e (2013: 90) göre "belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar" olarak tanımlanabilen eğitim durumları şu özelliklere sahip olmalıdır:

1. Hedefe uygun olmalıdır.
2. Öğrenciye göre düzenlenmelidir.
3. İçeriğin doğasına uygun olmalıdır.
4. Ekonomik olmalı, yani birden çok hedefe hizmet etmelidir.
5. Öğretim ilkelerine uygun olmalıdır.
6. Diğer yaşantılarla tutarlı (kaynaşık) olmalıdır.

Uzunboylu ve Hürsen (2011:7), öğrencinin bilgiyle karşılaştığı ve etkileşimde olduğu süreç boyutunun zengin ve verimli olarak gerçekleşmesinde belirli öğelerin işe koşulmasının gerekliliğini vurgulamışlardır. Demirel'e (2010: 169) göre, eğitim durumlarının değişkenleri olarak nitelenen bu değişkenler ise; pekiştirici, ipucu, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımıdır. Bu değişkenler öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada önemli işlevlere sahiptir. Bu değişkenleri Bloom (1968) öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada kullanmıştır. Bunun yanı sıra Sönmez (2012: 167) de öğretmen niteliklerinin, sevgi, zaman, eğitim teknolojisi, öğretme ortamının fiziksel özellikleri, sınıf düzeni ve akıl yürütmenin de öğrenme-öğretme sürecinde göz önünde bulundurulması gereken değişkenler olduğunu belirtmektedir.

Bir eğitim durumunda sistemin değişkenleri çıktılarına etkiler. Öğrenciye kazandırılması planlanan öğrenme-öğretme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanması gerekir. Bu amaçla hedef davranışlar öğrenciye kazandırılırken aşamalı sıraya uyulması ve diğer değişkenlerin iç içe düzenlenmesi önemlidir. Bunlar için planlama yapılmalıdır. Tüm bunlar bizi programlandırılmış öğretime götürür (Sönmez, 2012: 149).

Öğretimi planlama, öğretmenin öğretimin tasarlanması uygulanması ve değerlendirilmesi konularında verdiği kararlardan oluşan bir süreçtir. Okullarda elde edilen başarılı öğretim, iyi planlamanın sonucudur (MEB, 2012a: 169). Çünkü belirlenen hedef davranışların öğrenciye kazandırılması için gerekli uyarıcıların düzenlendiği ve içeriğin en etkili şekilde sunulmaya çalışıldığı her türlü öğretme-öğrenme sürecidir. Demirel (2010: 164) bu öğrenme-öğretme yaşantılarını (eğitim durumlarını), *giriş etkinlikleri*, *gelişme etkinlikleri* ve *sonuç etkinlikleri* şeklinde üç aşamada ele almaktadır. Bu temel aşamalar Şekil 3.5'de verilmiştir.



Şekil 3.5. Eğitim Durumlarının Temel Boyutları

Şekil 3.5’de görüldüğü gibi, öğretim programının üçüncü ögesi olan eğitim durumlarında “Nasıl?” sorusuna yanıt aranır. Öğrencilere istendik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan yaşantılarının düzenlenmesi boyutunu ifade etmektedir. Bu boyut günlük ders planının temel üç aşaması olan giriş, gelişme ve sonuç boyutlarıyla ilişkili olarak *giriş etkinlikleri*, *gelişme etkinlikleri* ve *sonuç etkinlikleri* olarak adlandırılmaktadır.

Sönmez (2012: 195) ise, eğitim durumlarının bu üç temel aşamanın içeriğini şu şekilde belirtmektedir. Giriş etkinlikleri, bireyin öğrenmeye hazır hale gelme sürecinde yapılan etkinlikleri kapsar. Bu basamaklar, dikkati çekme, güdüleme-istekli kılma, gözden geçirme, ön koşul öğrenmeleri hatırlatma ve derse geçiştir. Demirel’e (2010: 164) göre giriş etkinlikleri genelde bilgilendirme amaçlıdır. Geliştirme etkinlikleri, hedef davranışları kazandırmak için konunun veya içeriğin sunulmasını ve kazandırılacak davranışların her bir öğrenciye mal edilmesini içerir. Uygun araç-gereç seçimi, yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanması ve eğitim durumları değişkenlerinin (ipucu, pekiştireç, dönüt, düzeltme) işe koşulmasıdır. Demirel (2010: 164), bu aşamada öğrenen ve öğretmenlerin daha çok etkileşimde olduklarını belirtmektedir. Bireyin davranışlarının değiştiği yani öğrenmenin gerçekleştiği her türlü yerinde ve tutarlı etkinlikleri kapsar. Sonuç etkinlikleri, öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin saptanmasına yönelik değerlendirme ve kontrolleri kapsar. Kısa özet, ürünün değerlendirilmesi ve sonraki dersle bağlantı kurma ve tekrar yapma etkinliklerinden oluşur (Gözütok, 2005: 201). Sönmez’e (2012: 202) göre de özetleme, tekrar güdüleme, istekli kılma ve kapanış aşamalarından oluşur.

3.2.4. Ölçme –Değerlendirme Süreci (Sınama Durumları)

Bir programın dördüncü ve son ögesi “*Ölçme-Değerlendirme Süreci*” dir. Küçükahmet’e (2009: 22) göre, bir programın amacına ulaşıp ulaşmadığı bu aşamada anlaşılır. Bu aşamada “Ne kadar?” ve “Ne düzeyde?” sorularına yanıt aranır. Öğrencilerin kazandırılmak istenilen hedef davranışları kazanıp kazanmadıklarını, kazandıysa ne ölçüde kazandığını, hangi davranışın kazanılmasında eksiklik, yetersizlik ve yanlışlıkların olduğunu belirlemek için sınama durumlarının düzenlenmesi gerekir.

Demirel (2010: 171), sınama durumlarını düzenlerken dikkat edilecek hususların bazılarını şu şekilde belirtmiştir:

1. Önce belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Hedefle içerik arasındaki ilişki ortaya konulmalıdır.
2. Sınama durumunun hangi amaçla düzenleneceğine karar verilmelidir.
3. Sınama durumu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanların niteliklerine ve davranış düzeyine göre belirlenmelidir.
4. Sınama durumları hedef davranışların yoklanmasında işe koşulacak uygun soru tiplerine göre hazırlanmalıdır. (Yazılı, sözlü, doğru, yanlış, seçmeli, boşluk doldurma vb.)
5. Sorunun içinde birden fazla ve değişik düzeyde davranış bulunmalıdır.
6. Sınama durumları açık, anlaşılır olmalıdır.
7. Sınama durumlarında ipucu, dönüt, düzeltme kullanılmamalıdır.
8. Soruların zorluk derecesi aynı olmamalıdır. Kolay sorular testin değişik yerlerine dağıtılmalıdır.
9. Sınama durumları ayırt edici olmalıdır.
10. Her soru bağımsız olmalı, bir soru diğerinin ipucu olmamalıdır.

Sınama durumlarının bir diğer amacının da, öğretim programının niteliği hakkında bilgi vermesi, yani öğretim programının değerlendirilmesine veri sağlaması olduğu belirtilebilir. Eğitim programının son ve tamamlayıcı halkası olan değerlendirme; hedeflerin gerçekleşme derecesini belirleme süreci (Ertürk, 2013: 113), bir anlamda öğrenme düzeyinin kanıtları olarak yorumlanabilir.

Değerlendirmenin tanımını Varış’a (1968a: 64) göre şu şekilde yapmak mümkündür: “...açık ve seçik bir şekilde formüle edilmiş amaçlara göre eğitim

muhtevasının ve süreçlerinin etkilerini araştıran geniş ve devamlı bir süreçtir. Program geliştirme faaliyetlerinin uygulamalı olması değerlendirmenin devamlı olmasını gerektirmektedir. Bunun yanında değerlendirme;

1. Genel ve özel amaçlar dikkate alınarak uygulanmalı ve planlanmalıdır.
2. İstenen davranış değişikliği yönünde formüle edilmelidir.
3. Teknik olarak tüm ilgililere uygulanmalıdır.
4. Hem vasıtalar hem de sonuçlarla ilgili olmalıdır.”

Varış’a (1998: 15) göre, program geliştirmeye sistematik yaklaşımda en önemli boyutlardan biri de değerlendirmedir. Program geliştirmenin başlangıcından sonuna kadar değerlendirme boyutu göz önünde bulundurulur. Çünkü değerlendirme amaçların gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya çıkaran bir boyuttur. Bu aşamada öğrencilerin hedefe ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile saptanmaktadır (Erden, 1995: 10). Bu kapsamda Demirel (2010: 171), öğrencilere kazandırılmak istenilen hedef davranışların kazanılıp kazanılmadığının ortaya çıkarılmasının bir ölçme aracı ya da test maddesi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir. Gürkan (2005: 22) ise, değerlendirme boyutunda önemli olanın, öğretim sırasında genel ve özel amaçların ne olduklarını bilmek, genel bir ifadeyle anlatılmış olanları gözlenebilir ve ölçülebilir davranışsal amaçlara çevirip ders planları ya da sınav soruları olarak yazabilmek olduğunu ifade etmektedir. Buradan hareketle öğrencilere bazı istendik davranışları kazandırmak için planlanan eğitim-öğretim etkinliklerinin sonunda, öğrencilerin arzulan davranışları yeterli bir düzeyde kazanıp kazanmadıklarını ortaya koyarak eğitim sisteminin işlerliğinin belirlenmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde –eğer varsa- eğitim sisteminin aksayan yanlarının, eksiklikleri ve yanlışlıklarının tespiti ve daha sonra da iyileştirilmesi söz konusu olabilir (MEB, 2012a: 190). Aslında değerlendirme, bir şekilde eğitim programını kontrol etme sürecidir. Değerlendirme, programın arızalarının neden kaynaklandığını bulan ve bu arızaları onaran ögedir.

Değerlendirmenin kapsamlı olması gerektiğini vurgulayan Doğan’a (1974: 382) göre, değerlendirme çalışmaları kolaylık sağlaması yönünden üç bölüme ayrılabilir: *hazırlığın değerlendirilmesi, sürecin değerlendirilmesi, ürünün değerlendirilmesi*. Demirel’e (2010: 193) göre de, bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda öngörülen hedeflere tam anlamıyla ulaşmış olması gerekir. Tabi bu durum her zaman istenen düzeyde olmayabilir. Dolayısıyla, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa eksikliklerin hangi öğeden kaynaklandığının saptanması ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Tekin’e (1991: 39) göre değerlendirme; bir yargılama işlemidir ve bir ölçüm ile bir ölçütün karşılaştırılmasına dayanır. Değerlendirme ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesneler hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Tan (2005: 180) öğretimde değerlendirmenin; öğrencinin başarısı hakkında yargıda bulunma süreci olduğunu belirtir.

Ölçme ve değerlendirme; öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin başarılarını saptamak, eksikliklerini belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak, uygulanan programın zayıf ve kuvvetli yanlarını ortaya çıkarmak için yapılır ve öğrencilerin gelişimini izlemeyi amaçlar (MEB, 2005b: 64). Bulut (2006: 31), ölçme ve değerlendirme sonuçlarının, öğretim etkinlikleri sonunda öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve becerilerin hedeflerle ne derece tutarlılık gösterdiğinin belirlenmesi açısından son derece önemli olduğunu belirtmektedir. Bu şekilde öğrencilerin yetersiz olduğu alanlar belirlenerek, öğretmen ölçme sonuçlarına göre bir öz değerlendirme yapma olanağına sahip olur.

3.3. Değerlendirme Türleri

Değişik amaçlar için çok çeşitli değerlendirme türleri vardır. Değerlendirme, üç ayrı bakış açısına / ihtiyaca göre Şekil 3.6’da gruplandırılmıştır (MEB, 2012a: 185).



Şekil 3.6. Eğitimde Program Değerlendirme Türleri

Şekil 3.6’da görüldüğü gibi, üç ayrı bakış açısına/ihtiyaca göre değerlendirme türleri gruplandırılmıştır. Bu değerlendirme türleri de kendi içinde ayrıca sınıflandırılmaktadır.

Değerlendirme amaçlarına göre değerlendirme türlerini şu şekilde sınıflandırılabilir (MEB, 2012a: 185).

1. *Öğretim programının değerlendirilmesi*: Öğretim programında bulunan davranışların, ulaşılabilir ve birbirleri ile tutarlı olup olmadığı açısından değerlendirilmesidir.

2. *Öğretimin değerlendirilmesi*: Bütün kazanımların yapılan sınavlar aracılığı ile değerlendirilmesidir.

3. *Öğrenme eksikliklerinin saptanması*: Öğretimin belli noktalarında, öğrenme eksikliklerini saptama amacıyla yapılır. Öğrenciye not vermek için yapılmaz.

4. *Öğrencilerin yönlendirilmesi*: Öğrencileri yetenekleri, ilgileri ve diğer özellikleri açısından tanıma amacıyla yapılır.

5. *Öğrenci başarısının saptanması*: Önce davranışlar arasındaki ilişkiler çıkarılır, bu ilişkilere bakılarak önemli görülen davranışlar belirlenir ve bu davranışlar yoklanır.

Sönmez (2012: 451), değerlendirmenin önce düzenli ve düzensiz olmak üzere ikiye ayrılabilirliğini ifade etmektedir. Ertürk (2013: 118) de benzer şekilde, gelişigüzel ve düzenli değerlendirmeden söz etmektedir. Yüksel ve Sağlam (2012: 33) ise Ertürk ve Sönmez’in tanımlarına benzer şekilde değerlendirmeyi formal ve informal değerlendirme şeklinde çeşitlendirmektedir. Bu konuda düzenli değerlendirmenin formal değerlendirme ile aynı olduğunu, düzensiz değerlendirmenin ise, gelişigüzel ve informal değerlendirme ile aynı içerikte olduğunu söylemek mümkündür.

1. *Düzenli değerlendirme*: Belli ölçütleri, planlı ve düzenli gözlemi, kontrollü karşılaştırmaları, standartlaştırılmış sınama yollarını gerektirir (Ertürk, 2013: 118). Bu değerlendirme türünde hedefler ve ölçütler nesneldir. Veri toplama aracının geçerliği ve güvenilirliği bellidir ve yüksektir. Değerlendirmenin işe koşulacağı yer, zaman, kişiler, sistemler saptanmıştır. Değerlendirmenin amaçları belirlenmiş ve değerlendirmenin hangi uzmanlar tarafından yürütüleceği saptanmıştır (Sönmez, 2012: 451; Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012: 33).

2. *Düzensiz değerlendirme*: Düzenli değerlendirmenin aksine bir sistematığı olmayan, düzensiz veri toplama teknikleri sonucu daha çok bireysel kararlardan (öznel) öteye geçmeyen değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türünde hedefler ve ölçütler çoğu zaman belli değildir. Ölçme aracının geçerliği ve güvenilirliği saptanmamış, üstelik çoğu zaman düşüktür. Değerlendirmenin işe koşulacağı yer, zaman, kişiler ve sistemler belirsiz ve gelişigüzel (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012: 33; Sönmez, 2012: 451).

Değerlendirme kıyaslama(ölçüt) esasına göre de sınıflandırılabilir. Eğer değerlendirme kıyaslama yapmak amacıyla işe koşulacaksa iki tür değerlendirmeden söz etmek mümkündür. Kıyaslama esasına göre değerlendirmeyi Demirel (2010: 193) ve Ertürk (2013: 119), (1) Norma dayalı değerlendirme, (2) Hedefe dayalı değerlendirme şeklinde sınıflandırmaktadır. Sönmez (2012: 452) ise kıyaslama esasına

göre değerlendirmeyi, (1) Göreli değerlendirme, (2) Ölçüt dayanaklı değerlendirme şeklinde ikiye ayırmaktadır.

1. *Norma dayalı (bağıl-görelî) değerlendirme:* Bir grup içindeki bireyleri birbirleriyle karşılaştırmak, sıralamak ve bir okul sistemine ya da kuruma alınacakları seçmek için işe koşulan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme türü sistem ya da “Yetişek”i değerlendirmede yeterli değildir (Ertürk, 2013: 119; Sönmez, 2012: 452).

2. *Hedefe dayalı (ölçüt-mutlak) değerlendirme:* Bir sistem ya da “Yetişek” in hedeflerini gerçekleştirme derecesine bakılarak yapılan değerlendirmedir. Sistem ya da Yetişek’e girişte, öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel hazır bulunuşluk düzeyi ile çıkıştaki yetişmişlik düzeyi arasında hedeflerle ilgili farka yani “erişie” bakılmalıdır. Bu tür değerlendirmede ölçüt hedeflerdir. Bu nedenden dolayı, bu tür değerlendirmeye “Hedef Dayanaklı Değerlendirme” denir (Ertürk, 2013: 119). Ölçüt dayanaklı değerlendirme sistem ve yetişeğin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmede işe koşulmalıdır (Sönmez, 2012: 452).

Değerlendirmeyi, başka bir sınıflama yolu da, kullanım amaçlarına göre. Bu durumda değerlendirme, (1) Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme, (2) Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme, (3) Düzey Belirleyici (Sonucu Görmeye Dönük) Değerlendirme olmak üzere üçe ayrılır.

1. *Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme:* Öğrencilerin programa, bir kursa, derse ya da okula başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerin tanınmak için yapılan değerlendirmedir. Buradan hareketle öğrenciye hangi kazanımlar verileceği ve onun hangi yetişeğe yerleştirileceği ve öğretim sürecinin nasıl düzenleneceğine karar vermek amacıyla yapılır. Ona göre program hazırlanır. Bunun için de standartlaştırılmış tanıma ve erişi testleri ile öğretmen yapısı ölçme araçlarından ve gözlemden yararlanılabilir. Öğrenme güçlüğü hissedildiği hallerde aralarda da yapılabilir. Ayrıca (Demirel, 2010: 194; Ertürk, 2013: 119; Sönmez, 2012: 452).

2. *Biçimlendirme ve Yetiştirmeye Dönük Değerlendirme:* İzleme türü değerlendirmedir. Öğrencilerin bir programa girdikten sonra süreç içinde sürekli değerlendirilmeleri önemli görülmektedir. Bu değerlendirme öğrencilerin öğrenmede güçlük çektikleri davranışları, öğrenemediklerini, yani öğrenme güçlük ve eksikliklerini belirlemek, daha sonra onlara gerekli yardımı yapmak, bu eksiklikleri tamamlamak, güçlükleri gidermek için yapılır (Ertürk, 2013: 119; Demirel, 2010: 194; Sönmez, 2012: 452). Bu değerlendirme, program sürekli dönüt sağlamak ve iyileştirici önlemlerin alınması için de bir kontrol sistemi oluşturmaktadır. Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan’a (2000) göre, biçimlendirici değerlendirmenin amacı, programın gelişimi ve niteliğinin artırılması için gerekli verilerin sağlanmasıdır. Bu değerlendirme programın uygulanması sürecinde program yöneticilerine, uygulayıcılarına henüz program tamamlanmadan gerekli önlemlerin alınması fırsatı verir (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012: 35).

3. *Düzey Belirleyici (Sonucu Görmeye Dönük) Değerlendirme:* Program sonunda uygulanmaktadır. Bir ders ya da kursla ilgili dönem ya da okul başarısını, erişisini saptamak amacıyla yapılabilir. Öğrencilerin kazanılmış bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Bu değerlendirme ile programın öğrencilere istenilen davranışları kazandırma açısından yeterli olup olmadığı hakkında bir yargıya varılması amaçlanmaktadır. Bu değerlendirme daha çok başarı testleri ya da yeterlik testleri ile yapılmaktadır. Böylece program için dönüt alınır ve gerekli düzeltmeler yapılır (Demirel, 2010: 194; Ertürk, 2013: 119; Sönmez, 2012: 452).

3.4. Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitimde, değerlendirmenin çok geniş bir kullanım alanı bulunmaktadır. Bu bağlamda Lawton (1987) da zaten, program değerlendirmenin farklı anlamlar taşıması nedeniyle, program çalışmalarının bütünü içerisinde zor kavramlardan biri olduğunu belirtmektedir (Akt. Şeker, 2013: 184).

Değerlendirme, eğitimin her safhasında kullanılan sistematik bir süreç (Küçükahmet, 2009: 228) olup, Özçelik’e (2010b: 232) göre de, eldeki bilgilere veya

verilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama işlemi, olarak ifade edilmektedir. ERG'ye (2008: 9) göre ise değerlendirme, ölçüte dayanarak bir ürünün değeri hakkında karar verme işlemidir. Bu tanımdan hareketle değerlendirme sürecinin genel olarak üç aşamayı içerdiği söylenebilir. Birinci aşama ölçüt ya da ölçütler takımına karar vermektir. İkinci aşama bu ölçütlere göre veri toplama ve sonuncu aşama da bu verilerden hareket ile ürünün değeri, niteliği, kullanılabilirliği, etkililiği ve önemi konusunda bir yargıya varmaktır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, programların geliştirilmesi için gereklidir. Çünkü program değerlendirme çalışmaları program geliştirme için geri bildirim sağlar. Programları daha etkili hale getirecek doğru kararların alınabilmesi, bu kararların dayanaklarının bilimsel çalışmalarla araştırılmasına ve uygulamaların değerlendirilmesine bağlıdır. Değerlendirme, faaliyet ve işlemlerin anlamını ve değerini tespit eden sistematik bir süreçtir (Phillips, 1997).

3.4.1. Eğitimde Program Değerlendirmenin Tanımı

Eğitimde program değerlendirme kavramını betimlemenin, tanımlamanın ve bir tek tanım üzerinde anlaşmanın mümkün olmadığını belirten Şeker (2013: 184), bunu da Levin'in (2010: 640) şu düşüncesine bağlamaktadır: *“Program ve değerlendirme kavramlarının her ikisi ile ilgili onlarca tanımın, yaklaşımın ve yöntemin varlığı, herkesin anlayabileceği bir program değerlendirme tanımını yapmamızı güçleştirmektedir.”* Ayrıca Gözütok (1999: 161), program değerlendirmenin programın tüm boyutlarının birbirini etkilemekte olduğundan hareketle karmaşık bir süreç olduğunu belirtir. Alanyazın incelendiğinde çok fazla sayıda program değerlendirme tanımı ve yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bunlardan bazılarına aşağıda değinilmiştir.

Gözütok (1999: 161) program değerlendirmeyi, eğitim programını veya programın herhangi bir ögesini kabul etmek, değiştirmek ya da çıkarmak amacıyla çeşitli ölçme araçları ile veri toplayarak elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçümlerle karşılaştırma ve programın etkililiği konusunda karar verme süreci olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde program değerlendirmeyi, Erden (1998: 9) şu şekilde tanımlamaktadır: *“Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında sistematik olarak veri toplama elde edilen verileri analiz etme ve programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.”*

Uşun'a (2012: 10) göre ise, eğitimde program değerlendirme; *“Sistematik veri toplama ve analizini esas alan, bilimsel araştırma süreçleri kullanılarak, geliştirilmiş olan bir eğitim programının doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir.”*

Kaya (1997: 59) da, eğitimde program değerlendirilmesi kapsamında programın temel öğelerinin değerlendirilmesine vurgu yaparak program değerlendirmeyi *“bir programdaki bütün boyutların ya da bir veya birkaç boyutun etkisinin, etkinliğinin ve sahip olabileceği tüm çıktılarının yargılanması için bilgilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumu”* olarak kabul etmiştir.

Yukarıdaki tanımlamalar çerçevesinde eğitimde program geliştirme sürecinde “değerlendirme” aşamasını, bahsi geçen eğitim programı, öğretim programı veya ders programının etkinliğinin ölçülmesi işlemi olarak kısaca ifade etmek mümkündür.

3.4.2. Eğitimde Program Değerlendirmenin Amacı ve İşlevi

Her ülkede eğitim sisteminin görevi, toplumsal yaşam düzeninin bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişme ve değişimlere uyumlu biçimde sürdürülüp geliştirilmesinden sorumlu olan toplumsal sistemleri işletecek nitelikteki insan gücünün yetiştirilmesidir. Eğitim sisteminin bu görevini yerine getirebilmesi için, eğitim kurumlarının işlev ve işleyişleri ile eğitim programları bireylerin ve toplumun

sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerini karşılayabilecek şekilde düzenlenir (EPÖ, 2005). Eğitim programlarının bu işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için sistemli, koordineli ve bilimsel anlayışla geliştirilmeleri ve sürekli biçimde gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine ihtiyaç vardır (Özdemir, 2009: 127).

Turgut'a (1977: 274) göre, hedefler, davranışlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarından oluşan bir yetişek, ne kadar bilimsel hazırlanırsa hazırlansın bir denenceler manzumesi olmaktan öteye gidemez. Yani mükemmel bir program yoktur ve her programın kalite kontrol ihtiyacı vardır. Çünkü Sönmez'e (2012: 454) göre, dünyada her alanda meydana gelen hızlı değişme ve gelişmelerin sonucu olarak, her yetişek her defasında yeniden değerlendirilmeli, gözden geçirilip düzenlenmelidir. Bundan dolayı olmuş bitmiş bir yetişek söz konusu değildir. Bir eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulanması ne kadar önemli ise, bu programın uygun yöntemlere göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına uygulanması da o ölçüde önemlidir (Gözütok, 2005: 175).

Eğitimde değerlendirmenin pek çok amacı vardır. Öğrencilerin eksikliklerini belirleme, eğitim amaçlarına ne oranda ulaşıldığını belirleme, uygulanan yöntemlerin etkinliğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ya da verimli olduğunu belirleme, okul uygulamalarını topluma gösterme bu amaçlar arasında sayılabilir (Doğan, 1997a). Oliva (2009) ve Wolf, Hill ve Evers (2006), program değerlendirmenin temel amacının, eğitim programının arzulan genel amaçlarının ve özel hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamak olduğunu ve bunun yanında, eğitim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, mevcut programın etkililiğini, okulların ürünlerinin yükseköğretimde ve iş hayatında başarılı olup olmadığını, programların uygun maliyetli (cost effective) olup olmadığını ve mesleki yönden akreditasyonu sağlamayı belirlemeyi amaçladığını belirtmektedirler (Akt. Özdemir, 2009: 129).

Klenowski'ye (2010) göre, eğitimde program değerlendirme, eğitim programının yenileşmesini, (curriculum innovation) geliştirilmesini veya yürütülmesini desteklemek için gerçekleştirilir ve program değerlendirmeyle programın sürekliliği sağlanmaya çalışılır. Ayrıca, program değerlendirme bir programın veya uygulamanın nasıl geliştirilebileceğine yönelik anlayış sağlamadan, programın uygulanmasıyla elde edilen verimlilik ve etkililikle ilgili kanıtlar sağlamaya kadar farklı amaçlara hizmet eder (Özdemir, 2009: 129). Kristoffersen'e (2003) göre, program değerlendirmenin amacı, programın niteliğini etkileyen tüm bileşenleri içeren genel ve ayrıntılı değerlendirme olanağı sunmaktır (Akt. Uşun, 2012: 10). Erden'in (1998: 9) belirttiği gibi, uygulanan programların aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki değişmelere göre yeniden düzenlendikçe, diğer bir deyişle, programlar değerlendirilip geliştirildikçe eğitimin niteliğinin artması beklenir. Gözütok'a (2005: 177) göre, eğitim programları, yetiştirilecek insan özelliklerinin belirleyicisidir. Bu nedenle, eğitim programlarının niteliği ile eğitimin niteliğinin özdeş olduğu söylenebilir. Kısaca özetlemek gerekirse, nitelikli bir insan, nitelikli bir eğitimle olur. Nitelikli eğitim ise iyi eğitim programları yoluyla gerçekleşebilir.

Her ne kadar ilgili alanyazında program değerlendirmenin amacı ile ilgili olarak çeşitli ve farklı birtakım görüşler yer alsa da, Uşun (2012: 13), program değerlendirmenin amacının, programın tanımı, dayandığı temel felsefe, program değerlendirme tanımı, paydaşların program değerlendirmeden beklentileri vb. değişkenlere bağlı olarak değişebileceğinin unutulmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

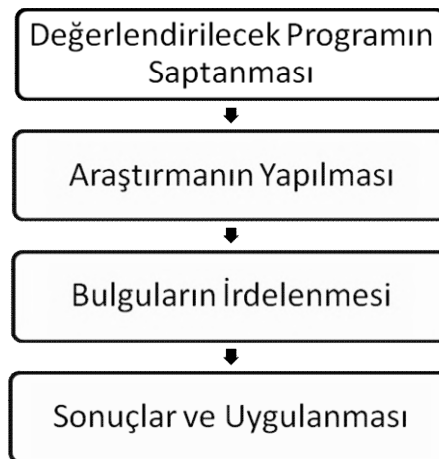
3.4.3. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci ve Temel Aşamaları

Program değerlendirme süreci ve bu süreçte yapılması gerekenler konusunda alanyazında değişik bir takım görüşler yer almaktadır. Bazı araştırmacılara göre program değerlendirme ve bilimsel araştırma arasında bazı farklılıklar vardır. Yani program değerlendirme ile bilimsel araştırma birebir örtüşmemektedir. Ancak tamamen de ayrıktır. Çünkü program değerlendirme çalışmaları da bilimsel araştırmalarda olduğu gibi sistematik bir sürece dayanmaktadır. Kısaca program değerlendirme, eğitimle ilgili herhangi bir konunun araştırıldığı bir araştırma süreci

değil, programın etkililiği ile ilgili karara varma sürecidir diyebiliriz. Bu konuda Yüksel ve Sağlam (2012: 25) program değerlendirmenin, yalnızca programın uygulanması sonunda yapılan gelişigüzel bir işlem olmadığını ve programı geliştirmek amacıyla verilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı bir süreç olarak nitelemektedirler. Ayrıca program değerlendirme sürecine başlamadan önce bu aşamaları yürütecek olan değerlendirmecinin seçiminin oldukça önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar.

Program değerlendirme süreci Demirel'e (2010: 193) göre, "veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve etkililik hakkında karar verme" basamaklarından oluşmaktadır. Fitzpatrick ve arkadaşlarına (2004) göre ise program değerlendirme süreci; planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde üç aşamadan oluşur. Planlama aşaması, değerlendirme sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Bu aşamada, değerlendirme amaçlı araştırma deseninin ve veri toplama yöntemlerinin tanımlanması, hangi ölçme araçlarının hangi amaçlarla ne zaman, nasıl ve kaç kez kullanılacağına belirlenmesi, bu araçların geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması yer alır. İkinci aşama olan uygulama aşamasında, planlama aşamasında alınan kararlar doğrultusunda araştırma deseni, evren ve örneklem seçimi, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların yorumlanması gerçekleştirilir, değerlendirme raporlaştırılır. Program değerlendirmede son aşama olan değerlendirmenin değerlendirilmesi aşamasında, değerlendirme sürecinde yaşanan eksiklik ve hataların ortaya çıkarılması amaçlanır. Bu sürece aynı zamanda "meta değerlendirme" de denmektedir (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2007). Benzer şekilde Varış (1996: 175) da, program araştırmalarının insan davranışlarını etkileyen koşulları sistematik olarak incelediğini belirterek, eğitim programları alanında araştırma yapanların davranış bilimlerinde de yetişmeleri gerektiğine dikkati çekmektedir. Bununla birlikte, genel olarak program değerlendirme sürecini yürütebilecek iki grup değerlendirciden söz edilmektedir. Bunlar, iç değerlendiriciler ve dış değerlendiricilerdir. Bazı değerlendirme çalışmalarında hem iç hem de dış değerlendiriciler beraber görev alabilmektedir. Gözütok (2005: 187), program değerlendirme çalışmalarının, program geliştirme konusunda uzmanlaşmış kişilerden oluşan ekipler tarafından yürütülmesi gereken kapsamlı ve zor bir iş olduğuna vurgu yaparak, program değerlendirme sürecinin amaçların belirlenmesinden, raporun yazılması aşamasına kadar bütün aşamalarda iş birliği içinde çalışmayı gerektiren bir iş olduğunu ifade etmektedir.

Varış (1996: 188) ayrıca, değerlendirilecek unsurların belirli ve sınırlı bir şekilde saptanması ve diğer bir deyimle, çerçevenin sağlam olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca bir programı çeşitli açılardan değerlendirmek için Şekil 3.7'de verilen ölçütlerden yararlanılabileceğini ifade etmektedir.



Şekil 3.7. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci

Şekil 3.7'de görüldüğü gibi, bir programı daha yeterli hale getirmek için önce değerlendirilecek programın saptanması, ardından gerekli araştırmaların yapılarak bulguların irdelenmesi gerekir. Daha sonra sonuçlar değerlendirilerek program

uygulanır veya güncellenir. Program hakkında kesin yargıya ancak araştırmanın sonuçları meydana çıkarıldıktan sonra varılabilir.

Varış (1996: 187), program değerlendirme sürecinde aşağıdaki sorulardan yararlanılabileceğini belirtmektedir.

1. Niçin değerlendiriyoruz?
2. Değerlendirmeye kim katılmalıdır?
3. Ne değerlendirilecektir?
4. Ne zaman değerlendirme yapılacaktır?
5. Nasıl değerlendirilecektir?

Gözütok (2005: 187), program değerlendirmeye başlamadan önce, değerlendirme sürecinin dikkatlice planlanması gerektiğini ifade etmektedir. Değerlendirme planı hazırlanırken değerlendirmenin amacının, değerlendirme sorularının hangi amaçlara hizmet edeceğinin, değerlendirmede benimsenecek model ya da modellerin, kullanılacak yöntemlerin, veri toplama araçları ve karşılaşılabilecek ölçme sorunlarının göz önünde bulundurulması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, programı uygulamaya koymadan önce kapsamlı bir değerlendirme planı yapmak gerekliliği üzerinde durmaktadır.

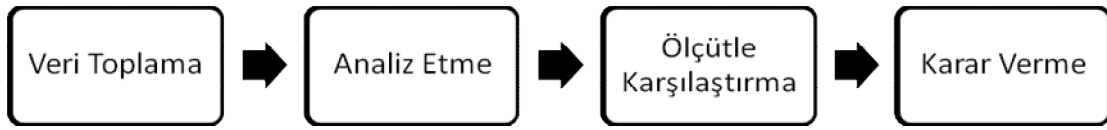
Ertürk (2013: 113) eğitimi açık bir sistem olarak nitelemekte ve “*yetişek*” olarak nitelediği eğitim programının değerlendirilmesinin de bu sistemin öğelerine göre yapılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu anlamda yetişekin, istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörlük derecesinin sürekli olarak araştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yetişekin değerlendirilmesinin gerekliliğinin dayanakları olarak ta, *yetişekin denenceliği, kalite kontrol ihtiyacı, değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği* gibi hususları sıralamaktadır.

Kaya (1997: 59) ise program değerlendirme çalışmalarında sistematik bir süreç uymak gerektiğine vurgu yapmaktadır. Sistematik bir süreç uyulmasının, değerlendirmenin, bir taraftan yapıllaştırılmasını sağlarken, diğer taraftan da daha kapsamlı hale getirilmesine yardımcı olacağını belirtmektedir. Ayrıca değerlendirmenin tasarlanmasından, tamamlanmasına kadar olan süreçte, birbirleriyle dinamik ilişkileri olan pek çok işlemin olduğunu dile getirmektedir. Bu işlemlerden bazılarının çok önemli olduğunu ve bunların değerlendirme sürecinde alınması gereken kararları yansıtır ve o nedenle de program değerlendirmenin temellerini oluşturan işlemler olarak nitelendirmektedir.

Kaya’ya (1997: 59) göre, program değerlendirmenin temelleri olabilecek işlemler şunlardır:

1. Anlamın kesinleştirilmesi,
2. Amacın belirlenmesi,
3. Anahtar tarafların belirlenmesi,
4. Olanakların ve engellerin belirlenmesi,
5. Yanıt aranacak soruların belirlenmesi,
6. Tasarının kesinleştirilmesi,
7. Verilerin toplanması,
8. Verilerin çözümlenmesi,
9. Sonuçların yorumlanması ve ilgililere bildirilmesidir.

Birbirini izlemesi gerekmeyen (Demirel, 2010: 205), bu işlemler, değerlendirmenin yapacağı seçimleri ve seçimlere dayalı sonuçları doğrudan etkilemektedirler. Bu nedenle, sözü edilen işlemlerin daha açık hale getirilmesi uygun olacaktır (Kaya, 1997: 60). Program değerlendirme sürecinde yapılacak değerlendirme çalışmasının niteliğini arttırmak için belli bir sistematığa uyulmalıdır. Böylece karar vermede daha isabetli kararlar alınmış olacaktır. Yukarıda değişik bakış açılarıyla özetlenmeye çalışılan program değerlendirme süreci ve temel aşamaları Şekil 3.8’deki gibi gösterilebilir.



Şekil 3.8. Eğitimde Program Değerlendirme Süreci

Şekil 3.8’de görüldüğü gibi, program değerlendirme sürecinin temel aşamaları, veri toplama, toplanan verileri analiz etme, analiz sonucunu ölçütlerle karşılaştırıp bir karara varma olarak sıralanabilir.

Program değerlendirme sürecinde programın etkililiği hakkında bir yargıya varabilmek için Erden’e (1998: 47) göre, birçok kaynaktan farklı nitelikte veriler toplamak gerekmektedir. Ayrıca bu toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olması için de öncelikle araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda en uygun veri türünün, veri toplama yönteminin ve veri toplama araçlarının belirlenmesi ve planlı bir şekilde uygulanması büyük önem taşımaktadır.

Gözütok’a (2005: 179) göre, yukarıda sıralanan süreçlerin uygun bir biçimde yaşanması ve ortaya mükemmel denebilecek bir program çıkması durumunda bile, bu programın uzun süre kullanılabileceği söylenemez. Çünkü program da tıpkı yaşam gibi dirik bir yapıya sahiptir. Eğitim kurumları, toplumda, bilimde ve teknolojide meydana gelen değişimleri programlara yansıtabilirlerse topluma önderlik edebilirler. Bu nedenle, her bakımdan eksiksizmiş gibi görünen bir program bile bütün boyutları ve uygulamadaki işlerliği ile sürekli olarak değerlendirilmeli; program geliştirmeciye uygulamaya devam etme, yeni eklemeler ve çıkarmalar yapma ya da programdan tamamen vazgeçme konusunda fırsatlar tanınmalıdır.

3.4.4. Eğitimde Program Değerlendirmede Rehber İlkeler

Bir eğitim programının değerlendirilmesinde esas alınması gereken bazı temel rehber ilkeler bulunmaktadır. Varış (1996: 187) bu ilkeleri şu şekilde belirlemiştir:

1. Değerlendirme amaçların gerçekleşmesine ilişkin çeşitli süreçleri kapsamalıdır. Bu süreçlerde, programın uygulanması ile bireylerde ve grupta davranış değişikliği meydana gelip gelmediği ölçülecektir.
2. Değerlendirilirken, neyin geliştirilmek istendiği gözden kaçırılmamalıdır.
3. Değerlendirme, program geliştirmenin devamlı bir yönünü oluşturmaktadır.
4. Değerlendirmede hangi teknikler uygulanırsa uygulansın, sonuçların yorumları önemlidir.
5. Değerlendirme çalışmalarının önemli bir gereği de kişinin kendi kendisini değerlendirmede ve tanımada mesafe almasıdır.

Uşun’a (2012: 10) göre ise, program değerlendirmede esas alınması önerilen temel ilkeler şunlardır:

1. Program değerlendirmede ölçülmek (gözlenmek) istenilen özellikler arasında; programın dayandığı temel felsefe, program geliştirme tanımı, yaklaşımı, modeli, öğretim yaklaşımı ve programın paydaşlarının program değerlendirmeden beklentileri vb. değişkenleri sayabiliriz.
2. Program değerlendirme ekip çalışması gerektiren bir etkileşim ve iletişim süreci olarak da düşünülmeli ve bu bağlamda, program değerlendirme süreci sonunda ulaşılan ve değerlendirmeye temel oluşturan kararlar, sadece karar vericilerle değil program değerlendirme uzmanları ve özellikle paydaşlarla paylaşılmalıdır.
3. Program değerlendirme kapsamlı, sistematik ve dinamik bir süreçtir.

4. Program değerlendirme süreci, bilimsel araştırma sürecinin aşamalarına uygun bir biçimde tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.

3.4.5. Eğitim Programlarını Değerlendirmede Kullanılan Araştırma Yaklaşımları ve Modelleri

Eğitimde, programların değerlendirilmesi çalışmalarında çeşitli bilimsel araştırma yaklaşımları kullanılmaktadır. Bu yaklaşımları Uşun (2012: 23), üç grupta ele almıştır. Bunlar: (1) Nicel Yaklaşım, (2) Nitel Yaklaşım, (3) Karma Yaklaşım. Şeker ve Gündoğan (2007: 383) ise bu yaklaşımları; temel araştırmalar, uygulamalı araştırmalar ile nitel ve nicel başlıklarında incelemektedir. Bu araştırma yaklaşımlarında kullanılan modeller ise şu şekilde ifade edilebilir. Nicel yaklaşımlarda, Betimsel Model, İlişkisel Model, Deneysel Model; Nitel yaklaşımlarda, Fenomenoloji Modeli, Etnografi Modeli, Gömülü Teori, Örnek Olay, Tarihsel Model gibi modeller kullanılmaktadır. Karma yaklaşımda ise hem nicel yaklaşım modelleri hem de nitel yaklaşım modelleri aynı anda yada farklı zamanlarda beraber kullanılabilir. Bir öğretim programı ile ilgili dört ayrı boyutta değerlendirme yapılabilir. Bunlar; kapsam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıdır. Kapsam boyutu daha ağırlıklı olarak doküman incelemeyi, girdi, süreç ve ürün boyutları ise uygulamaları incelemeyi gerekli kılmaktadır (ERG, 2008: 9).

Turgut (1983: 219) ise dayandığı gözlem ve ölçmeler açısından program değerlendirme araştırmalarını, işlemlerin gözlemlenmesi ve betimlenmesi, çıktıların ölçülmesi, işlemlerin ve çıktıların ölçülmesi, girdilerin ve çıktıların ölçülmesi, girdilerin, işlemlerin ve çıktıların ölçülmesi olarak beş türde yapılandırmıştır. Gözütok (2005: 189) eğitimde program değerlendirmecilerin, bilgi, beceri, zaman, teknik olanakları ölçüsünde duruma uygun araştırma yaklaşımlarını, desenini ve modelini tercih edip kullanabileceklerini ifade etmektedir. Sonuç olarak seçilecek yöntemin daha çok değerlendirmede odaklanılan sorulara göre şekillendiği belirtilebilir.

3.4.6. Eğitimde Program Değerlendirmede Kullanılan Veri Toplama Araçları

Günümüzde program değerlendirme sürecinde, programın tüm yönleri ile ele alınıp incelenmesi görüşü kabul görmektedir. Son zamanlarda değerlendirme çalışmalarında nicel veriler yanında, nitel bilgilerde önem taşımaya başlamıştır (Erden, 1998: 47). Bu kapsamda çok yönlü veri toplama, bir öğretim programını her yönüyle ele alması açısından önemlidir. Şeker (2013: 210) program değerlendirme sürecinde kullanılacak veri toplama araçlarının ve araştırma yöntemlerinin sınırlılıklarının program değerlendirme sürecine de yansıtılmasının göz önüne alınması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Erden (1998: 63), eğitim programının değerlendirilmesi sürecinde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçları doğrultusunda toplanacak verilerin araştırmada kullanılan yöntemlere de bağlı olarak genellikle dört türde olacağını ifade etmektedir. Bunlar:

1. Öğrencilerin programın hedeflerine ulaşma derecelerine ilişkin veriler,
2. Öğrenci, öğretmen, veli, yönetici, müfettiş vb. gibi kişilerin programa ilişkin görüşleriyle ilgili veriler,
3. Program değerlendirme uzmanlarının programdaki etkinlikleri doğrudan doğruya gözleyerek elde ettikleri veriler,
4. Programla ilgili belgelerin, yazışmaların, yönetmeliklerin incelenmesi ile elde edilen veriler.

Bir eğitim programını değerlendirme çalışmasında, veriler çok değişik yollarla toplanabilir. Erden (1998: 47) bu veri toplama araçlarını; düzey belirleme testleri, bilişsel giriş davranışları ölçeği testler, izleme testi, gözlem formu, tutum ölçeği, anket ve görüşme formu vb şeklinde belirtmektedir. Bu veri toplama yöntem ve araçlarını biraz daha açacak olursak; uzman, öğretmen, yönetici, öğrenci ve veli görüşleri, anket, odak grup görüşmesi, örnek olay incelemesi, doküman inceleme, alanyazın taraması, sınıf-içi gözlemler, öğretim programının öğrenciler için öngördüğü özelliklerin doğrudan ölçülmesi olabilir (ERG, 2008: 9). Bunların yanında daha birçok veri toplama

araçları bulunmaktadır. Öngörülen araştırma yaklaşımı ve modeline göre bu veri toplama araçlarından biri ya da birkaçı kullanılabilir.

3.4.7. Eğitimde Program Değerlendirme Standartları

Kullanıldığı ilk günden bu yana birçok sözcükle ifade edilen “standart” kavramının tüm uzmanlarca kabul gören tanımını Richardson (1994) yapmıştır. Richardson, yapmış olduğu iki farklı tanımla standart kavramının iki farklı boyutunu ortaya koymuştur. Richardson standardı, bir otorite, gelenek ya da bir ortak anlayış tarafından belirlenmiş, izlenmesi gereken bir model ya da örnek olarak tanımlarken standardın bir erg tarafından belirlendiğini; standardı “*belli bir amaca ulaşmada uygun ve yeterli nitelik düzeyi*” olarak tanımlarken de, standardın amaca ulaşmada sahip olunması gereken düzey boyutunu ortaya koymuştur (Akt. Yüksel ve Sağlam, 2012: 92).

Tarihsel süreç içerisinde standart kavramıyla aynı anlamda “ölçüt”, “mikyas”, “ayar”, “mihenk” ve “test” sözcükleri de kullanılmıştır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 92). Türkçe sözlükte ise “standart” kavramı,

- Belli bir tipe göre yapılmış veya ayrılmış ölçün, ölçünlü, tek biçim,
- Belirli ölçülere, yasaya, kullanıma uygun olan, ölçün, ölçünlü,
- Örnek veya temel olarak alınabilen ölçün, ölçünlü,
- Bir işletmede, bir ürünü, bir çalışma yöntemini, üretilecek miktarı, bütçenin para miktarını belirlemek için konulmuş kural, anlamlarında kullanılmaktadır

(TDK, 2015).

Yukarıdaki açıklamalara göre, eğitimde program değerlendirme standartları, eğitim programının değerlendirilmesinde bir birlik sağlamak, programın etkililiğini ve eksikliklerini belirlemek için kullanılacak olan yöntem, metot, ölçü vb. şeylerin belirli bir tip ve örnek alınacak ölçüde olması şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca program değerlendirme standartları, program değerlendirme çalışması yapacak araştırmacılara yol göstermede, yapılan bir program değerlendirme çalışmasını değerlendirmede ya da değerlendirmenin sonuçlarını kullanacak ve buna dayalı karar verecek yetkililere araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği hakkında sağlam bilgi sunmada kullanılabilecek ölçütleri kapsar (Yüksel ve Sağlam, 2007: 181).

Varış (1996: 209) eğitim programlarının değerlendirilmesi noktasında, değerlendirme için standartlaştırılmış testlerin hazırlanmasını ve memleketin her tarafında yapılan değerlendirmelerin merkezde birleştirilmesine vurgu yapmaktadır. Bu konuda Türkiye’de eğitim programlarının değerlendirilmesi konusunda görüş birliği olmadığı söylenebilir. Durum böyle olunca da eğitim programlarının değerlendirilmesi çalışmalarında bazı sorunların yaşanması kaçınılmaz hale gelmektedir. Program değerlendirme standartlarının temel amacı eğitim programlarının, projelerinin ve ürünlerinin doğru, yararlı, yürütülebilir, uygulanabilir, etik ve sağlam olmasını sağlamaktır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 98).

Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, belli bir standardın olmadığını görmekteyiz. Bazı çalışmalarda, programın bir noktasına odaklanıldığı, yapılan çalışmalarda kullanılan araştırma yaklaşımlarının, modellerinin yüzeysel olduğu, program değerlendirme sürecine uyulmaması, vb. olumsuzluklar ve yetersizlikler göze çarpmaktadır. Bu kapsamda eğitim programlarını değerlendirmede bir standardın olmaması eğitim bilimcilerinin ve program geliştirme uzmanları ile program değerlendirme çalışması yürüten araştırmacılarının neyin nasıl değerlendirileceğinin bilinmemesine neden olmaktadır. Onun için Türkiye’de eğitim programlarının değerlendirilmesi çalışmalarında kullanılmak üzere standartlar geliştirilmelidir. Bu konuda alanyazın taraması yapıldığında, 2010 yılında Anadolu Üniversitesinde İsmail Yüksel tarafından “Türkiye için program değerlendirme standartlarının oluşturulması” konulu bir doktora çalışmasına ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere Türkiye’de eğitim programlarının değerlendirilmesi çalışmalarında kullanılmak üzere standartların geliştirilmesi konusunda çalışmaların çok az olduğu söylenebilir.

3.4.8. Eğitimde Program Değerlendirme Sorunları

Program değerlendirme; bilgi, beceri, zaman ve teknik imkânlar isteyen karmaşık bir süreçtir. Ayrıca imkânlar ölçüsünde deneysel ya da betimsel araştırmalara uygun yöntem, model ve deseni kullanmayı gerektirir. Bu da beraberinde uzmanlık gerektiren pahalı bir süreç olarak göze çapmaktadır. Dolayısıyla eğitim programlarının değerlendirilmesi çalışmalarına yönelik birtakım sorunların olması doğaldır. Ancak bu sorunlar çözüme kavuşturulursa daha geçerli ve güvenilirliği yüksek değerlendirmeler söz konusu olacaktır.

Türkiye’de yapılan program değerlendirme çalışmalarına ilişkin çeşitli sorunlar olduğu görülmektedir. Yaşar ve diğerleri (2005) yaptıkları araştırmalarında şu çarpıcı sonuçlara ulaşmışlardır:

1. Program değerlendirme çalışmaları genellikle programın bir boyutuna odaklanmıştır.
2. Program değerlendirme çalışmalarının çoğu nicel yöntemlerle ve genellikle yalnızca anketler yoluyla yürütülmüştür.
3. Program değerlendirme çalışmalarının program değerlendirme sürecini tamamen yansıtmadığı görülmüştür.
4. Yapılan çalışmaların bulgularının genellikle yetersiz olduğu görülmüştür.

3.5. Program Değerlendirme Yaklaşımları

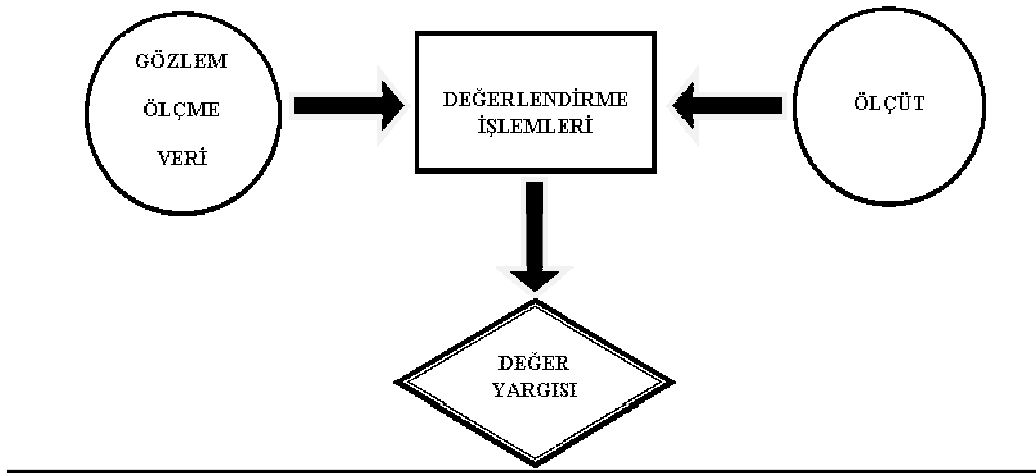
Bu bölümde; öncelikle Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine çalışmış olan eğitim bilimcilerinin görüşleri değerlendirilmiş ve program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri ile ilgili alanyazın incelenip yaklaşım ve modeller ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve program değerlendirme yaklaşımları üzerine görüşler ve ilgili çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların çok eski bir geçmişe kadar uzandığını görmek mümkündür. Türkiye’de ise Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Türk toplumunun sosyal, siyasî, kültürel ve ekonomik yapısına yeni bir biçim ve ruh veren eğitimciler, bu yeni yapıyı işletecek nesilleri yetiştirecek olan eğitim sistemini ve bu kapsamda eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerinde çalışmayı ihmal etmemişlerdir (Yüksel, 2003). Bu anlamda program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde, ilk program değerlendirme çalışmalarının 1940’lı yıllarda ilkökul programlarının değerlendirilmesi konusunda yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir.

Aşağıda, Türkiye’de eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi alanlarında bilimsel anlamda katkılarda bulunan ve bu kapsamda ilk çalışmaları gerçekleştiren eğitim bilimcilerinden bazılarının program değerlendirmeye yönelik görüşleri kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Doğan (1974), eğitim programını öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı olarak tanımlamaktadır. Ayrıca eğitimi ve eğitim programını sistem olarak değerlendirmekte ve program değerlendirmenin kapsamlı yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Doğan’a (1974) göre program değerlendirme yeterliğe ve norma dayalı amaçlar esas alınarak yapılır. Yeterliğe göre değerlendirmede, öğrencinin başarısı, daha önce saptanmış olan standartlara göre yapılır. Norma göre değerlendirme ise, öğrencilerin başarısı diğer öğrencilerle karşılaştırılarak yapılır. Değerlendirme çalışmalarını da üç bölüme ayırmaktadır. Bunlar: *hazırlığın değerlendirilmesi, sürecin değerlendirilmesi, ürünün değerlendirilmesidir*. Ayrıca programların statik olmaması gerektiğinin altını çizmekte ve programın öğeleri arasındaki sıkı ilişkiden söz etmektedir.

Turgut (1985) değerlendirmeyi, ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemi olarak ele almaktadır. Buna göre de bir değerlendirme modeli geliştirmiştir. Bu model Şekil 3.9’da verilmiştir.



Şekil 3.9. Değerlendirme Modeli

Şekil 3.9’da görüldüğü gibi, programın niteliği hakkında değer yargısına ulaşılabilmesi için o nitelik üzerinde en az bir gözlem yapılmış ve veri elde edilmiş olunması, bu veriyi karşılaştırmak için bir ölçütün olması gereklidir. Bu veri o ölçütle karşılaştırılarak bir değer yargısına ulaşılabilir. Bu bilgiler ışığında Fuat Turgut program değerlendirme hakkında görüşlerini “Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir.” şeklinde belirtmektedir. Turgut (1985), program değerlendirmeye geniş bir perspektifle ve tek veya çok az bir boyuttan görme yerine, problematik, bilimsel bir bakış açısıyla bakılması gerektiği görüşündedir.

Varış’a (1996) göre değerlendirme, program geliştirme faaliyetinin önemli bir aşamasıdır. Varış (1996), eğitimde program geliştirme ve değerlendirmenin iç içe olduğunu, yürürlükte bulunan bir programı daha yeterli hale getirmek için önce bunun etkinliğinin incelenmesi gerektiğini vurgular. Bu etkinliğin incelenmesinde, program, eğitim sisteminin hangi kademesi veya kurumu için geliştirilmişse öncelik o kurumun veya kademelerin fonksiyonu ve amaçları incelenmelidir. Böylece bu amaçların gerçekleşme derecesi değerlendirilir. Bu değerlendirmede öğrencilerin ve öğretmenlerin niteliklerini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyacak envanterler geliştirilir. Bu envanterler uygulanır ve bulgular elde edilir. Ayrıca Varış (1996), programın değerlendirilmesinde rehber ilkelerden, değerlendirme listesinden ve cevaplandırılacak sorunlardan bahsetmektedir. Kısaca Varış, “İyi bir okulun programı nasıl olmalıdır?” soruna odaklanarak, programın hazırlanması ve uygulanması aşamalarında ayrıntılı bir değerlendirmeden bahsederek program değerlendirmeyi amaç, süreç ve sonuç boyutunda ele almaktadır. Deneysel bir araştırma süreci olarak tanımladığı program değerlendirmeyi, programların daha işlevsel, yaşama dönük, değişen toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına cevap verecek duruma getirilebilmesi için gerçekleştirilen sürekli bir süreç olarak ele alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Erden’in (1998) görüşlerine göre, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının daha iyi ürün elde etmeleri için uyguladıkları programları sürekli gözden geçirmeleri, saptanan eksiklik ve aksaklıkları düzeltmeleri gerekmektedir. Buradan eğitim programının dinamik bir kavram olduğu yargısı da çıkmaktadır. Ayrıca eğitim programlarını, programın amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlenmiş hedefler, kapsam, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşan bir sistem olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitim programlarının hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde sistem yaklaşımını benimsemekte, hem programın etkililiğinin değerlendirilmesi hem de programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla sistemin tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Böylece program değerlendirme süreci incelenerek hatanın, eksikliğin nereden kaynaklandığı saptanacaktır. Özetle Erden daha çok ürün ve erişime yönelik değerlendirme yaklaşımını benimsemekle birlikte Tyler’in

öncülüğünü yaptığı hedefe dayalı ve buna bağlı olarak da niceliksel değerlendirmeye ağırlık vermektedir. Bununla birlikte program değerlendirme sürecinde gerçekleştirilmesi gereken faaliyetlerin bilimsel araştırma şeklinde yürütülmesi gerekliliğini vurgulamaktadır.

Demirel (2010), program değerlendirmeyi analitik bir yaklaşımla ele almış ve iki temel üzerine oturtmuştur. Birinci boyut, programın kendisi ve programla ilgili yazılı materyaller, ikinci boyut ise programdan etkilenen paydaşların görüşleridir. Program tasarısının uygulanması sırasında ters işleyen öğelerin olup olmadığı, varsa aksaklığın programın hangi öğelerinden kaynaklandığının belirlenmesi, gerekli düzeltme çalışmaları için program hakkında analizlerin yapılması ve paydaş görüşlerine göre bir karara varılmasını içermektedir. Bu bağlamda değerlendirmeyi geniş bir bakış açısıyla ele almakta, programın bütün öğeleri ve bu öğeler arasındaki etkileşimlerin incelenmesi şeklinde düşünülmektedir. Buradan elde edilen sonuca göre, programın uygulamasına geçilmesi ya da program tasarısının iyileştirilmesi çalışmalarını önermektedir.

Sönmez (2012), eğitimi açık bir sistem olarak görmekte ve yetişek olarak nitelendirdiği eğitim programını ise denenceler manzumesi olarak görmektedir. Dolayısıyla eğitimin açık bir sistem olmasından dolayı, yetişeğin değerlendirilmesinin de bu sistemin öge ve özelliklerine göre yapılmasını ifade etmektedir. Bunun yanı sıra her yetişeğin sürekli değerlendirilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Sönmez (2012)'e göre olmuş bitmiş bir yetişek söz konusu değildir. Ayrıca yetişek geliştirme ve değerlendirmenin planlı programlı çalışacak ekip işi olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak Sönmez (2012), eğitim biliminin ilkeleri doğrultusunda ve çeşitli program değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile program değerlendirmelerinin yapılabileceğini vurgulamaktadır.

Ertürk (2013) değerlendirmeyi, eğitim hedeflerinin saptanıp işe vurulması, hedeflerin doğurgadığı davranışları gerçekleştirmek için öğrenme-öğretme yaşantılarını planlama ve gerçekleştirme aşamasından sonra program geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak, yani eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak ele almaktadır. Yetişeğin denencelliği ve ıslahı, kalite kontrolü ihtiyacı ve değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği gibi hususlardan dolayı değerlendirmenin gerekliliğini vurgulamaktadır. Değerlendirmeyi, eğitime kendi kendini onarıcı olma imkânı veren süreç olarak görmekte ve değerlendirmenin başlıca beş hizmetinden söz etmektedir. Değerlendirmenin, gelişigüzel ve düzenli değerlendirme, kıyaslama esasına göre değerlendirme (norma dayalı değerlendirme ve hedefe dayalı değerlendirme), maksada göre (tanıma-yerleştirmeye dönük, biçimlendirme-yetiştirmeye dönük, durum muhasebesine dönük) gibi sınıflamalarından bahsetmektedir. Ayrıca yetişek değerlendirme çabalarında gözlenen çabaları altı ana grupta toplamaktadır. Bunlar, (1) Yetişek tasarısına bakarak, (2) Ortama bakarak, (3) Başarıya bakarak, (4) Erişieye bakarak, (5) Öğrenmeye bakarak, (6) Ürüne bakarak yapılacak değerlendirmelerdir. Ertürk (2013), erişieye ağırlık vererek ürüne dönük değerlendirmeyi ve işe koşulmasını benimsemektedir.

3.6. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme, eğitim bilimcilerine göre farklı anlamlar taşımaktadır. Program değerlendirme ile ilgili alanyazın incelendiğinde çok çeşitli değerlendirme modelinin olduğu görülmektedir. Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır (Erden, 1998: 10). Bu değerlendirme modellerinin farklılıklar arz etmesi değerlendirme için verilerin toplanması ve toplanan bu verilerin analizindeki yorumlamalardan ve farklı bakış açılarından kaynaklandığı söylenebilir.

Herhangi bir programın değerlendirme süreci ve bu süreçte programın nasıl değerlendirileceği, bir bakıma o programın hangi yaklaşıma dayalı olarak geliştirildiğine, temel yapısının ne olduğuna, başka bir ifadeyle nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanıp yürütülebilir (Özdemir, 2009: 132). Yüksel ve Sağlam'a (2012: 41) göre, "program değerlendiricilerin değerlendirme konusundaki bilgi ve beceri düzeyleri, benimsedikleri değerlendirme kuramları ve felsefi değerleri,

onların program değerlendirme yaklaşımlarını yapılandırmaktadır.” Program değerlendirmedeki bu farklı yaklaşımlar, çok çeşitli program değerlendirme modellerinin doğmasına sebep olmuştur. Aşağıda denenmekte olan veya uygulanmakta olan programların değerlendirilmesinde kullanılabilecek çeşitli program değerlendirme modellerinden belli başlı olan bazıları açıklanmıştır.

3.6.1. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R. Tyler tarafından 1933–1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Tyler’ın modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur. Tyler’ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalı olarak tasarlanmıştır ve modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır (Erden, 1998: 11).

Tyler’a göre bir eğitim programının hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır. Bu üç öge karşılıklı etkileşim içindedir. Bu modelin merkezinde hedefler vardır. Değerlendirme sürecinde hedefler ve öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılır (Demirel, 2010: 195). Erden (1998: 11), program uygulaması sürecinde öğrencilerin programa girmeden önce, programın amaçladığı bazı davranışlara sahip olma olasılığının daima var olduğunu söylemektedir. Bundan dolayı hazırlanan ölçme araçlarının programın başında ve sonunda olmak üzere en az iki kez uygulanmasını önermektedir.

Tyler’ın hedeflere dayalı bu değerlendirme modeline göre, öğrencilerin davranışları sürecin başında (giriş davranışları, ön-test puanları) ve sonunda (çıkış davranışları, son-test puanları) olmak üzere en az iki kere ölçülerek aralarındaki farka bakılarak hedefe ulaşma düzeyi bulunur. Eğer ön-test ve son-test arasındaki fark son-test lehinde anlamlı ise programın etkili olduğu kabul edilir. Aradaki fark programın etkinlik derecesini belirtir (Demirel, 2010; Erden, 1998). Hem de böylelikle ön-test son-test uygulamasıyla kazanılan davranışın program yoluyla kazandırılıp kazandırılmadığı belirlenmiş olur. Bu modelde, davranışların kalıcılığını kontrol etmek için programın bitiminden belli bir süre sonra da davranışların izlenme çalışması ile değerlendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

- Değerlendirmede, hangi hedeflere ulaşıldığına bakılır.
- Ulaşılamayan hedeflere neden ulaşamadığını anlamak için hedef ve öğrenme yaşantılarına bakılır.
- Niceliksel verilerden yararlanılır.

Niceliksel verilerden yararlanılan bu değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir (Demirel, 2010: 196).

1. Programın hedeflerini belirleme
2. Hedefleri kazandırılmak istenen özelliğe göre sınıflama
3. Hedefleri gözlenebilir-ölçülebilir davranışa dönüştürme
4. Hedefe ulaşp ulaşmadığını gösterecek durumu saptama
5. Ölçme tekniklerini ve araçlarını geliştirme, seçme ya da belirleme
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veriyi toplama (test puanları)
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırma

Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabilmesine bakılır. Sonra ulaşamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için, hedef ve öğretim yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? Mevcut kaynaklar hedeflere ulaşılması için yeterli mi? vb. sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa değiştirilir (Erden, 1998: 11).

Demirel (2010: 196), hedefe dayalı değerlendirme modelinin bu özelliğinden ötürü, deneysel araştırma yöntemlerine uyduğunu ifade etmektedir. Ayrıca bu tür değerlendirmede, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini belirlemede, hedef dayanaklı başarı testleri, devinışsel beceriler için gözlem formları ve duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden yararlanılabileceği belirtilmektedir (Erden, 1998; Gözütok, 2005).

Tyler'in hedeflere dayalı bu değerlendirme modelinde süreç boyutu ihmal edildiğinden programın diğer boyutlarının etkililiğine ilişkin bilgi sağlanamaz. Dolayısıyla modelin bu sınırlılığın bahsetmek mümkündür.

3.6.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael 1960'lı yılların sonlarında, Tyler'in geliştirdiği modelden etkilenecek, sekiz aşamadan oluşan bir model geliştirmişlerdir. Her iki model incelendiğinde aralarında benzerlikler olduğu görülmektedir.

Mathison'a (2005) göre; bu değerlendirme modelini Tyler'in modelinden ayıran temel özellik, modelin alternatif ölçme araçlarının seçimine daha fazla ağırlık vermesi ve performansın amaçlarla karşılaştırılması yerine belirlenen standartlarla karşılaştırılmasıdır (Akt.Yüksel ve Sağlam, 2012: 42)

Bu model, programın tümünün etkililiğini değerlendirmek için genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç-gereçlerin genel değerlendirmesini öngörür.

Metfessel ve Michael modelini kullanacak olan program değerlendirme uzmanlarının aşağıdaki aşamaları izlemeleri önerilmektedir.

1. Programla doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkisi olan bütün paydaşların (yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve çevrede bulunan ilgili kişilerin) program değerlendirme sürecine katılmasında fayda vardır. Bu sürece kimlerin katılacağını belirleyiniz.
2. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun paradigmasını geliştirmeli,
3. İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,
4. Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinde ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,
5. Programın uygulandığı sürece, test ve diğer uygun araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,
6. Toplanan bilgileri analiz etmeli,
7. Elde ettiğiniz verileri, programın felsefesi, amaç ve standartları doğrultusunda yorumlayınız.

Burada elde edilecek sonuçlar belli bir alanda eğitim gören öğrencideki gelişim ve değişimleri değerlendirmeye yarayacaktır. Ayrıca programın tümünün etkililiğini değerlendirmek söz konusu olacaktır.

8. Toplanan bilgilere dayanarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmek söz konusu olur. Programın temellerinden olan genel hedefler, özel hedefler, yaşantılar ve araç- gereçlerin genel değerlendirilmesi yapılmalıdır (Demirel, 2010: 196).

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda, Metfessel ve Michael değerlendirme modelinin; program değerlendirme uzmanlarına okul programlarını değerlendirme sürecinde rehberlik edebilecek bir dizi ilkelerden oluşan hedefe dayalı bir program değerlendirme modeli olduğu söylenebilir (Uşun, 2012: 84).

3.6.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Tyler geleneğinden gelen ve sistem yönetimi kuramına dayalı bir diğer değerlendirme modeli de Malcolm Provus'un 1969 yılında geliştirdiği Çelişki/Fark Değerlendirme modelidir. Malcolm Provus değerlendirmeyi; standartlar konusunda anlaşma süreci, programın herhangi bir ögesinin performansı ile standart performans arasında fark olup olmadığını belirleme ve programı ya da programın bir bölümünü iyileştirmek ve düzeltmek için farklar hakkında bilgi toplama süreci olarak tanımlamıştır (Uşun, 2012: 85). Bu model "Pittsburg Değerlendirme Modeli" olarak da adlandırılmaktadır (Gözütok, 2005: 184). Özdemir'e (2009: 135) göre, bu model deneysel-pozitivist değerlendirme yaklaşımına en iyi örnek olabilecek modellerden birisidir. Bu model diğer değerlendirme modellerinden farklı olarak programın

geliştirilmesi sürecinde daha çok program tasarısının değerlendirilmesini amaçlamaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 46).

Model, sistem yönetimi kuramına dayalı değerlendirmeyi dört ana bileşen ve beş aşamadan oluşan bir süreç olarak ele almıştır. Modelin dört temel bileşeni şunlardır:

1. Program standartlarının tespiti,
2. Program performansının belirlenmesi,
3. Standartlarla performansın karşılaştırılması,
4. Performans ve standartlar arasında farklılık olup olmadığının belirlenmesidir.

Ornstein ve Hunkins'e (2004) göre, bu program değerlendirme sürecinde, elde edilen farklarla ilgili bilgiler aşama aşama karar verme durumunda olan karar vericilere bildirilir. Bu durumda karar vericiler için ortaya çıkan karar seçenekleri şunlardır; sonraki aşamaya gitmek, önceki aşamanın kullanılabilirliğini sağlamak, programı baştan başlatmak ya da performans ve standartları değiştirmek veya programı sonuçlandırmaktır (Akt. Demirel, 2010: 197).

Farklılıklar mevcut olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişilerdir. Provus'un "Farklar Modeli" nde elde edilen veriler, beş ayrı aşamada standartlarla karşılaştırılır ve program hakkında karar verilir (Demirel, 2010: 197; Gözütok, 2005: 184). Farklar modelinin karşılaştırma yapılan aşamaları şöyle sıralanabilir.

1. *Tasarlama (Tanımlama)*: Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir ki, program reddedilip edilmeyeceğine, geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar verilebilir.
2. *Kurma (Oluşturma-Düzenleme)*: Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir.
3. *Süreçler (İşlemler)*: Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
4. *Ürün – Sonuç*: Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul- toplum açısından bakılır.
5. *Maliyet-Yarar Analizi*: Program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir (Demirel, 2010: 197; Gözütok, 2005:184; Uşun, 2012: 86).

Sonuç olarak programın değerlendirilmesinin program geliştirilirken yapılmasını temel alan ve bu nedenle daha çok program tasarılarının ölçüt olarak dikkate alındığı bu model, girdilerin beklenen çıktı olarak gerçekleşip gerçekleşmediğini araştırdığı için hedefe dayalı; programa ilişkin kararlar yöneticiler tarafından alındığı için de yönetim odaklı program değerlendirme modeli olarak görülebilmektedir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 48).

3.6.4. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake'in 1967 yılında geliştirdiği bu model genel olarak Tyler'in değerlendirme modelinin üzerine geliştirilmiştir. Programın değerlendirilmesi için programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerden görüş alınması temeldir. Stake'ye (1981) göre, program hakkında en iyi verileri bu programın uygulanmasından sorumlu kişiler yani öğretmenler ve yöneticiler verebilir (Akt.Uşun, 2012: 110)

Profesyonel bir değerlendirme yaklaşımı olan bu modelde, düzenli değerlendirmenin nesnel sonuçlara götürebileceği varsayımından hareketle program değerlendirme üç boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar:

1. *Girdi Boyutu*: Öğrenme-öğretme süreci öncesinde var olan ve çıktıyı etkileyen özelliklerdir. Genel amaçlar, öğretim materyalleri, öğrencilerin giriş davranışları (hazır bulunuşluk düzeyleri), doğal yetenekleri, önceki

başarı çizgileri, psikolojik durum çizgileri, notları, derslere devam etme durumları, öğretmen ve yöneticilerin tutumları, özellikleri ve davranışları vb. durumlardır.

2. *Süreç Boyutu*: Eğitim sürecine katılanlar arasındaki (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci, öğrenci-kaynak kişi) sınıf etkileşimleri söz konusudur. Bu boyutta öğretme-öğrenme süreci (zaman, ortam, iletişim, yaşantı, vb.) ele alınır.
3. *Çıktı (Ürün) Boyutu*: Bu boyutta, akademik başarı, formal öğrenme, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur (Demirel, 2010; Gözütok, 2005; Şeker, 2013; Uşun, 2012)

Marsh ve Willis'e (2007) göre, bu üç ögenin her biri programın amaçlarını, istenen ve istenmeyen etkilerin gözlemlenmesini ve değerleri göz önünde bulundurmalıdır (Akt. Özdemir, 2009: 135).

Stake'in modelinde program tasarısı ile gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır. Burada beklenen tasarı ile uygulamanın tutarlılığıdır. Tasarlananla gözlenenin uyumu nasıl?, tasarlanan gerçekleşti mi? vb. gibi sorulara yanıt aranır ve geniş çapta nicel veya nitel çıktı göstergeleri vasıtasıyla, istenen sonuçların ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemeye yönelik karar verilir. Stake'in değerlendirme yaklaşımında standartlar ve karar kriterleri önemli rol oynar (Demirel, 2010; Özdemir, 2009; Şeker, 2013;). Demirel'e (2010: 198) göre, yeni programı, bu programı uygulayan öğretmen ve yöneticilerin değerlendirmesi gerekir.

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

Oldukça kapsamlı ve çok yönlü olan bu değerlendirme modelini, D.L. Stufflebeam tarafından yönetilen Phi Delta Kappa Ulusal Değerlendirme Komisyonu "Bağlam (context), Girdi (input), Süreç (process) ve Ürün (product)" adında geliştirmiş ve yaygınlaştırmıştır. Bu model çoğunlukla yabancı kaynaklarda bu dört ögenin baş harflerinin bir araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak bilinmektedir.

Yüksel ve Sağlam (2012: 52), Stufflebeam'in yönetime dayalı program değerlendirme yaklaşımlarından olan bu modeli, amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımlarına alternatif olarak geliştirdiğini ve bir eğitim programının değerlendirilmesinde, programın amaçlarından çok program yöneticilerinin kararlarını merkeze koyduğunu belirtmektedirler.

Stufflebeam'e (2000) göre, değerlendirme, sürekli bir işlemdir, program ve öğretimle ilgili karar alternatiflerini belirlemek için program hakkında sürekli bilgi toplama, bu bilgileri betimleme ve yorumlama sürecini içerir. Modelin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Program geliştirme ile ilgili yetkililer programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir. Bu alanlar şunlardır (Erden, 1998; Demirel, 2010):

1. Planlama ile ilgili kararlar.
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar.
3. Uygulama ile ilgili kararlar.
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar.

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın özünü oluşturan dört farklı boyutun değerlendirilmesi söz konusudur. CIPP modeli olarak da bilinen bu modelin özünü oluşturan bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıdır (Demirel, 2010: 200). Erden (1998: 12) ise bu dört ögeyi çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve ürün (product) olarak belirtmektedir. Demirel (2005) ilk ögeyi bağlam olarak değerlendirirken, Erden (1998: 12) çevre olarak tanımlamaktadır.

Bağlamın Değerlendirilmesi: Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz aşamasında özellikle karşılanamayan gereksinimler, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur daha çok deneysel veriler toplanır (Demirel, 2010: 199). Bağlam ya da çevrenin değerlendirilmesine bir anlamda durum analizi de denilebilir (Gözütok, 2005: 182).

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılabileceğine ilişkin bilgiler toplanır. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir (Demirel, 2010; Erden, 1998). Girdi analizi sırasında, “Amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi?”, “Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı?”, “Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu?”, “Kapsam, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı?” gibi programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır (Uşun, 2012: 92). Karar yapılandırılması olan bu aşamada mevcut kaynaklar tanımlanır, program için alternatif stratejiler belirlenir, ve programın yönteminden doğan ihtiyaçları en iyi karşılayabilecek ve kolaylaştıracak tasarı belirlenir (Bolat Soycan, 2006: 22).

Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşama programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu süreç program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır (Demirel, 2010; Erden, 1998). Programın nasıl uygulandığını, sürecin nasıl ilerlediğinin, programın yasal ve etik ilkeler doğrultusunda yürütülüp yürütülmediğinin, süreçte karşılaşılan sorunların neler olduğunun kısaca uygulama süreçlerinin değerlendirilmesidir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 54).

Ürünün Değerlendirilmesi: Modelin bu aşamasında, belirlenen amaçlara ne ölçüde ulaşıldı sorusuna yanıt aranır. Son boyut olan ürün değerlendirmede değerlendirmeciler programın nihai sonuçlarının/ürünlerinin bekledikleri şekilde gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgili veriler toplarlar. Ürünün belirlenen nitelikleri ile ortaya çıkan nitelikleri karşılaştırılır. Bunlar için performans testleri, anketler, başarı testleri, gözlem formları vb. ölçek ve formlar kullanılabilir. Değerlendirilen program hakkında ürüne dayalı olarak yapılacak değerlendirme için veri toplama ve gerekli bilgileri üretme aşaması olup, elde edilen veriler ışığında programın sürdürülmesi, değiştirilmesi, düzeltilmesi ya da uygulamadan kaldırılması konusunda karara varılabilir olarak belirlenmiştir (Erden, 1998; Gözütok, 2005).

3.6.6. Eisner’in Eğitsel Uzmanlık ve Eleştiri Modeli

Uzman odaklı değerlendirme yaklaşımını temel alan bu model, 1975-1977 yılları arasında Eliot Eisner tarafından geliştirilmiştir. Uşun’a (2012: 116) göre bu model sınıf içi etkileşimlere odaklanmıştır.

Eğitsel uzmanlık ve eleştiri modeli nitel inceleme ağırlıklı bir modeldir. Bu modelde yeni bir programın uygulanması ve programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eisner, program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Nasıl ki bir sanat eseri, bu konunun uzmanı olan kişiler tarafından eleştirilip değerlendirilir, benzer şekilde, eğitim programı da bu konuda geniş bilgisi olan eleştirme yeteneğine sahip uzmanlar tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir. Değerlendirmede uzmanlar önce gözlenen durumunu betimler ve verilere dayalı olarak yorumlar yapar ve sonunda yargıda bulunurlar (Demirel, 2010; Erden, 1998; Karakaya, 2004).

“Eğitsel uzmanlık” ve “eğitsel eleştiri” kavramları modelin temel kavramlarıdır. Her iki kavram da sanata dayalı olarak ortaya çıkmıştır. Eisner’e (1976) göre, “takdir etme ve değerlendirme sanatı” olarak tanımlanan uzmanlığın amacı bir süreci ya da bir nesneyi oluşturan niteliklerin farkındalığını ortaya çıkarmak ve bunların önemini vurgulamaktır. “Söyleme ve açıklama sanatı” olarak tanımlanan eleştiri ise uzmanlıkla doğrudan ilişkili bir kavramdır. Uzmanlığın paylaşılabilmesi, ilgililere ulaştırılabilmesi için eleştiriye gereksinim duyulmaktadır (Akt.Yüksel ve Sağlam, 2012: 67).

Eğitimde uzmanlık, programın niteliğine, öğrenci etkinliklerine, öğretimin niteliğine, öğrencilerin öğrenme süreçlerine, kullanılan araç-gereçlere vb. odaklanabilir. Eğitsel eleştirmen ise, sınıf kurallarını, öğretimin niteliğini, öğrenci davranışındaki değişimleri, vb. durumları ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu durumda eğitimde eleştirmen öğreticinin kendisidir (Yüksel ve Sağlam, 2012: 67).

Uşun'a (2012:117) göre, bu modelde, programı değerlendirecek kişi hem değerlendirme konusunda uzman hem de sınıf içindeki uygulamayı iyi bilmek zorunda olduğundan programın uygulayıcısı olmalıdır.

Gözütok (2005:186), bu modelin uygulanmasında da kimi sorulara yanıt arandığını ifade etmektedir. Eisner'e (1976) göre, eğitsel eleştiri ve uzmanlık modelini kullanacak değerlendirmecilerin; "Belirli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Önemli olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkisi nasıldı? Bu olaylar nasıl daha etkili duruma gelebilirdi? Öğrenciler yeni bir programı denerken ne öğrendiler?" vb. soruları sormaları gerektiğini belirtir. Bu sorular süreç, okul yaşantısı ve eğitimin niteliği üzerine odaklanır. (Ornstein ve Hunkins, 2004; Akt. Demirel, 2010: 201). Bu modele göre, uzman değerlendiricilerin elde ettiği sonuçlar eğitimin bütün paydaşlarıyla paylaşılmalıdır. Görüldüğü gibi bu model, uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile ilgili bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2010; Erden, 1998; Karakaya, 2004; Uşun, 2012;). Bu yönüyle modelin üç boyutu bulunmaktadır. Bunlar betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir.

Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Eğitsel eleştiri ve uzmanlık modelinin betimsel yönü, boyutu değerlendirilecek programı, sınıfı, okulu vb. olduğu sadelikte tanımlama ile ilgilidir. Niteliklerin ayrıntılarına değinmeden tanımlamayı amaçlar. Betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır. Yorumlamada, programın uygulanması sonucunda ortaya çıkan olaylar göz önünde bulundurularak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Değerlendirme boyutunda ise yorumlanan deneyimlerin, sınıf etkinliklerinin ve olayların eğitsel önemi ve etkisi değerlendirilir. Betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur (Demirel, 2010; Erden, 1998; Uşun, 2012; Yüksel ve Sağlam, 2012).

3.6.7. Stake'nin İhtiyaca Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Robert Stake tarafından geliştirilen bir başka program değerlendirme modeli de "İhtiyaca Cevap Vermeye Dayalı Değerlendirme Modeli"dir. Demirel (2010: 201), bu modelde değerlendirmecilerin, sonuçlardan çok programın etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgili olduklarını belirtmektedir. Bu modelde eğitimin değerlendirilmesi ihtiyaca dönük bir değerlendirme olarak görülmektedir.

Karakaya (2004: 152), modeli kısaca şöyle açıklamaktadır: "eğitim ile ilgili değerlendirme program hedeflerinden daha fazla doğrudan program uygulamaları ve etkinliklerine yönelir. Program hedeflerine ulaşmak için yapılması ve kullanılması gerekenleri ve elde edilenleri bildirmeden veya bunları esas almadan hazırlanan sorulara ve durumlara karşı tepkiler alınır ve başarı raporları yazılacaksa, ilgili tepkiler esas alınarak yazılır."

Stake program değerlendirmenin:

1. Programın amaçlarından ziyade program etkinliklerine yönelik olmasından,
2. İlgili tarafların ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik bilgilendirme yapmasından,
3. Farklı değer veya görüşlerin, programın başarısı veya başarısızlığını göstermesinden dolayı, ihtiyaca cevap verici bir değerlendirme olduğunu öne sürmüştür (Saylor, Alexander ve Lewis, 1981). Bundan dolayı da Stake'nin modelini ihtiyaca cevap verici değerlendirme modeli olarak tanımladığı söylenebilir.

Ornstein ve Hunkins (2004), Robert Stake tarafından ortaya konulan bu modelde değerlendirmecilerin, sonuçlardan çok program etkinliklerini ve sürecin değerlendirilmesiyle ilgilendiklerini belirtmektedirler (Akt. Demirel, 2010: 202). Değerlendirme uzmanı,

1. Programın öyküsünü anlatır,

2. Özelliklerini anlatır,
3. Müşterilerini ve personelini tanımlar,
4. Başarılarını rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği ile ilgili bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu gerçekleştirecek kişilere gereksinim vardır.

Demirel'e (2010: 202) göre, kimi değerlendirme uzmanları program değerlendirme ile öğrenci başarısını değerlendirmeyi birbirinden ayırırlar. Programı değerlendirenler, programın çıktılarına ve bu çıktıların program uygulamasının bir sonucu olup olmadığına karar verirler. Öte yandan öğrenci başarısını değerlendirme ise öğretim programını tamamlayamayan öğrencinin mezun olmaya yeterli olup olmadığına karar vermek için öğrenci performansı ile ilgili verileri toplamayı içermektedir.

Stake, ilgili tarafların algılanan ihtiyaçlarına duyarlı olunmasının değerlendirmenin temeli olduğuna inanır. Buna göre, değerlendirmede paydaşların veya katılımcıların ilk yapılması gereken iş, program değerlendirmeden ne beklediklerini ortaya koymaktır. Stake'e göre, sistematik değerlendirmecilerin ileri sürdüğü gibi, program değerlendirme sadece hedeflerin ayrıntılı ve sistematik biçimde değerlendirilmesine odaklanmamalı, öğrencilerin öğrenmelerinin yanında çeşitli özellikleri ve programın ve öğretim sürecinin farklı unsurları da değerlendirmeye katılmalıdır (Mcneil, 2006; Akt. Özdemir, 2009: 137).

3.6.8. Programın Ögelerine Dayalı Değerlendirme Modeli

Programın ögelerine dönük değerlendirme modeli program ögelerinin kapsamlı bir şekilde incelenmesi üzerine yapılandırılmıştır (Erden, 1998: 21). Programın ögelerine yönelik değerlendirme modelinde eğitim programının temel ögeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları önceden belirlenmiş bazı sorular çerçevesinde değerlendirilebilmektedir.

Programın bütün ögelerinin uygulama süreci incelenerek, aksaklıklar ya da eksiklikler tespit edildikten sonra programın niteliği hakkında karar verilebilir. Programın ögelerine dönük değerlendirme modelinde değerlendirilmesi gereken boyutlar (ögeler) ve bu boyutlarda cevap aranması gereken sorular bulunmaktadır. Erden (1998: 21) bu program değerlendirme modelinde kullanılacak sorularla hem programın taslağında hem de tasarımın uygulaması sırasında meydana gelebilecek olası hataların ortaya çıkarılmasının mümkün olduğunu belirtmektedir. Erden (1998: 21) modelde yer verilmesi gereken sorulardan bazılarını şu şekilde belirtmiştir;

Hedef:

1. Hedefler toplum beklenti ve amaçlarına uygun mu?
2. Hedefler öğrencilerin ilgi, istek ve beklentilerini karşılayabilir mi?
3. Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
4. Hedefler birbiri ile tutarlı mı?
5. Hedef ifadeleri açık ve net bir dille yazılmış mı?
6. Hedefler gerçekleştirilebilecek nitelikte mi?

İçerik:

1. İçerik hedeflerle tutarlı mı?
2. Kapsama yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
3. Kapsam öğrenciler için anlamlı mı?
4. Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluş sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?
5. Bilimsel mi?
6. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine göre düzenlenmiş mi?

Eğitim Durumları (Öğrenme-öğretme süreci):

1. Düzenlenen eğitim durumları hedeflere ulaşmayı sağlayıcı nitelikte mi?
2. Hangi davranışların öğrenilmesinde güçlükler var?
3. Strateji, yöntem ve teknik çeşitliliğini içeriyor mu?
4. Öğretmen davranışları öğretim ilkelerine uygun mu?
5. Öğrencilerin derse yönelik uyuşsal özellikleri olumlu mu?
6. Öğrenciler kendilerinden beklenen faaliyetleri yerine getiriyor mu?

Sınama Durumları (Değerlendirme):

1. Ölçme araçları kullanışlı mı?
2. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlikleri sağlanmış mı?
3. Ölçme sonuçları geçerli mi?
4. Ölçme sonuçları güvenilir mi?
5. Ölçüt uygun mu?
6. Alternatif değerlendirme etkinliklerine yer verilmiş mi?

Yukarıda değerlendirme modelleri ile ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiştir. Bahsedilen bu değerlendirme modellerinde, günümüzde program değerlendirme sürecinde programların tüm yönleri ile ele alınıp incelendiği görülmektedir. Özetlenmeye çalışılan bu değerlendirme modellerinden birinin en iyi ve doğru olduğunu söylemek mümkün değildir. Modellerin hepsinin güçlü ve zayıf taraflarının olduğu, her birinin değerlendirme sürecinde farklı unsurları ön plana çıkararak veri elde etmeye odaklandıkları gözlemlenmektedir.

Gözütok'a (2005: 186) göre, bir program değerlendirme çalışmasında yukarıda özellikleri anlatılan modellerden yalnızca biri kullanılabilir gibi, değerlendirmenin amacı doğrultusunda bir modelin bir boyutu da kullanılabilir. İstenirse birkaç modelden yeni bir yapı oluşturularak da program değerlendirme yapılabilir. Program değerlendirmede hangi model ya da modeller seçilmiş olursa olsun; program değerlendirme çalışmalarında benimsenmiş olan yolların izlenmesi, bilimsel araştırma yaparken gerekli titizliğin gösterilmesi ve objektifliğin korunması önem taşımaktadır.

“Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirildiği bu çalışmada “Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme” modelinden yararlanılmıştır.

Eğitim-öğretim hizmetini gerçekleştiren ve bunu en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenler, uyguladıkları programı en iyi inceleyen ve değerlendiren kişilerin başında gelmektedir. Bu nedenle programın incelenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Bir programın uygulanmasındaki eksiklik ve problemler öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak giderilirse programın uygulamadaki etkililiği artacaktır. Çünkü öğretmen, programı tüm yönleriyle ele alan, programın avantajlarını ve dezavantajlarını en iyi bilen kişidir (Bekdemir, Okur ve Kasar, 2011). Bu bağlamda programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin, programın mevcut durumu ile eksik yönlerinin belirlenmesi ve uygulamadaki aksaklıklarının giderilmesine, niteliğinin gelişmesine yönelik önerilerinin oluşturulmasına ve gelecekteki program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3.7. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye'deki eğitim sisteminde 2012 yılında yapılan ve kamuoyunda 4+4+4 sistemi diye bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkaran köklü değişiklikle ilköğretim kurumları ilkokul ve ortaokullar ayrı olacak şekilde tekrar yapılandırılmıştır. Eğitim sistemindeki bu yeniden yapılanma, öğretim programlarının da bu çerçevede yenilenmesini de gerekli kılmıştır.

Bu çerçevede, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlattırılan ve Kurulda görüşülen Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren beşinci sınıflardan başlamak ve kademeli olarak uygulanmak üzere kabul edilmiştir. Aynı şekilde Kurulun 12/07/2004 tarihli ve 114 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının 2013-2014 Öğretim Yılından; Kurulun 30/06/2005 tarihli ve 187 sayılı kararı ile kabul edilen İlköğretim Matematik Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programının ise 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren altıncı sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılması kararlaştırılmıştır.

3.7.1. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Genel Amaçları

Günümüzdeki bilgi anlayışının değişmesi, teknolojideki baş döndürücü hızlı gelişmeler ve daha birçok etken matematik yapmanın ve iletişim kurmanın yollarını sürekli değiştirmektedir. Eskiden kâğıt kalem ile yapmak zorunda kaldığımız bir çok matematik hesaplamaları artık günümüzde bilgi teknolojisi kullanarak üretilen yazılımlarla çok kısa sürelerde yapabilmekteyiz. Bu değişimin doğal sonucu olarak da günümüzde istenen ve ihtiyaç duyulan insan profilinde bazı beceriler önem kazanmaktadır. Bu nedenle matematik eğitiminin de amaçları zamanla değişmektedir.

Bu çerçevede eğitim sistemimizdeki son köklü değişiklikte yürürlüğe giren ve 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren beşinci sınıflardan başlayarak kademeli olarak uygulamaya konulan ortaokul matematik dersi öğretim programı, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanmıştır. Ortaokul matematik dersi öğretim programı, *“Öğrencilerin yaşamlarında ve sonraki eğitim aşamalarında gereksinim duyabilecekleri matematiğe özgü bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasını amaçlamaktadır.”* (MEB, 2013:1).

Ortaokul matematik dersi öğretim programı, kavramsal öğrenmeyi, işlemlerde akıcı olmayı, matematik bilgileriyle iletişim kurmayı teşvik ederken, öğrencilerin matematiğe değer vermelerine ve problem çözme becerilerinin gelişimine vurgu yapmaktadır. Ayrıca öğrencilerin somut deneyimler yardımıyla matematiksel anlamlar oluşturmalarına, soyutlama ve ilişkilendirme yapmalarına önem vermektedir. Diğer yandan matematiği öğrenmek; temel kavram ve becerilerin kazanılmasının yanı sıra matematikle ilgili düşünmeyi, problem çözme stratejilerini kavramayı ve matematiğin gerçek yaşamda önemli bir araç olduğunu fark etmeyi de içerir (MEB, 2013:1).

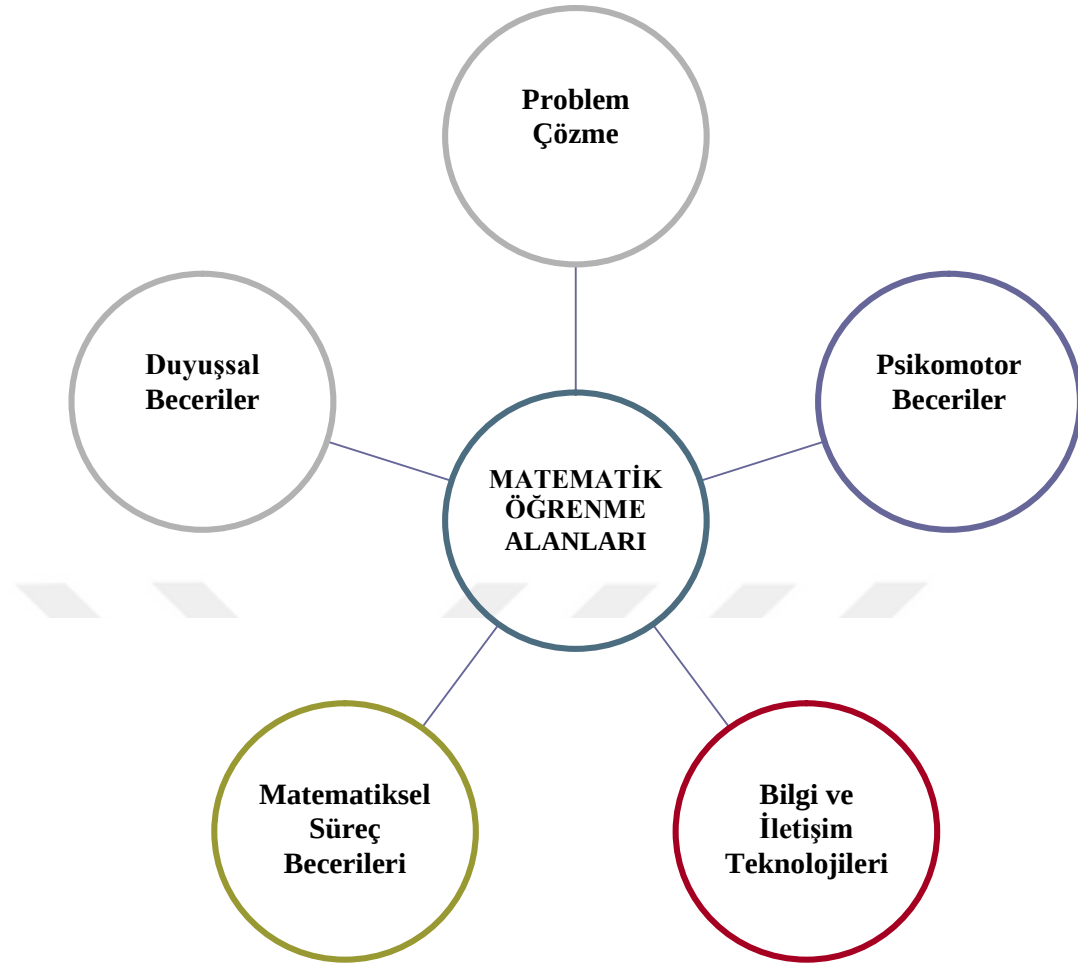
Bu öğretim programı matematik öğrenmeyi etkin bir süreç olarak ele almakta, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif katılımcı olmalarını vurgulamakta ve dolayısıyla kendi öğrenme süreçlerinin öznesi olmalarını öngörmektedir. Aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin matematik öğrenimi ve öğretiminde etkin olarak kullanılmasını teşvik etmektedir. Kavramların farklı temsil biçimlerinin ve bunlar arasındaki ilişkilerin görülmesini mümkün kılan ve öğrencilerin matematiksel ilişkileri keşfetmelerine olanak sağlayan bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılması özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2013:1).

3.7.2. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Kazandırılması Öngörülen Temel Beceriler

Ortaokul matematik dersi öğretim programında, matematiksel kavramların kazandırılmasının yanı sıra, matematiği etkili öğrenmeye ve kullanmaya yönelik bazı temel becerilerin geliştirilmesi ve öğrencilerin bu becerileri kazanması hedeflenmekte ve üzerinde önemle durmaktadır. Bu beceriler programda şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2013: III):

- Problem çözme
- Matematiksel süreç becerileri:
 - İletişim
 - Akıl yürütme
 - İlişkilendirme
- Duyuşsal beceriler
- Psikomotor beceriler
- Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT)

Bu çerçevede programda, öğrenme alanları merkezde, becerilerin de onun etrafında olduğunu düşünebiliriz. Bunun nedeni öğrenme alanlarındaki kazanımların kazandırılması amacıyla yapılacak olan öğrenme öğretme etkinlikleri yardımıyla becerilerin geliştirilmesinin esas alınmasıdır. Bu ilişki Şekil 3.10'daki gibi gösterilebilir.



Şekil 3.10. Matematik Öğrenme Alanlarının Becerilerle İlişkisi (MEB, 2013)

Şekil 3.10’da görüldüğü gibi, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programında, öğrenme alanları merkezde ve duyuşsal beceriler, problem çözme, psikomotor beceriler, bilgi ve iletişim teknolojileri ile matematiksel süreç becerileri ise onun etrafında ve ilişkilidir.

Program, diğer alanlardaki ortak becerilerle birlikte problem çözme, iletişim, ilişkilendirme ve akıl yürütme gibi temel matematik becerilerin üzerinde önemle durmaktadır. Matematik dersinin işlenişinde bu alana özgü becerilerin de dikkate alınması gerekmektedir. Ancak matematiksel beceriler olarak sıralanan “problem çözme” ile matematiksel süreç becerilerinden “iletişim” “akıl yürütme” “ilişkilendirme” ve bazı “duyuşsal, psikomotor” becerilerin nasıl geliştirileceği konusu programın girişinde anlatılan bir iki paragraf ile sınırlı kalmıştır. Programda verilen örnek etkinliklerde bu becerilerin hangilerinin, ne zaman ve nasıl geliştirileceği konusunda bir yönlendirme ya da açıklama bulunmamaktadır.

3.7.3. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı

Ortaokul matematik dersi öğretim programının başarı ile uygulanmasında birtakım öğretim stratejilerinin dikkate alınmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Bunlar programda aşağıdaki gibi belirtilmiştir (MEB, 2013):

- Öğrenci, öğrenme sürecinde etkin katılımcı olmalıdır.

- Öğrencinin sahip olduğu bilgi, beceri ve düşünceler, yeni deneyim ve durumlara anlam yüklemek için kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin kazandıkları yeni bilgileri, eski bilgilerle ilişkilendirerek yorumlamaları esas alınmalıdır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin bireysel anlamalarını sağlayabilecek ortamlar oluşturulmalıdır.
- Sınıf içi tartışmalar, ortak matematiksel doğruları ve anlamları oluşturmak için kullanılmalıdır. Bu nedenle öğretmen, sınıfa iyi yapılandırılmış etkinlikler planlayarak gelmelidir.

Programda ayrıca öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlamak isteyen öğretmenlerin, öğrencilerinin kendilerini içinde güvende hissedecekleri ve farklı deneyimleri kazanacakları, farklı aktivitelerde bulunacakları bir öğrenme ortamının sağlanmasının önemi vurgulanmıştır. Yine, gerekliliği vurgulanan bir diğer strateji de “etkinlik temelli” öğretim sürecinin esas alınması gerekliliğidir.

Programda matematiğin gelişimine ilişkin bilgilendirmelerin kullanılması da önemli görülmektedir. Hiç şüphesiz ki, düşünce dünyamıza yön veren onu şekillendiren *matematik*, medeniyetimizin gelişmesinde her zaman önemli rol oynamıştır. Bununla birlikte günümüzde matematik alanında bireylerden beklenen ve istenen beceriler artık değişmiştir. Bu çerçevede daha önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, matematik eğitiminin amaçları da zamanla değişmiştir ve zamanla da değişebilir.

Matematik eğitiminin genel amaçları arasında öğrencilerin entelektüel merakını iletirmek ve geliştirmek, matematiğin tarihi gelişimi hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamak yer almaktadır. Bu anlamda matematiğin estetik ve eğlenceli yönünün keşfedilmesi ve öğrencilerin etkinlik yaparken matematikle uğraştıklarının farkına varmaları önem taşımaktadır (Özdemir ve Göktepe, 2012).

Baki'nin (2006) belirttiği gibi, bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için öncelikli olarak çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının benimsenmesi, öğretmenin “*matematik öğretmeye*” bakışının ve öğrencinin de “*matematik öğrenmeye*” bakışının değişmesi gereklidir. Matematik eğitiminde bu bakışı değiştirmede kullanılacak yöntemlerden birisi de matematik tarihine öğretim programlarında yer verilmesi ve matematiğin gelişimine ilişkin bilgilendirmelerin ders kitaplarına yerleştirilmesidir. Bu konuda Baki (2006), matematik öğretiminin tarihi olaylarla ve günlük hayat ile ilişkilendirilmesinin öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tavır geliştirmelerine yardım edeceğini ifade etmektedir. Yine benzer şekilde evrensel ve milli kültürümüzden büyük matematikçilerin hayatlarının ve yaptıkları matematiksel çalışmalarının bugünkü medeniyetimizin gelişmesindeki rollerini ortaya koyan örneklerin seçilerek öğretim programına koyulmasının ve derslerde verilmesinin öğrencinin matematiğin değerini kavraması açısından çok önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu hususta ortaokul matematik dersi öğretim programı matematiğin insanlık tarihinde oynadığı rol, kültürümüzle ilişkisi ve günlük hayatımızdaki yeri hakkında öğrencinin bilinçlenmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Ortaokul matematik dersi öğretim programında ulusal matematik tarihimizin önemli isimlerine de yer verilmesi önerilmektedir. Günümüz matematik eğitim programlarında matematik tarihinin gelişimine ayrıca yer verilmelidir. Çünkü matematik tarihi matematik öğretiminde önemli bir role sahiptir. Yeri ve zamanı geldikçe matematiğin gelişimine ilişkin bilgilendirmelerin derslerde yapılmasının gerekliliği ve matematik eğitimi için önemli olduğu vurgulanmaktadır.

3.7.4. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme Ve Değerlendirme Yaklaşımı

Ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme ve değerlendirme, sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Ölçme sonuçlarını kullanarak hem okul yöneticilerinin, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin eğitimin niteliğini arttırmak için çalışmaları beklenmektedir. Hem öğrencinin kendini değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir. Bu açıdan bakıldığında ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin örneklendirildiği ve çeşitliliğin arttığı söylenebilir.

Ortaokul matematik dersi öğretim programında, öğrencilerin belirlenen genel amaçlara, becerilere ve kazanımlara ulaşma düzeylerini belirleyebilmek için ölçme araçlarının çeşitlendirilmesi ve performans değerlendirme önem taşımaktadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmenin hem sonuç hem de süreç odaklı olduğu vurgulanmaktadır (MEB, 2013: IX). Bu kapsamda ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin çeşitlenmesi doğru ve etkili kullanıldığında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre değerlendirilebilmesine de olanak sağlayacaktır. Ayrıca öğrencilerin kendilerini (öz değerlendirme) ve akranlarını değerlendirmelerine imkân verecek ölçme değerlendirme araçları da önem taşımaktadır.

Ortaokul matematik dersi öğretim programında ölçme sonuçlarının yalnızca öğrenciye not verme amacıyla değil, öğrencilerin kendilerini değerlendirmesine yardımcı olma, öğrenci gelişimi ve öğrenme süreci hakkında bilgi alma ve bunlar ışığında daha iyi bir öğretim gerçekleştirme amacıyla kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekilmektedir. Programda, ölçme sonuçlarının öğretmenin kendi öğretimine yönelik kararlar almasına da olanak tanıyacağı belirtilmektedir (MEB, 2013: IX).

3.7.5. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Öğrenme Alanlarının Ele Alınışı

Ortaokul matematik dersi öğretim programında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle tematik yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede beş öğrenme alanı belirlenmiştir. Öğrenme alanı, birbiriyle ilişkili beceri, tema ve kavramların bir bütün olarak görülebildiği, öğrenmeyi organize eden yapıdır. Aşağıda Tablo 3.1’ de öğrenme alanlarının sınıflara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 3. 1. Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı

Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı				
Öğrenme Alanları	Sınıflar			
	5	6	7	8
Sayılar ve İşlemler	X	X	X	X
Cebir	-	X	X	X
Geometri ve Ölçme	X	X	X	X
Veri İşleme	X	X	X	X
Olasılık	-	-	-	X

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımlar olmak üzere üç ana öğeden; öğrenme alanları ise, sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme, veri işleme, olasılık olmak üzere beş ana başlıktan oluşmaktadır. Bu öğrenme alanlarının her biri ise farklı sayılarda alt öğrenme alanlarına ayrılmıştır. Benzer şekilde her alt öğrenme alanında da farklı sayılarda kazanım ifadesi bulunmaktadır.

Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğrenme alanları ve alt öğrenme alanları aşağıda Şekil 3.11’de gösterilmiştir (MEB, 2013: 1)

Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programı		
Sayılar ve İşlemler	Geometri ve Ölçme	Veri İşleme
- Doğal Sayılar - Doğal Sayılarla İşlemler - Kesirler - Kesirlerle İşlemler: Toplama ve Çıkarma - Ondalık Gösterim - Yüzdelere	- Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler - Üçgen ve Dörtgenler - Uzunluk ve Zaman Ölçme - Alan Ölçme - Geometrik Cisimler	- Araştırma Soruları Üretme, Veri Toplama, Düzenleme ve Gösterme - Veri Analizi ve Yorumlama

Şekil 3.11. Beşinci Sınıf Öğretim Programı Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları (MEB, 2013: 1)

Şekil 3.11’de görüldüğü gibi, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı, üç öğrenme alanından ve onüç alt öğrenme alanından oluşmaktadır. Her alt öğrenme alanında da farklı sayılarda kazanım ifadesi bulunmaktadır. Kazanımlar aşağıda öğrenme alanları içerisinde ele alınmıştır.

Sayılar ve İşlemler: Birçok matematiksel kavramın kazanılmasında, matematiksel becerilerin gelişmesinde ve matematik öğretimin ilk yıllarında çok önemli bir yere sahip olan sayılar ve bu sayılarla işlemler çok önemlidir. “*Sayılar ve İşlemler*” öğrenme alanı, ortaokul matematik dersi öğretim programının büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu öğrenme alanında ana hedef çocuklarda zengin ve sağlam bir sayı kavramının oluşturulması ve işlem becerilerinin geliştirilmesidir.

Geometri ve Ölçme: ortaokul matematik dersi öğretim programında “*Geometri ve Ölçme*” öğrenme alanına da tüm sınıf seviyelerinde yer verilmektedir. Geometri öğretimine erken yaşlarda başlanması ve bütün eğitim kademelerinde geometriye geniş yer verilmesi önemlidir. Programda “*Geometri ve Ölçme*” öğrenme alanına ilişkin, beşinci sınıfta öğrencilerin doğru, doğru parçası ve ışın gibi temel geometrik kavramları açıklaması, göstermesi ve çizmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin ayrıca çokgenleri isimlendirmeleri ve temel elemanlarını tanımaları amaçlanmıştır. Bu seviyede dikdörtgen, paralelkenar, eşkenar dörtgen ve yamuğun temel özelliklerini anlamaya yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. Uzunluk ölçülerini tanıma, dönüştürme ve çokgenlerin çevre uzunluklarını hesaplamaya yönelik kazanımlar yine bu seviyede yer almaktadır. Öğrencilerin beşinci sınıfta dikdörtgenin alanını santimetrekare ve metrekare cinsinden hesaplamaları, dikdörtgenler prizmasını tanımaları, temel özelliklerini belirlemeleri, yüzey açılımı çizmeleri ve yüzey alanını hesaplamaları hedeflenmiştir (MEB, 2013: XI).

Veri İşleme: “*Veri İşleme*” öğrenme alanının ortaokul matematik dersi öğretim programında da önemli bir öğrenme alanı olarak ele alındığı görülmektedir. Bu öğrenme alanı tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır. Beşinci sınıf seviyesinde veri işleme öğrenme alanına ilişkin öğrencilerden veri toplamayı gerektiren araştırma soruları oluşturmaları, bu sorulara uygun veriyi tablo, sıklık tablosu, ağaç şeması ve sütun grafiğinden uygun olanları ile göstermeleri ve yorumlamaları beklenmektedir (MEB, 2013: XII).

3.7.6. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar

Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı, matematik dersindeki öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin, nasıl yapılacağını gösteren bir kılavuz ya da öğretmenin el kitabı şeklinde tanımlanabilir. Burada önemli olan programın

uygulanması ile ilgili esaslara uyulması ve öğretme-öğrenme sürecinde bu ilke ve açıklamalardan yararlanılmasıdır.

Programın uygulanması ve başarılı olması çok çeşitli değişkenlerle yakından ilişkilidir (öğretmenin tercihleri, sınıf mevcudu ve sınıfın bilişsel seviyesi, vb.) Bu nedenle, öğrenme sorumluluğu öğrencide olmalı ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde sorumluluk da öğretmene ait olmalıdır.

3.7.7. Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında Üniteler ve Zaman Dağılımları

Ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programındaki üniteler ve zaman dağılımı aşağıdaki Tablo 3.2’de gösterilmiştir. Buradaki süreler yaklaşık olarak verilmiştir.

Tablo 3.2. Beşinci Sınıf Üniteleri Ve Zaman Dağılımı (MEB, 2013: XV)

Ünite No	Konular	Kazanım Sayısı	Süre	
			Ders Saati	Yüzde (%)
1	Doğal Sayılar (5.1.1.1. – 5.1.1.3. Kazanımlar)	3	9	5
	Doğal Sayılarla İşlemler (5.1.2.1. – 5.1.2.12. Kazanımlar)	12	30	16
	Zaman Ölçü Birimleri ve Problem Çözme (5.2.3.3. Kazanım)	1	3	2
2	Araştırma Soruları Üretme, Veri Toplama, Düzenleme ve Gösterme	3	6	3
	Veri Analizi ve Yorumlama (5.3.2.1. Kazanım)	3	9	5
3	Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler (5.2.1.1 – 5.2.1.5. Kazanımlar)	5	16	9
	Üçgen ve Dörtgenler 1 (5.2.2.1. – 5.2.2.2 Kazanımlar)	2	7	4
4	Kesirler (5.1.3.1. – 5.1.3.7. Kazanımlar)	7	20	11
	Kesirlerle İşlemler: Toplama ve Çıkarma (5.1.4.1.– 5.1.4.2. Kazanım)	2	9	5
	Ondalık Gösterim (5.1.5.1. – 5.1.5.5. Kazanımlar)	5	16	9
	Yüzdelere (5.1.6.1. – 5.1.6.4. Kazanımlar)	4	12	7
5	Uzunluk Ölçüleri (5.2.3.1. , 5.2.3.2. Kazanımlar)	2	12	7
	Üçgen ve Dörtgenler 2 (5.2.2.3. – 5.2.2.5. Kazanımlar)	3	9	5
	Alan Ölçme (5.2.4.1. – 5.2.4.4. Kazanımlar)	4	13	7
	Geometrik Cisimler (5.2.5.1. – 5.2.5.3. Kazanımlar)	3	9	5
Toplam		57	180	100

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ortaokul beşinci sınıf öğretim programında toplam beş ünite ve elli yedi kazanım mevcuttur.

4. YÖNTEM

Bu bölümde, sırasıyla araştırmanın modeli, araştırmanın evreni ve örneklemini, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin istatistiksel çözümleme yöntemleri açıklanmıştır.

4.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada, araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarına ulaşmak için nicel yöntem kullanılmıştır.

Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirildiği bu betimsel çalışmada, yukarıda belirtilen hususlar doğrultusunda nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Karasar'a (2012: 77) göre, tarama modelleri; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir." Arıkan'a (2011: 30) göre, betimsel araştırmalar araştırmanın konusuyla ilgili mevcut olan durumu saptamayı amaçlar. Bu modellerde "Ne?", "Nedir?", "Ne ile ilgilidir?", "Nasıl?", "Kim?", "Nelerden oluşur?" gibi sorulara yanıt aranırken "Niçin?" sorusu sorulmaz ve doğal olarak da neden-sonuç analizi yapılmaz.

İlişkisel tarama modeli, genellikle birden çok değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanılır. İlişkisel model, değişkenler arasındaki ilişkileri temel almaktadır. Bu modelde bazen ilişkilerin yönünü ve düzeyini belirlemekle yetinirken, bazen de neden-sonuç ilişkilerine dönük istatistiksel karşılaştırmalar yapılabilmektedir (Şimşek, 2012: 92).

4.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ilindeki Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıflarda derse giren matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden rastgele belirlenen 126 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 40'ı kadın ve 80'i erkektir. Öğretmenlerin 95'i Eğitim Fakültesi mezunu ve 31'i ise Fen-Edebiyat Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 88'i İlköğretim Matematik Öğretmenliği ile Sınıf Öğretmenliği bölümü mezunu ve 38 öğretmen ise Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ile Fen Edebiyat Fakültesi Matematik Bölümü mezunudur. Öğretmenlerin 65'i okullarında 1-2 çeşit sınıf düzeyinde derse girmekte ve 61 öğretmen ise okullarında 3-4 çeşit sınıf düzeyinde derse girmektedir. Öğretmenlerin 30'u üniversiteden 1977-2000 yılları arasında, 44'ü 2001-2007 yılları arasında ve 52'si de 2008-2014 yılları arasında mezun olmuştur. 51 öğretmen 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip, 36 öğretmen 6-10 yıl ve 39 öğretmen ise 11+üzeri yıl mesleki kıdeme sahiptir. Örneklemdeki öğretmenlerin 37'si öğretim programını haftalık, 54'ü aylık ve 35'i de yıllık olarak takip etmektedir.

4.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmanın genel amacı doğrultusunda araştırma sorularını yanıtlayabilmek için kullanılacak veriler, nicel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından anket yoluyla toplanmıştır.

Program değerlendirmede en çok, derecelendirilmiş maddeler içeren anketler kullanılmaktadır (Erden, 1998: 72). Bu doğrultuda, çalışmanın amaç ve alt amaçlarına ilişkin veriler için Berkant ve Karakuş (2007) tarafından hazırlanan ve öğretmenlerin

öğretim programına yönelik görüşlerini ölçmeye yönelik 64 maddelik Program Değerlendirme Anketi kullanılmıştır (Ek-1).

Anketin birinci bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, öğretim programını takip etme sıklığı bilgilerini belirleyen sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü ise öğretmenlerin programın yapısal boyutlarını oluşturan amaç, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik beşli likert tipinde maddelerden oluşmaktadır. İlk 24 madde (1-24. maddeler) amaçlara, 12 madde (25-36. maddeler) içeriğe, 16 madde (37-52. maddeler) eğitim durumlarına (öğretme-öğrenme süreci) ve 12 madde (53-64. maddeler) sınama durumlarına (ölçme-değerlendirme boyutu) ilişkin görüşleri belirlemeye yöneliktir.

Her bir madde 1-5 arası puanlanan “(1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum” seçeneklerine sahiptir. Berkant ve Karakuş (2007) tarafından yapılan araştırmada, anketin güvenilirliğine yönelik hesaplanan Cronbach alpha katsayısı $\alpha = .98$ bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach alpha katsayısı $\alpha = .97$ olarak belirlenmiştir. Buna göre anketin yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilebilir.

4.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde (Nisan-Mayıs ayında) Kahramanmaraş İli Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıflarda matematik dersi veren matematik öğretmenlerinden elde edilmiştir.

Araştırma ile ilgili verileri toplamak amacıyla önce veri toplama araçlarının okullarda uygulanabilmesi için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Ardından örnekleme oluşturan bütün okullara ulaşılarak araştırmacı tarafından beşinci sınıflarda matematik dersine giren öğretmenler ile görüşülmüştür. Öğretmenlere “Program Değerlendirme Anketi” uygulanmış ve uygulanan anketler yine araştırmacı tarafından toplanmıştır.

Uygulanan anket formlarından 126’sı değerlendirilmeye alınmış ve elde edilen verilerin analizinde SPSS 20 istatistik paket programından yararlanılmıştır. Ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve sınama durumlarına (ölçme değerlendirme boyutu) ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için betimsel (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma) istatistikler yapılmıştır. Büyüköztürk’e (2009: 21) göre betimsel istatistik, gözlem sonuçlarını betimlemeyi ve mevcut durumu özetlemeyi konu edinen bir analiz yöntemidir. Ayrıca betimleyici istatistikler yorumlayıcı istatistikler için temel oluşturan istatistiklerdir.

Öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri arasında, varyansları homojen olan maddeler için cinsiyet, üniversiteden mezun oldukları fakülte ve bölüm değişkenleri ile ders verdikleri sınıf düzeyi çeşidi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Bağımsız Gruplar t-testi, varyansları homojen olmayan maddeler için ise Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl, mesleki kıdem ve öğretim programını takip etme sıklığı değişkenlerine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için varyansları homojen olan maddeler için Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve varyansları homojen olmayan maddeler için ise Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır. Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü (2010; 189), örneklemelerin ortalamaları arasındaki farkların manidar bulunmasının bağımsız ve bağımlı değişken arasında güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmeyeceğini belirtmektedirler. Ayrıca test sonuçlarının bağımlı değişkene ait puanlarda gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığına ilişkin bir bilgi sunmayacağı ve bunun için etki büyüklüğü (genişliği) olan eta-kare (η^2) analizinin yapılarak test puanlarındaki varyansın ne kadarının bağımsız değişkene ya da grup değişkenine bağlı olduğuna

ilişkin yorum yapılması imkânı vereceğini belirtmektedirler. Bu nedenle, anlamlı farkın bulunduğu test sonuçları için Eta-kare hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare (η^2), 0 ile 1 arasında değer alabilir. Eta-kare istatistiğinde .01, .06 ve .14 olması sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010).

Araştırmada kullanılan Program Değerlendirme Anketi bir ölçek yapısında olmadığı için anketten elde edilen verilerde toplam puan kullanmak yerine madde düzeyinde analizler yapılmıştır. Öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri değişik demografik özelliklere göre karşılaştırılarak $p < .05$ anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, öğretmenlerin anketten aldıkları puanlar arttıkça programın yapısal boyutlarının her birine ve programın tamamına yönelik görüşlerinin olumlu hale geldiği, puanlar azaldıkça görüşlerinin olumsuz hale geldiği kabul edilmiştir. Bu amaçla, elde edilen toplam puan madde sayısına bölünmüş ve her bir öğretmene ait 1-5 arası puan elde edilmiştir. Bu puanın değerlendirilmesinde, 1 ile 5 puan arasındaki ranjin (4) aralık sayısına (5) bölünmesi ile elde edilen değere (0.8) göre oluşturulan aşağıdaki puan aralıkları dikkate alınmıştır (Berkant ve Karakuş, 2007):

- 1.00 - 1.80 (Kesinlikle katılmıyorum)
- 1.81 - 2.60 (Katılmıyorum)
- 2.61 - 3.40 (Kararsızım)
- 3.41 - 4.20 (Katılıyorum)
- 4.21 - 5.0 (Tamamen katılıyorum)

Buna göre, 1 ile 2.60 arasındaki puanlar programa yönelik olumsuz görüşleri, 2.61 ile 3.40 arasındaki puanlar kararsızlığı, 3.41 ile 5 arasındaki puanlar ise olumlu görüşleri belirtmektedir.

5. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına ulaşmak için araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı değerlendirme anketine vermiş oldukları yanıtlardan elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu analizlere dayalı bulgulara yer verilmiştir.

5.1. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan değerlendirme anketinin maddelerine verdikleri yanıtlar incelenmiş, maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanarak nitelikleri belirlenmiş ve sonuçlar tablolar yardımı ile gösterilmiştir.

Bu bölümde “Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik betimsel istatistikler nelerdir?” problemine ait bulgular yer almaktadır.

Matematik öğretmenlerinin, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerine ilişkin puanların aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve Tablo 5.1.’de sunulmuştur.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Geneline Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
Öğretim programının genel değerlendirilmesine ilişkin görüşlerin tamamı	126	3,17	.61725

Tablo 5.1.’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmış 64 maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalaması $\bar{X}=3,17$ ve standart sapması da $SS=.61725$ bulunmuştur.

Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı yönelik görüşlerini belirlemek için uygulanan program değerlendirme anketindeki sorulara ilişkin verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve düzeyleri Tablo 5.2.’de sunulmuştur.

Tablo 5.2. Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Maddelerin Aritmetik Ortalaması ve Düzeyi

<i>Madde No</i>	<i>Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Maddeler</i>	$\bar{X}$	<i>Düzy</i>
1	Program öğrenciyi gerçekten hayata hazırlamaktadır	3,15	Kararsız
2	Programı felsefe olarak gerçekten benimsiyorum	3,10	Kararsız
3	Mevcut program, önceki programdan daha iyi bir yapıya sahiptir	3,34	Kararsız
4	Program öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir	3,42	Olumlu
5	Öğrenci velileri programın özelliklerini iyi biliyor ve benimsiyor	1,83	Olumsuz
6	Öğrencilerimiz yapılandırmacı programın uygulaması için yeterli ön yaşıntılara sahiptir	2,17	Olumsuz
7	Program öğrencilerin okula yönelik davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir	2,87	Kararsız

Tablo 5.2. (devamı)

Madde No	Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	Düzy
8	Program öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğini artırmaktadır.	3,08	Kararsız
9	Programda öğrenciye araştırma yaptırmaya ve kendisinin bilgiye ulaşmasını sağlamaya önem verilmektedir.	3,33	Kararsız
10	Programda belirtilen amaçlar uygulanmadan önce öğrencilerle birlikte gözden geçirilmekte, gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılmaktadır.	3,05	Kararsız
11	Programın amaçları Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yetiştirmek istediği insan tipinin özelliklerini yansıtmaktadır.	3,06	Kararsız
12	Program felsefi, sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal kültürümüze uygundur	3,17	Kararsız
13	Programın amaçları çağdaş bireylerin yetişmesini sağlayacak yeterlik ve düzeydedir.	3,05	Kararsız
14	Program, eğitim etkinliklerinin bilinçli ve amaçlı bir yönde ilerlemesini sağlayacak niteliktedir.	3,17	Kararsız
15	Programın amaçları, bireysel farklılıkları dikkate almaya ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmeye uygundur	3,02	Kararsız
16	Program, ülke rejimini destekleyip devam ettirebilecek özelliktedir.	3,06	Kararsız
17	Program, ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeydedir.	2,50	Olumsuz
18	Programın amaçları kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlenmiştir.	3,44	Olumlu
19	Programın amaçları okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlenmiştir.	2,98	Kararsız
20	Programın amaçları, gerçek yaşama yöneliktir.	3,15	Kararsız
21	Programın amaçları etkili bireyler yetiştirmek açısından yeterli kapsama sahiptir	2,90	Kararsız
22	Programın amaçları arasında herhangi bir çelişki yoktur.	3,13	Kararsız
23	Programın amaçları biyolojik ve sosyal açıdan öğrencinin gelişim özelliklerine uygundur.	3,30	Kararsız
24	Programın amaçları öğrencide gözlenebilir özellikleri kazandırmaya uygundur.	3,46	Olumlu
25	Programın içeriği öğrencinin ilgi ve yeteneğini yansıtacak niteliklere sahiptir	3,09	Kararsız
26	Programın içeriği somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanmıştır	3,48	Olumlu
27	Programın içeriğinde verilen proje, ödev, deney ve gözlem gibi etkinlikler gerçekten uygulanabilir niteliktedir	3,17	Kararsız
28	Programdaki konular arasında neden - sonuç ilişkileri vardır	3,41	Olumlu
29	Programın içeriği öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	3,08	Kararsız
30	Programın içeriği, programın amaçlarıyla uyumludur	3,45	Olumlu
31	Programın içeriği tamamen bilimsel bir yapıya sahiptir	3,17	Kararsız
32	Programın içeriğindeki bilgiler günceldir	3,57	Olumlu
33	Programın içeriği öğrencileri kendi kendine öğrenmeye yöneltmektedir.	2,90	Kararsız
34	Mevcut eğitim-öğretim süresi, program içeriğinin yetiştirilmesi için yeterlidir.	3,13	Kararsız
35	Programın içeriği, öğrencinin kazandığı bilgi ve becerilere dayalı olarak geleceğe yönelik öngörü kazanmasına olanak sağlayacak niteliktedir.	3,15	Kararsız
36	Okul koşullarımız programın içeriğinin uygulanması için uygundur	3,14	Kararsız
37	Etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir	2,72	Kararsız
38	Programdaki etkinlikler birbirini destekleyecek niteliktedir.	3,35	Kararsız

Tablo 5.2. (devamı)

Madde No	Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Maddeler	$\bar{X}$	Düzey
39	Programdaki etkinlikler, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	3,37	Kararsız
40	Programdaki etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	3,16	Kararsız
41	Öğretmenler programa yönelik proje, çoklu zekâ ve yaratıcı drama gibi yöntem ve teknikleri bilmekte ve etkili bir şekilde kullanmaktadır	3,00	Kararsız
42	Program ekonomik açıdan çok fazla masraf getirmemektedir	3,58	Olumlu
43	Program öğrenciye öğrenme sorumluluğu vermektedir	3,05	Kararsız
44	Program öğrenciye istediği bilgiyi öğrenme fırsatı vermektedir	3,01	Kararsız
45	Programın içeriği ilgi ve yeteneğe göre değişebilmektedir	2,94	Kararsız
46	Öğretmenler programı uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahiptir	3,55	Olumlu
47	Program öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artırmaktadır	3,21	Kararsız
48	Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir.	3,75	Olumlu
49	Programda öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırabilmeleri için öğrenme fırsatları sağlanmaktadır	3,31	Kararsız
50	Programda öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin özelliklerine göre düzenlenmektedir.	2,90	Kararsız
51	Programda öğrenciyle birlikte öğretmen de öğrenmektedir.	3,45	Olumlu
52	Program öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmasına, yönergeler vermesine, her öğrencinin kendi kararını kendisinin verebilmesine yardımcı olmasını sağlayacak niteliktedir.	3,13	Kararsız
53	Programın amaçları ölçme-değerlendirmeye uygundur.	3,43	Olumlu
54	Öğretmenler programdaki portfolyo, rubric ve performans testleri gibi ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterince bilmekte ve etkili olarak uygulamaktadır	3,09	Kararsız
55	Değerlendirme sürecinde her öğrenci bireysel olarak ele alınmaktadır.	3,34	Kararsız
56	Değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyi birlikte ele alınmaktadır	3,60	Olumlu
57	Programda ezberlenen bilgiler değil, özümseyen bilgiler değerlendirilmektedir.	3,40	Kararsız
58	Programın değerlendirme sürecindeki amaç, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat vermektir.	3,37	Kararsız
59	Programdaki değerlendirme sürecindeki amaç, geçip-kalmaya karar vermekten çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktır.	3,36	Kararsız
60	Değerlendirme sürecine öğrenciler de katılmaktadır	3,12	Kararsız
61	Programdaki performans değerlendirme, çoktan seçmeli testlere göre daha geçerli ve doğru sonuçlar vermektedir	3,17	Kararsız
62	Programdaki her bilgi ve beceri, kendisine uygun ölçme araçlarıyla ölçüldükten sonra değerlendirilmektedir	3,40	Kararsız
63	Programdaki ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişim düzeylerini gerçekten belirleyebilmektedir	3,15	Kararsız
64	Programdaki kazanımların gerçekleşme düzeyi gerçekten ölçülebilmektedir	3,24	Kararsız

Tablo 5.2.'de görüldüğü gibi, maddelerin ortalama puanları 1,83 ile 3,75 arasında değişmektedir. Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını değerlendirme anketinin 5. maddesindeki “*Öğrenci velileri programın özelliklerini iyi biliyor ve benimsiyor.*” ifadesi 1,83 ile en düşük puan ortalamasına sahip iken, en yüksek puan ortalaması ise 3,75 ile 48. maddedeki “*Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir.*” ifadesi olmuştur.

Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını değerlendirme anketindeki olumlu görüş belirttikleri maddeler sırasıyla; M48, M42, M42, M32, M46, M26, M24, M30, M51, M18, M53, M4, M28’ dir. Olumsuz görüş belirttikleri maddeler ise sırasıyla; M5, M6, M17’ dir.

Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını değerlendirme anketindeki kararsız kaldıkları maddeler sırasıyla; M57, M62, M39, M58, M59, M38, M3, M55, M9, M49, M23, M64, M47, M12, M31, M14, M27, M61, M40, M1, M20, M35, M63, M36, M34, M22, M52, M60, M2, M25, M54, M8, M29, M11, M16, M10, M13, M43, M15, M44, M41, M19, M45, M33, M21, M50, M7, M37’ dir.

Genel olarak matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline yönelik olarak çoğunlukla kararsız görüş bildirdikleri görülmektedir.

5.2. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesine Ait Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

5.2.1. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi sonuçları Tablo 5.3.’te verilmiştir

Tablo 5.3. Varyansların Homojenliği İçin Levene’s Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Varyansların homojenliği için Levene’s testi</i>
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M25, M27, M29, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M39, M40, M41, M43, M44, M45, M46, M47, M49, M50, M51, M52, M54, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M18, M24, M26, M28, M30, M38, M42, M48, M53, M55, M56, M57, M58, M59, M60	$p < .05$

Tablo 5.3’te belirtilen varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.4.’te verilmiştir.

Tablo 5.4. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	<i>Maddeler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
M12	Program felsefi, sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal kültürümüze uygundur.	Kadın	46	3.41	1.02	124	2.06	.041*	.03
		Erkek	80	3.04	.96				
M19	Programın amaçları okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlenmiştir.	Kadın	46	3.33	.94	124	2.83	.005*	.06
		Erkek	80	2.79	1.08				
M20	Programın amaçları gerçek yaşama yöneliktir.	Kadın	46	3.37	.74	124	2.09	.039*	.03
		Erkek	80	3.03	.97				
M27	Programın içeriğinde verilen proje, ödev, deney ve gözlem gibi etkinlikler gerçekten uygulanabilir niteliktedir.	Kadın	46	3.46	.84	124	2.63	.010*	.05
		Erkek	80	3.00	1.00				
M39	Programdaki etkinlikler, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	Kadın	46	3.57	.69	124	2.00	.047*	.03
		Erkek	80	3.26	.89				
M47	Program öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artırmaktadır	Kadın	46	3.43	.91	124	2.00	.047*	.03
		Erkek	80	3.08	1.00				

* $p < .05$

Tablo 5.4’ te görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri arasında 12 nolu [$t(124)=2.06$], 19 nolu [$t(124)=2.83$], 20 nolu [$t(124)=2.09$], 27 nolu [$t(124)=2.63$], 39 nolu [$t(124)=2.00$] ve 47 nolu [$t(124)=2.00$] maddelerde kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 istatistiği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan tüm maddelerde “düşük düzeyde” bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu altı maddenin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 3 ile % 6 arasında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Buradan cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin programa yönelik görüşleri üzerinde düşük etkisi olduğu görülmektedir.

Ancak, kadın ve erkek öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 23, 25, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 54, 61, 62, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.5’te verilmiştir.

Tablo 5.5. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Maddeler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
M18	Programın amaçları kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlenmiştir	Kadın	46	3329.50	72.38	1431.50	-2.383	.017*	-0.2
		Erkek	80	4671.50	58.39				

Tablo 5.5 (devamı)

	<i>Maddeler</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
M28	Programdaki konular arasında neden - sonuç ilişkileri vardır.	Kadın	46	3379.50	73.47	1381.50	-2.587	.010*	-0.2
		Erkek	80	4621.50	57.77				
M30	Programın içeriği. programın amaçlarıyla uyumludur	Kadın	46	3343.00	72.67	1418.00	-2.341	.019*	-0.2
		Erkek	80	4658.00	58.23				
M38	Programdaki etkinlikler birbirini destekleyecek niteliktedir.	Kadın	46	3568.50	77.58	1192.50	-3.461	.001*	-0.3
		Erkek	80	4432.50	55.41				
M48	Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir.	Kadın	46	3267.50	71.03	1493.50	-2.009	.045*	-0.2
		Erkek	80	4733.50	59.17				
M53	Programın amaçları ölçme-değerlendirmeye uygundur.	Kadın	46	3275.00	71.20	1486.00	-1.980	.048*	-0.2
		Erkek	80	4726.00	59.08				
M55	Değerlendirme sürecinde her öğrenci bireysel olarak ele alınmaktadır.	Kadın	46	3309.50	71.95	1451.50	-2.092	.036*	-0.2
		Erkek	80	4691.50	58.64				
M56	Değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyi birlikte ele alınmaktadır.	Kadın	46	3554.50	77.27	1206.50	-3.519	.000*	-0.3
		Erkek	80	4446.50	55.58				
M58	Programın değerlendirme sürecindeki amaç, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat vermektir.	Kadın	46	3475.50	75.55	1285.50	-3.111	.002*	-0.3
		Erkek	80	4525.50	56.57				
M59	Programdaki değerlendirme sürecindeki amaç, geçip-kalmaya karar vermekten çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktır.	Kadın	46	3477.00	75.59	1284.00	-3.025	.002*	-0.3
		Erkek	80	4524.00	56.55				

*p< .05

Tablo 5.5'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda 18 nolu [U=1431.50], 28 nolu [U=1381.50], 30 nolu [U=1418.00], 38 nolu [U=1192.50], 48 nolu [U=1493.50], 53 nolu [U=1486.00], 55 nolu [U=1451.50], 56 nolu [U=1206.50], 58 nolu [U=1285.50] ve 59

nolu [U=1284.00] maddelerde kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Ancak, kadın ve erkek öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 24, 26, 42, 57, 60 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

5.2.2. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Bu bölümde ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 5.6'da verilmiştir

Tablo 5.6. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Varyansların homojenliği için Levene's testi</i>
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M31, M32, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M26, M30, M33, M44	$p < .05$

Tablo 5.6'da belirlenen, varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar T- Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.7.'de verilmiştir.

Tablo 5.7. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Fakülte</i>	<i>N</i>	<i>$\bar{X}$</i>	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
M37 Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir.	Eğitim Fak.	95	2.58	1.14	124	-2.41	.017*	.04
	Fen-Edebiyat Fak.	31	3.16	1.27				

* $p < .05$

Tablo 5.7.' de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını ilişkin görüşleri arasında sadece "Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir." şeklindeki 37 nolu [$t(124)=-2.41$] maddede Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 istatistiği kullanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan 37 nolu maddede "düşük düzeyde" bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddenin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 4 oranında mezun olunan fakülteye bağlı olduğu düşünülebilir. Buradan mezun olunan fakülte değişkeninin öğretmenlerin programa yönelik görüşleri üzerinde düşük etkisi olduğu görülmektedir.

Ancak ortaokul beşinci sınıflarda derse giren Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler ile Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlerin ortaokul matematik dersi

beşinci sınıf öğretim programını ilişkin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 26, 30, 33 ve 44 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

5.2.3. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Bölüm Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 5.8'de verilmiştir.

Tablo 5.8. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Maddeler	Varyansların homojenliği için Levene's testi
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M42, M43, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M26, M30, M44, M60	$p < .05$

Varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.9.'da verilmiştir.

Tablo 5.9. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Bölüm Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>		<i>Mezun Olunan Bölüm</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
M37	Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir.	İÖMÖ + Sınıf Öğrt	88	2.58	1.14	124	-2.07	.040*	.03
		OMÖ + Matematik Böl.	38	3.05	1.25				

* $p < .05$

Tablo 5.9.'da görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri arasında sadece "Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir." şeklindeki 37 nolu [$t(124)=-2.07$] maddede Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ile Matematik

Bölümü mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 istatistiği kullanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan 37 nolu maddede “düşük düzeyde” bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddenin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 3 oranında mezun olunan bölüme bağlı olduğu düşünülebilir. Buradan mezun olunan bölüm değişkeninin öğretmenlerin programa yönelik görüşleri üzerinde düşük etkisi olduğu görülmektedir.

Ancak, ortaokul beşinci sınıflarda derse giren İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği mezunu öğretmenlerle, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği ve Matematik Bölümü mezunu matematik öğretmenlerinin, Ortaokul Matematik Dersi 5’inci Sınıf Öğretim Programına ilişkin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları bölüm değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda 26, 30, 44 ve 60 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

5.2.4. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Ders Verdikleri Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ders verdikleri sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene’s testi sonuçları Tablo 5.10.’da verilmiştir.

Tablo 5.10. Varyansların Homojenliği İçin Levene’s Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Varyansların homojenliği için Levene’s testi</i>
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M44, M45, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M20, M42	$p < .05$

Varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.11.’de verilmiştir.

Tablo 5.11. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	<i>Maddeler</i>	<i>Ders Verdiği Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	η^2
M17	Program, ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeydedir.	1-2 çeşit sınıf düzeyinde	65	2.78	1.2561	124	2.732	.007*	.05
		3-4 çeşit sınıf düzeyinde	61	2.20	1.1521				
M19	Programın amaçları okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlenmiştir.	1-2 çeşit sınıf düzeyinde	65	3.17	1.0088	124	2.053	.042*	.03
		3-4 çeşit sınıf düzeyinde	65	2.79	1.0818				

* $p < .05$

Tablo 5.11.'de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşleri arasında 17 nolu [$t(124)=2.732$] ve 19 nolu [$t(124)=2.053$] maddede 1-2 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 istatistiği kullanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan 17 ve 19 nolu maddelerde “düşük düzeyde” bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddelerin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 3 ve %5 arasında öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyi çeşidine bağlı olduğu düşünülebilir.

Ancak 1-2 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenlerle 3-4 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyi çeşidi değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.12.'de verilmiştir.

Tablo 5.12. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Ders Verdiği Sınıf Düzeyi Çeşidi Değişkenine Göre Mann Whitney-U Testi Sonuçları

	<i>Maddeler</i>	<i>Ders Verdiği Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>S.T.</i>	<i>S.O.</i>	<i>U</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
M20	Programın amaçları, gerçek yaşama yöneliktir.	1-2 çeşit sınıf düzeyinde	65	4645.00	71.46	1465.000	-2.673	.008*
		3-4 çeşit sınıf düzeyinde	61	3356.00	55.02			

* $p < .05$

Tablo 5.12.'de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyi çeşidi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U Testi sonucunda 20 nolu [$U=1465.00$]

maddede 1-2 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$). Ancak, 1-2 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenlerle 3-4 çeşit sınıf düzeyinde ders veren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 42 nolu maddedeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

5.2.5. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mezuniyet Yılı Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 5.13.'te verilmiştir

Tablo 5.13. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Varyansların homojenliği için Levene's testi</i>
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M45, M46, M47, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M56, M57, M58, M59, M60, M62, M63, M64	$p > .05$
M18, M26, M42, M44, M48, M55, M61	$p < .05$

Varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.14.'te verilmiştir.

Tablo 5.14. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Üniversiteden Mezun Oldukları Yıl Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

<i>Mad. No</i>	<i>Mezun olunan yıl</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Fark (Tukey HSD)</i>
M2	(1) 1977-2000 arası	30	3.47	1.00	2-123	5.904	.004*	.09	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.73	1.00					3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	3.19	.86					
M13	(1) 1977-2000 arası	30	3.43	1.07	2-123	3.224	.043*	.05	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.84	.89					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.00	1.05					
M14	(1) 1977-2000 arası	30	3.27	.98	2-123	3.210	.044*	.05	3-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.89	.95					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.35	.86					
M16	(1) 1977-2000 arası	30	3.40	.97	2-123	4.041	.020*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.75	.97					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.13	1.03					
M17	(1) 1977-2000 arası	30	3.07	1.26	2-123	4.507	.013*	.07	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.25	1.12					1-3
	(3) 2008-2014 arası	52	2.38	1.24					

Tablo 5.14 (devamı)

<i>Mad. No</i>	<i>Mezun olunan yıl</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Fark (Tukey HSD)</i>
M22	(1) 1977-2000 arası	30	3.40	1.07	2-123	5.600	.005*	.08	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.75	.97					3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	3.29	.82					
M24	(1) 1977-2000 arası	30	3.73	.91	2-123	9.090	.000*	.13	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.05	.89					3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	3.65	.65					
M25	(1) 1977-2000 arası	30	3.40	1.04	2-123	3.895	.023*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.80	.88					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.15	.94					
M27	(1) 1977-2000 arası	30	3.23	.94	2-123	8.764	.000*	.12	3-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.73	.95					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.50	.85					
M34	(1) 1977-2000 arası	30	3.50	1.28	2-123	3.797	.025*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.75	1.20					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.25	1.19					
M36	(1) 1977-2000 arası	30	3.60	1.04	2-123	3.743	.026*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.00	1.01					1-3
	(3) 2008-2014 arası	52	3.00	1.08					
M37	(1) 1977-2000 arası	30	3.23	1.33	2-123	4.160	.018*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	2.45	1.04					
	(3) 2008-2014 arası	52	2.65	1.15					
M38	(1) 1977-2000 arası	30	3.53	1.01	2-123	4.766	.010*	.07	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.00	.91					3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	3.53	.90					
M39	(1) 1977-2000 arası	30	3.57	.90	2-123	4.201	.017*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.10	.86					3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	3.50	.70					
M51	(1) 1977-2000 arası	30	3.33	1.00	2-123	3.284	.041*	.05	3-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.20	1.07					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.73	1.05					
M58	(1) 1977-2000 arası	30	3.60	.86	2-123	3.516	.033*	.05	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.07	1.00					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.48	.94					
M59	(1) 1977-2000 arası	30	3.67	1.03	2-123	3.201	.044*	.05	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.07	1.07					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.42	1.00					
M62	(1) 1977-2000 arası	30	3.70	.99	2-123	3.715	.027*	.06	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	3.11	.97					
	(3) 2008-2014 arası	52	3.46	.87					

* p < .05

Tablo 5.14.' te görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline ilişkin görüşleri arasında 2 nolu [F(2-123)=5.904], 13 nolu [F(2-123)=3.224], 14 nolu [F(2-123)=3.210], 16 nolu [F(2-123)=4.041], 17 nolu [F(2-123)=4.507], 22 nolu [F(2-123)=5.600], 24 nolu [F(2-123)=9.090], 25 nolu [F(2-123)=3.895], 27 nolu [F(2-123)=8.764], 34 nolu [F(2-123)=3.797], 36 nolu [F(2-123)=3.743], 37 nolu [F(2-123)=4.160], 38 nolu [F(2-123)=4.766], 39 nolu [F(2-123)=4.201], 51 nolu [F(2-123)=3.284], 58 nolu [F(2-123)=3.115], 59 nolu [F(2-123)=3.201] ve 62 nolu [F(2-123)=3.715] maddelerde öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur (p<. 05).

Anlamli farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygun post-hoc tekniklerinden Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 2, 13, 16, 17, 22, 24, 25, 34, 36, 37, 38, 39, 58, 59, ve 62 nolu maddelerdeki farklılığın üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun öğretmen grubu ile 2001-2007 yılları arası mezun öğretmen grubu arasında 1977-2000 yılları arası mezunu olan öğretmenler lehine gerçekteştiği belirlenmiştir. Ayrıca 2, 14, 22, 24, 27, 38, 39 ve 51 nolu maddelerdeki farklılığın üniversiteden 2008-2014 yılları arası mezun olan öğretmen grubu ile 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmen grubu arasında 2008-2014 yılları arası mezunu olan öğretmenler lehine gerçekteştiği belirlenmiştir. Bunun yanışı 17 ve 36 nolu maddelerdeki farklılığın ayrıca üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun öğretmen grubu ile 2008-2014 yılları arası mezun öğretmen grubu arasında 1977-2000 yılları arası mezunu olan öğretmenler lehine gerçekteştiği bulunmuştur.

Tablo 5.14'te öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre görüşlerin hangi gruplar arasında farklılaştığının ayrıntısı yer almaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede, η^2 istatistiği kullanılmıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan 13, 14, 51, 58 ve 59 nolu maddelerde "düşük düzeyde"; 2, 16, 17, 22, 24, 25, 27, 34, 36, 37, 38, 39 ve 62 nolu maddelerde "orta düzeyde" etki olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğu dikkate alındığında, bu maddelerin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 5 ila % 13 arasında öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıllara bağlı olduğu düşünülebilir. Ancak, matematik öğretmenlerinin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 19, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamli bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre anlamli bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.15.'te verilmiştir.

Tablo 5.15. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Üniversiteden Mezun Oldukları Yıl Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mad. No	Mezun olunan yıl	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	*p	Anlamli Fark
M18	(1) 1977-2000 arası	30	70.83	2	23.548	.000*	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	44.91				3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	75.00				
M26	(1) 1977-2000 arası	30	73.45	2	16.265	.000*	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	47.19				3-2
	(3) 2008-2014 arası	52	71.56				
M42	(1) 1977-2000 arası	30	64.57	2	8.442	.015*	3-2
	(2) 2001-2007 arası	44	52.41				
	(3) 2008-2014 arası	52	72.27				
M48	(1) 1977-2000 arası	30	60.98	2	7.564	.023*	3-2
	(2) 2001-2007 arası	44	54.70				
	(3) 2008-2014 arası	52	72.39				
M55	(1) 1977-2000 arası	30	77.35	2	8.313	.016*	1-2
	(2) 2001-2007 arası	44	53.90				
	(3) 2008-2014 arası	52	63.63				

*p < .05

Tablo 5.15.'te görüldüğu gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 18 nolu ($\chi^2=23.548$), 26 nolu ($\chi^2=16.265$), 42 nolu ($\chi^2=8.442$), 48 nolu ($\chi^2=7.564$) ve 55 nolu ($\chi^2=8.313$) maddelerdeki görüşleri arasında anlamli bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 18 nolu [U=396.00], 26 nolu [U=386.00] ve 55 nolu [U=409.50] maddelerdeki farklılık üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenler ile 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmenler arasında 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenler lehine gerçekleşmiştir. Ayrıca 18 nolu [U=590.00], 26 nolu [U=700.50], 42 nolu [U=779.50] ve 48 nolu [U=820.50] maddelerdeki farklılık 2008-2014 yılları arasında mezun olan öğretmen grubuyla 2001-2007 yılları arasında mezun olan öğretmen grubu arasında 2008-2014 yılları arasında mezun olan öğretmen grubu lehine gerçekleşmiştir ($p < .05$). Yine 18 nolu, 26 nolu, 42 nolu, 48 nolu ve 55 nolu maddelerdeki görüşler açısından 1977-2000 yılları arasında mezun olan öğretmen grubu ile 2008-2014 yılları arasında mezun olan öğretmen grubu arasında farklılık bulunmamıştır. Ancak, matematik öğretmenlerinin üniversiteden mezun oldukları yıl değişkenine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 44 ve 61 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

5.2.6. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 5.16.'da verilmiştir

Tablo 5.16. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

<i>Maddeler</i>	<i>Varyansların homojenliği için Levene's testi</i>
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M19, M20, M21, M22, M23, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M45, M46, M47, M49, M50, M51, M52, M53, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M18, M24, M42, M44, M48	$p < .05$

Varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Belirlenen farklılığın etki derecesini belirlemede ise η^2 istatistiği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.17.'de verilmiştir.

Tablo 5.17.'de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline ilişkin görüşleri arasında 26 nolu [F(2-123)=4.60] ve 27 nolu [F(2-123)=4.94] maddelerde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Tablo 5.17. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Mad. No	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	η^2	Fark (LSD)
M26	(1) 1-5 yıl	51	3.73	.92	2-123	4.60	.012*	.07	1-2
	(2) 6-10 yıl	36	3.08	1.05					3-2
	(3) 11 + üzeri yıl	39	3.54	1.00					
M27	(1) 1-5 yıl	51	3.47	.92	2-123	4.94	.009*	.07	1-2
	(2) 6-10 yıl	36	2.86	.90					1-3
	(3) 11 + üzeri yıl	39	3.05	.97					

*p < .05

Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygun post-hoc tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 26 nolu [F(2-123)=4.60] maddedeki farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 27 nolu [F(2-123)=4.94] maddedeki farklılığın ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir (p< .05). Tablo 5.12’de mesleki kıdem değişkenine göre görüşlerin hangi gruplar arasında farklılaştığının ayrıntısı yer almaktadır.

Farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 istatistiği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri arasında fark bulunan 26 ve 27 nolu maddelerde “orta düzeyde” bir farklılık olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddelerin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 7 oranında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olduğu düşünülebilir.

Ancak, matematik öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63 ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p> .05).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.18.’de verilmiştir.

Tablo 5.18. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Mad. No	Mesleki Kıdem	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Fark
M18	(1) 1-5 yıl	51	75.21	2	22.51	.000*	1-2
	(2) 6-10 yıl	36	42.99				3-2
	(3) 11 ve üzeri yıl	39	67.13				
M24	(1) 1-5 yıl	51	70.16	2	7.71	.021*	1-2
	(2) 6-10 yıl	36	50.93				
	(3) 11 ve üzeri yıl	39	66.40				

*p < .05

Tablo 5.18’de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 18 nolu ($\chi^2=22.51$) ve 24 nolu ($\chi^2=7.71$) maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur (p< .05).

Kruskal Wallis-H Testi sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı karşılaştırma tekniklerine geçilmiştir. Bu amaçla kullanılan özel bir test tekniği bulunmadığından ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney-U Testi uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda 18 nolu [U=433.00] maddede farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine ve 11 yıl üzeri kıdeme sahip öğretmen grubuyla 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmen grubu arasında ise 11 üzeri yıl kıdeme sahip öğretmen grubu lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. 24 nolu [U=539.50] maddedeki farklılığın ise 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler arasında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir ($p < .05$). Ancak, matematik öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 42, 44 ve 48 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

5.2.7. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre Analiz Bulguları

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene's testi sonuçları Tablo 5.19.'da verilmiştir

Tablo 5.19. Varyansların Homojenliği İçin Levene's Testi Sonuçları

Maddeler	Varyansların homojenliği için Levene's testi
M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15, M16, M17, M18, M19, M20, M21, M22, M23, M24, M25, M26, M27, M28, M29, M30, M31, M32, M33, M34, M35, M36, M37, M38, M39, M40, M41, M43, M44, M46, M47, M48, M49, M50, M51, M52, M54, M55, M56, M57, M58, M59, M60, M61, M62, M63, M64	$p > .05$
M42, M45, M53	$p < .05$

Varyansları homojen olan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Bağımsız Gruplar Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi kullanılmıştır. Belirlenen farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 istatistiği kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.20.'de verilmiştir.

Tablo 5.20. Matematik Öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Mad. No	Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	η^2	Fark LSD
M1	(1)Haftalık	37	3.27	.93	2-123	9.285	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.43	.90					2-3
	(3)Yıllık	35	2.60	.88					
M2	(1)Haftalık	37	3.41	.96	2-123	4.312	.015*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.11	.98					
	(3)Yıllık	35	2.74	.92					

Tablo 5.20 (devamı)

<i>Mad. No</i>	<i>Öğr. Prog. Takip Etme Sıklığı</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Fark LSD</i>
M3	(1)Haftalık	37	3.46	1.19	2-123	4.951	.009*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.57	1.07					2-3
	(3)Yıllık	35	2.86	.97					
M4	(1)Haftalık	37	3.62	.95	2-123	4.919	.009*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.57	.94					2-3
	(3)Yıllık	35	2.97	1.12					
M5	(1)Haftalık	37	1.95	.74	2-123	6.913	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	2.00	.78					2-3
	(3)Yıllık	35	1.43	.70					
M6	(1)Haftalık	37	2.35	.86	2-123	9.073	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	2.37	.83					2-3
	(3)Yıllık	35	1.69	.68					
M7	(1)Haftalık	37	3.14	.95	2-123	7.081	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.04	1.03					2-3
	(3)Yıllık	35	2.34	.97					
M11	(1)Haftalık	37	3.33	1.11	2-123	9.184	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.28	.92					2-3
	(3)Yıllık	35	2.46	.95					
M12	(1)Haftalık	37	3.59	.86	2-123	7.226	.001*	.11	1-2
	(2)Aylık	54	3.17	1.02					1-3
	(3)Yıllık	35	2.74	.92					2-3
M13	(1)Haftalık	37	3.38	1.01	2-123	6.470	.002*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.95					2-3
	(3)Yıllık	35	2.57	.98					
M15	(1)Haftalık	37	3.38	.98	2-123	13.02	.000*	.17	1-3
	(2)Aylık	54	3.26	1.08					2-3
	(3)Yıllık	35	2.29	.93					
M20	(1)Haftalık	37	3.46	.80	2-123	5.117	.007*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.17	.91					
	(3)Yıllık	35	2.80	.90					
M21	(1)Haftalık	37	2.97	1.10	2-123	5.655	.004*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.90					2-3
	(3)Yıllık	35	2.46	.82					
M23	(1)Haftalık	37	3.41	.86	2-123	3.433	.035*	.05	1-3
	(2)Aylık	54	3.44	.84					2-3
	(3)Yıllık	35	2.97	.95					
M25	(1)Haftalık	37	3.08	1.01	2-123	3.266	.041*	.05	2-3
	(2)Aylık	54	3.30	.98					
	(3)Yıllık	35	2.77	.81					
M28	(1)Haftalık	37	3.49	.80	2-123	5.060	.008*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.61	.83					2-3
	(3)Yıllık	35	3.03	.95					
M29	(1)Haftalık	37	3.08	.95	2-123	5.252	.006*	.08	2-3
	(2)Aylık	54	3.33	.87					
	(3)Yıllık	35	2.69	.96					
M30	(1)Haftalık	37	3.65	.86	2-123	6.422	.002*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.61	.86					2-3
	(3)Yıllık	35	3.00	.94					
M31	(1)Haftalık	37	3.08	1.01	2-123	4.114	.019*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.43	.86					
	(3)Yıllık	35	2.89	.83					

Tablo 5.20 (devamı)

<i>Mad. No</i>	<i>Öğr. Prog. Takip Etme Sıklığı</i>	<i>N</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η^2	<i>Fark LSD</i>
M33	(1)Haftalık	37	3.19	1.17	2-123	9.619	.000*	.14	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.99					2-3
	(3)Yıllık	35	2.26	.92					
M35	(1)Haftalık	37	3.22	.92	2-123	6.882	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.41	.90					2-3
	(3)Yıllık	35	2.69	.90					
M36	(1)Haftalık	37	3.22	1.08	2-123	3.709	.027*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.35	.95					
	(3)Yıllık	35	2.74	1.15					
M37	(1)Haftalık	37	2.70	1.20	2-123	3.679	.028*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.00	1.21					
	(3)Yıllık	35	2.31	1.05					
M40	(1)Haftalık	37	3.30	1.02	2-123	5.331	.006*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.35	.91					2-3
	(3)Yıllık	35	2.71	.93					
M41	(1)Haftalık	37	3.19	1.05	2-123	5.286	.006*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.20	1.07					2-3
	(3)Yıllık	35	2.49	1.20					
M44	(1)Haftalık	37	3.05	1.08	2-123	6.334	.011*	.07	2-3
	(2)Aylık	54	3.26	.99					
	(3)Yıllık	35	2.57	1.09					
M49	(1)Haftalık	37	3.35	1.00	2-123	4.224	.017*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.52	.86					
	(3)Yıllık	35	2.94	.91					
M50	(1)Haftalık	37	2.97	1.07	2-123	8.989	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.22	.95					2-3
	(3)Yıllık	35	2.31	.99					
M59	(1)Haftalık	37	3.62	.95	2-123	7.679	.001*	.11	1-3
	(2)Aylık	54	3.54	1.02					2-3
	(3)Yıllık	35	2.80	.99					
M63	(1)Haftalık	37	3.38	.95	2-123	4.301	.016*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.26	.91					2-3
	(3)Yıllık	35	2.74	1.12					
M64	(1)Haftalık	37	3.49	.93	2-123	3.476	.034*	.05	1-3
	(2)Aylık	54	3.28	.94					
	(3)Yıllık	35	2.91	.92					

* p < .05

Tablo 5.20.' de görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline ilişkin görüşleri arasında 1 nolu [F(2-123)= 9.285], 2 nolu [F(2-123)= 4.312], 3 nolu [F(2-123)= 4.951], 4 nolu [F(2-123)= 4.919], 5 nolu [F(2-123)= 6.913], 6 nolu [F(2-123)= 9.073], 7 nolu [F(2-123)= 7.081], 11 nolu [F(2-123)= 9.184], 12 nolu [F(2-123)= 7.226], 13 nolu [F(2-123)= 6.470], 15 nolu [F(2-123)= 13.02], 20 nolu [F(2-123)= 5.117], 21 nolu [F(2-123)= 5.655], 23 nolu [F(2-123)= 3.433], 25 nolu [F(2-123)= 3.266], 28 nolu [F(2-123)= 5.060], 29 nolu [F(2-123)= 5.252], 30 nolu [F(2-123)=6.422], 31 nolu [F(2-123)=4.114], 33 nolu [F(2-123)=9.619], 35 nolu [F(2-123)=6.882], 36 nolu [F(2-123)=3.709], 37 nolu [F(2-123)=3.679], 40 nolu [F(2-123)=5.331], 41 nolu [F(2-123)=5.286], 44 nolu [F(2-123)=6.334], 49 nolu [F(2-123)= 4.224], 50 nolu [F(2-123)=8.989], 59 nolu [F(2-123)=7.679], 63 nolu [F(2-123)=4.301] ve 64 nolu [F(2-123)=3.476] maddelerde

öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($p < .05$).

Anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla uygun post-hoc tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Analiz sonucunda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 20, 21, 23, 28, 30, 33, 35, 40, 41, 50, 59, 63 ve 64 nolu maddelerdeki farklılığın öğretim programını haftalık takip eden öğretmenlerle yıllık takip eden öğretmenler arasında haftalık takip eden öğretmenler lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Ayrıca 1, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 15, 21, 23, 25, 28, 29, 30, 31, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 49, 50, 59 ve 63 nolu maddelerdeki farklılığın öğretim programını aylık takip eden öğretmenlerle yıllık takip eden öğretmenler arasında aylık takip eden öğretmenler lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretim programını haftalık takip eden öğretmenlerle aylık takip eden öğretmenler arasında sadece 12 nolu maddede farklılık olmuştur. Bu maddedeki farklılık ise öğretim programını haftalık takip eden öğretmenler lehine bulunmuştur. Tablo 5.20.'de öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre görüşlerin hangi gruplar arasında farklılaştığının ayrıntısı yer almaktadır. Farklılığın etki derecesini belirlemede η^2 istatistiği kullanılmıştır.

Tablo 5.20. genel olarak değerlendirildiğinde matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik 23, 25, ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri arasında “düşük düzeyde”; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 20, 21, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 40, 41, 44, 49, 50, 59 ve 63 nolu maddelerdeki görüşleri arasında “orta düzeyde”; 15 ve 33 nolu maddelerde “yüksek düzeyde” anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddelerin ortalama puanlarında gözlenen varyansın % 5 ile % 14 arasında öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bağlı olduğu düşünülebilir.

Ancak, matematik öğretmenlerinin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 8, 9, 10, 14, 16, 17, 18, 19, 22, 24, 26, 27, 32, 34, 38, 39, 43, 46, 47, 48, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61 ve 62 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla Kruskal Wallis H Testi yapılmıştır.

Yapılan analiz sonucunda matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerinin öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H Testi sonucunda 42, 45 ve 53 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > .05$).

6. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmının bu bölümünde ortaokul beşinci sınıfta derse giren matematik öğretmenlerinin bazı demografik değişkenlere göre ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın kapsamında tartışılmış ve öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuç

Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen bulgulardan aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Ortaokul beşinci sınıflarda ders veren matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının geneline yönelik görüşlerinde “kararsız” oldukları sonucuna varılmıştır.
2. Öğretmenler, programın amaç boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak kararsızdırlar.
3. Öğretmenlerin, programın amaç boyutuna ilişkin olarak, öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişiminde etkili olduğu, amaçların kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiği, amaçların davranışlara dönüştürülmesine uygun olduğuna yönelik görüşleri olumludur.
4. Öğretmenler, programın amaç boyutuna ilişkin olarak, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediğini ve benimsemediğini, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını ve programın, ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşünmektedirler.
5. Öğretmenler, programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak kararsız olup, olumsuz görüşleri bulunmamaktadır.
6. Öğretmenler, programın içerik boyutuna ilişkin olarak programın içeriğinin, programın amaçlarıyla uyumlu olduğunu, programdaki konuların arasında neden - sonuç ilişkilerinin olduğunu, programın içeriğinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralandığına yönelik görüşleri olumludur.
7. Öğretmenler, programın eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak kararsız olup, olumsuz görüşleri bulunmamaktadır.
8. Öğretmenler, programın eğitim durumları boyutuna ilişkin olarak, programda öğrenciyle birlikte öğretmenin de öğrendiğini, öğretmenlerin programı uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip olduğunu, programın uygulandığı eğitim ortamının sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer olmadığını ve programın ekonomik açıdan çok fazla masraf getirmediğini düşünmektedirler.
9. Öğretmenler, programın sınav durumları boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak kararsız olup, olumsuz görüşleri bulunmamaktadır.
10. Öğretmenler, programın sınav durumları boyutuna ilişkin olarak, programın amaçlarının ölçme-değerlendirmeye uygun olduğu, değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansının ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin birlikte ele alındığı yönündeki görüşleri olumludur.

11. Kadın öğretmenlerin, programın amaç boyutuna ilişkin, programın toplumsal kültürümüze uygun olduğu, amaçların kolayca anlaşılabilir şekilde, gerçek yaşama yönelik ve okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlendiği görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur.
12. Kadın öğretmenlerin, programın içerik boyutuna ilişkin, programdaki konular arasında neden - sonuç ilişkisinin bulunduğu, programın içeriğinin programın amaçlarıyla uyumlu olduğu ve etkinliklerin gerçekten uygulanabilir nitelikte olduğu görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur.
13. Kadın öğretmenlerin, programın eğitim durumları boyutuna ilişkin olarak, programdaki etkinliklerin, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olduğu, programın öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artırdığı, etkinliklerin birbirini destekleyecek nitelikte olduğu ve programın uygulandığı eğitim ortamının sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer olmadığı yönündeki görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur.
14. Kadın öğretmenlerin, programın sınav durumları boyutuna ilişkin olarak, programın amaçlarının ölçme-değerlendirmeye uygun olduğu, değerlendirme sürecinde her öğrencinin bireysel olarak ele alındığı, değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyi ile birlikte ele alındığı, programın değerlendirme sürecindeki amacın, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat verdiği ve geçip-kalmaya karar vermekten çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olduğu yönündeki görüşleri erkek öğretmenlere göre daha olumludur.
15. Fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin, öğretim programında bulunan etkinliklerin her okul ortamında rahatça uygulanabilecek nitelikte olmasına ilişkin görüşleri, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumludur.
16. Ortaokul beşinci sınıfta ders veren ve ortaöğretim matematik öğretmenliği ile matematik bölümü mezunu olan öğretmenlerin, öğretim programında bulunan etkinliklerin her okul ortamında rahatça uygulanabilecek nitelikte olmasına ilişkin görüşleri, ilköğretim matematik öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği (branş değişikliğiyle ilköğretim matematik öğretmenliğine geçenler) bölümü mezunu öğretmenlere göre daha olumludur.
17. 1-2 çeşit sınıf düzeyinde ders veren matematik öğretmenleri, programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olduğu, programın amaçlarının kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiği ve okulun mevcut imkanları ile ulaşılabilir şekilde düzenlendiğine ilişkin görüşleri, 3-4 çeşit sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlere göre daha olumludur.
18. Üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenlerin programın geneline yönelik görüşleri, üniversiteden 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumludur.
19. Üniversiteden 2008-2014 yılları arası mezun olan öğretmenlerin, programın geneline ilişkin görüşleri, üniversiteden 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumludur.
20. Üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenlerin, programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olması ve okul koşullarının programın içeriğinin uygulanması için uygun olmasına ilişkin görüşleri,

üniversiteden 2008-2014 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumludur.

21. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, programın amaçlarının kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiğine ilişkin görüşleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
22. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, programın amaçlarının öğrencide gözlenebilir özellikler kazandırmaya uygun olmasına yönelik görüşleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
23. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, programın içeriğinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeye doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanmasına ilişkin görüşleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
24. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, programın içeriğinde verilen proje, ödev, deney ve gözlem gibi etkinliklerin gerçekten uygulanabilir nitelikte olduğuna ilişkin görüşleri, 6-10 yıl ile 11 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumludur.
25. Öğretim programını detaylı inceleyen haftalık takip eden matematik öğretmenlerinin, programın geneline yönelik görüşleri, öğretim programını yıllık takip eden öğretmenlere göre daha olumludur.
26. Öğretim programını inceleyen ve aylık takip eden matematik öğretmenlerinin, programın geneline yönelik görüşleri, öğretim programını yıllık takip eden öğretmenlere göre daha olumludur.
27. Öğretim programını detaylı inceleyen haftalık takip eden matematik öğretmenlerinin, programı felsefi, sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal kültürümüze uygun bulmaya ilişkin görüşleri, öğretim programını aylık takip eden öğretmenlere göre daha olumludur.

6.2. Tartışma

Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesinden elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın kapsamında aşağıda tartışılmıştır.

Ortaokul beşinci sınıflarda ders veren matematik öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşlerinde “kararsızım” düzeyinde kalmış olmaları, programın herhangi bir pilot uygulamasının yapılmadan uygulamaya konulması, programın uygulamada daha ilk yılı olmasından dolayı ve öğretmenlerin öğretim programı hakkında yeterli bir biçimde bilgilendirilmediklerinden kaynaklanmış olabilir. Öğretmenlerin programın geneline ilişkin kararsızlık hali ya da olumsuz görüş bildirmeleri, programın eksik yönlerinin bulunduğu biçiminde yorumlanabilir. Benzer biçimde İzci ve Göktaş’ın (2014), matematik öğretmenlerinin beşinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmanın sonucunda, programın uygulamada daha etkili olması için öğretmenlerin tamamının hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Adıgüzel’in (2009), yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda da program hakkında bilgilendirilen öğretmenlerin, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın sonuçları, Duru ve Korkmaz’ın 2010 yılında, matematik öğretmenlerinin İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı

hakkındaki görüşlerini ve program değişim sürecindeki zorlukları belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmanın bazı sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Duru ve Korkmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, bazı değişkenlere göre görüşlerde farklılık olduğu ve programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı görülmüştür. Bu bulgular da araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak Uşun'un (2009), ilköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini yaptığı çalışmasında, programın tanıtılmasına yönelik hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerle katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin programla ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olmamasının nedenini ise, hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini etkileyebilecek kadar yeterli düzeyde olmaması ile izah etmiştir. Uşun ve Karagöz'ün (2009) araştırmasının bazı bulguları araştırmamızın bazı sonuçlarını destekler niteliktedir. Uşun ve Karagöz'ün 2009 yılında, İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin anketin geneline ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 3,51 olduğu ve öğretmenlerin genel olarak İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nı olumlu buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarını olumlu bulduğu ancak, hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca Bal'ın 2008 yılında yeni ilköğretim matematik öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasının sonucu da, yeni matematik öğretim programının çalışmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir. Aksu (2008), Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 12.07.2004 tarihli kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, ilköğretim 6., 7., 8. sınıf yeni matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, matematik öğretmenleri, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutunda matematik öğretmenlerinin görüşleri, programın işleyişinin iyi olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediğini ve benimsemediğini, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını ve programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Bu olumsuz görüşler programın bazı noktalarda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediği ve benimsemediği yönündeki olumsuz görüşleri, programın yeni uygulanmaya başlanması ve velilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi olabilir. Öğretim programın özellikleri konusunda velileri bilgilendirme görevi ise okul yönetimi ve dersin öğretmenlerindir. Çünkü eğitim-öğretim hizmetini gerçekleştiren ve bunu en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenler, uyguladıkları programı en iyi inceleyen ve değerlendiren kişilerin başında gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Ancak matematik öğretmenlerinin de programa yönelik görüşlerinde kararsız kalmaları ve öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı birlikte değerlendirildiğinde bu durumun normal olması beklenmelidir. Kay'ın (2007) bundan önceki İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın velilerin görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları kısmen benzerlik göstermektedir. Kay'ın (2007) araştırmasının sonucunda, velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun programın yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve matematik çalışmaları konusunda benzer fikirlere sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Meşin'in (2008), yenilenen altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasının sonucunda da okul yönetimi ve velilerin yenilenen program hakkındaki bilgi eksiklikleri ve bunun sonucu olarak öğretmenlere gereken desteği vermemeleri

öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları problemler arasında sayılmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından birisi de, öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin bilişsel ve yapılandırmacı programın uygulaması için yeterli ön vasantılara sahip olmamasıdır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, programın uygulanması için öğrencilerin mevcut eğitim kademesindeki hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması, öğrencilerin bir önceki eğitim kademesinin öğrenciye sunmuş olduğu bilgi ve birikimlerden kavnanabilir. Tüm bu hususlar doğrultusunda öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine etki eden okul, öğretmen ve aile ortamı gibi faktörler araştırılmalıdır. Ancak Soycan'ın (2006), 2005-2006 yılında ülke genelinde uygulamaya başlanan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilköğretim beşinci sınıf matematik programının yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak işlenip işlenmediğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin dersleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun bir şekilde işlediği ortaya çıkmıştır. Soycan'ın (2006) araştırmasının sonucu ile bu araştırmanın sonuçları farklılık göstermektedir. Bilindiği üzere ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrenciyi merkeze alan, kavramsal anlamayı ve problem çözmei önemseyen bir bakış açısı ortaya koymakla birlikte, özel bir öğretim yöntemi veya yaklaşımını dikte etmemektedir (MEB, 2013:XIV). Ancak programın, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım temelinde, öğrenci merkezli sarmal bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Programın uygulanması, öğretmenin tercihleri, sınıf mevcudu ve sınıfın bilişsel seviyesiyle yakından ilişkilidir. Bilindiği üzere öğretim programlarında öğrenme alanları bağlamında konular bir önceki kademede öğrenilen bilgi, beceri ve kazanımların üzerine inşa edilir. Dolayısıyla alt kademelerde farklı nedenlerle eğitim öğretim sürecinde gerçekleşecek öğrenme eksikliği o sınıf düzeyinde edinilmesi gereken kazanımları azaltacaktır. Bu durum bir üst seviyeye geçen öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyini azaltacak ve yeni kazanımların kazanılmasını zorlaştıracaktır. Zira bir üst seviyedeki kazanımlar, alt seviyedeki kazanımlarla doğrudan ilişkili olup önceki bilgilerin üzerine inşa edilecektir. Sonuç olarak, her eğitim öğretim kademesinde kazanımların öğrencilere tam ve eksiksiz olarak kazandırılması üst öğrenim kademelerine geçen öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesini artıracak, dolaylı olarak da öğrenci başarısı artacaktır.

Öğretmenlerin, programın ülke genelindeki her okulda uygulanamayacağı yönündeki olumsuz görüşleri, okullarda yeterli araç gereç ve materyalin olmaması, sınıfların kalabalık olması, velilerin bilinçli olmaması ile izah edilebilir. Bu sonuç bazı araştırmaların (Mercan, 2011; Bal, 2008; Meşin, 2008; Butakın ve Özgen, 2007; Sarier, 2007) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenler, programın uygulanması hususunda sıkıntılar yaşandığını, bu durumun ise öğrenme öğretme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu bulgu Keleş (2009), Korkmaz (2006) ve Toptaş'ın (2006) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Ancak Budak'ın (2011), öğretmenlerin 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Programının geneline ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmasında, ortalama sınıf mevcudu durumuna göre öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sonuçlardaki bu farklılığın temel nedenlerinden birisi ise çalışmaların yapıldığı yılların farklı olması olabilir ancak bunun nedenlerini belirlemek için farklı çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarında, matematik öğretmenlerinin öğretim programına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum programın eksik ve aksayan yönlerinin olduğunun göstergesidir. İzci ve Göktaş'ın (2014) araştırmasının sonuçları araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. İzci ve Göktaş'ın (2014) matematik öğretmenlerinin 5.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini incelediği araştırmanın sonucunda da, öğretmenlerin programın kazanımlarına ilişkin görüşleri genelde olumlu bulunmuş, öğretmenlerin programın içerik ögesine ilişkin görüşlerinin farklılaştığı, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin hem olumlu ve hem de olumsuz görüş belirttikleri

ortaya çıkmıştır. Uşun ve Karagöz'ün (2009) araştırmasının bazı bulguları da araştırmamızın bazı sonuçlarını destekler niteliktedir. Uşun ve Karagöz'ün 2009 yılında, İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nı öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin anketin geneline ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 3,51 olduğu ve öğretmenlerin genel olarak İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nı olumlu buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nın genel özellikler, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci boyutlarını olumlu bulduğu ancak, hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca Bal'ın 2008 yılında yeni ilköğretim matematik öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasının sonucunda da, yeni matematik öğretim programının çalışmaya katılan öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir. Aksu (2008), Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 12.07.2004 tarihli kararı ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan, ilköğretim 6., 7., 8. sınıf yeni matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, matematik öğretmenleri, matematik programının kazanım ve içerik boyutunda olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğrenme-öğretme ve değerlendirme boyutunda matematik öğretmenlerinin görüşleri, programın işleyişinin iyi olmadığını göstermektedir.

Kadın öğretmenlerin, programın felsefi, sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal kültürümüze uygun olduğu, programın amaçlarının kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiği, programın amaçlarının okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlendiği ve amaçların gerçek yaşama yönelik olduğu, programın içeriğindeki etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olması, programdaki konuların arasında neden - sonuç ilişkisinin varlığı ve içeriğin programın amaçlarıyla uyumlu olması, programdaki etkinliklerin, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak nitelikte olması ve birbirini destekleyecek nitelikte olması, programın öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artırması, programın uygulandığı eğitim ortamının sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer olmaması, programın amaçlarının ölçme-değerlendirmeye uygun olması, değerlendirme sürecinde her öğrencinin bireysel olarak ele alınması ve değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin birlikte ele alınması, programın değerlendirme sürecindeki amacın, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat vermek olması ve programın değerlendirme sürecindeki amacın geçip-kalmaya karar vermekten çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmasına yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Araştırmanın farklılık çıkan bu sonucu kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına farklı açılardan baktıklarının ve aralarında bir ayrım olduğunun göstergesidir. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri açısından farklılık göstermeyen diğer görüşler ise, öğretmenlerin program değerlendirmesini okullarda kendi aralarında zaman zaman yapmaları ve ortak kararlara varmaları ile izah edilebilir. Daha önceki matematik dersi öğretim programlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerini, cinsiyet değişkenine göre araştıran çalışmalar birbirinden farklı sonuçlar ortaya koymaktadır. Öğretim programlarının geneline ve boyutlarına yönelik, bu çalışmalardan bazılarında (Budak, 2011; Hürsen, 2007; Mercan, 2011; Meşin, 2008; Uşun ve Karagöz, 2009; Yılmaz, 2006), kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı; bir bölümünde de (Anılan ve Sarier, 2007; Butakın ve Özgen, 2007; Gömleksiz, 2005), bu araştırmanın bulgularını da destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmış ve farklılığın olduğu saptanmıştır. Anılan ve Sarier'in (2007), İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek ve bazı değişkenlere göre karşılaştırmak amacıyla yaptıkları araştırmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında "Programı uygulamakta zorluk çekiyorum.", "Etkinlikler için istenen malzemelerin temin edilememesi bazı etkinlikleri yapamamamıza neden oluyor." ve "Etkinliklerin özellikle kırsal kesimlerdeki okullarda uygulanmasının zor olduğunu düşünüyorum."

maddelerinde anlamlı farklar tespit edilmiştir. Bu maddelerde erkek öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalaması kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamasından daha fazla çıkmıştır. Bu maddelere erkek öğretmenlerin daha fazla katıldığı söylenebilir. Yani erkek öğretmenlerin programın uygulanabilirliği konusunda kadın öğretmenlere göre daha olumsuz düşündükleri belirlenmiştir. Butakın ve Özgen'in (2007) araştırmasında da, öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin "cinsiyet" değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği, ancak programın uygulamasına ilişkin ise kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, araştırmamızın sonuçlarını kısmen destekler niteliktedir. Ancak Gömleksiz'in (2005), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında, yeni ilköğretim programının uygulandığı pilot okullarda görev yapan öğretmenlerin, cinsiyet değişkeni açısından okullardaki eğitim ortamı, yeni programı tanıma, benimseme ve uygulama ile programın geneline ilişkin görüşlerini incelediği araştırmasındaki bazı sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Gömleksiz'in (2005) araştırmasında, erkek öğretmenlerin yeni programların geneline, okullarının sahip olduğu eğitim ortamının yeni programların uygulanması için uygun olduğuna, yeni programı tanıma ve benimsemeye yönelik görüşleri, kadın öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Ancak yeni programları uygulamalarına ilişkin erkek ve kadın öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gömleksiz'in (2005) araştırmasının sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasındaki bazı farklılıklar ise araştırmaların farklı zamanlarda yapılması ve değerlendirilen programların farklı olması ile izah edilebilir.

Mezun olunan fakülte değişkenine göre, öğretim programında bulunan etkinliklerin her okul ortamında rahatça uygulanabilecek nitelikte olması görüşüne ilişkin Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumsuz düşünmesi önemli bir sonuçtur. Çünkü Eğitim Fakülteleri öğretmen yetiştirme ile sorumludur ve buradan mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumsuz olması düşündürücüdür. Fen-Edebiyat fakültelerinin temel işlevi ise her bir alana yönelik bilimsel çalışmalar üretmek, bilim adamı ve araştırmacılar yetiştirmektir. Ancak ülkemizde bazı zamanlarda yapılan uygulamalar ile Fen-Edebiyat fakültelerinden mezun kişilere pedagojik formasyon sertifikası verilerek eğitim fakültesinden mezun olan kişilerle eş değer tutulmuş ve öğretmenlik hakkı verilmiştir. Bu kapsamda Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu birçok kişi öğretmen olmuş ve meslek hayatına atılmıştır. Butakın ve Özgen'in (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda da Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının uygulamada orta düzeyde etkili olduğuna inandıkları ve eğitim düzeyi değişkenine göre en düşük ortalama puanın Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu bulunmuştur. Ancak Adıgüzel'in (2009), yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptığı araştırmasının sonucunda, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerin görüşleri "mezun oldukları fakülte" değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Buna göre, yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre görüşlerinin anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bu durumu ise, yenilenen ilköğretim programının dayandığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını öğretmen adaylarına tanıtmada konusunda Eğitim Fakültelerinin diğer fakültelerden farklı olmadığına bir sonucu olarak açıklamıştır. Soykan'ın (2006), 2005 yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programını öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında, veri toplama aracının bölümlerine göre hayatı öğrenme, matematiği öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurmayı öğrenme, değerlendirme, öğrenmede öğretmen desteği ve program değerlendirme alt bölümlerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları okullara göre anlamlı şekilde farklılaşmamıştır, ancak en yüksek ortalamaların, Öğretmen Okulu, Eğitim Enstitüsü, Eğitim Yüksekokulu, Eğitim Fakültelerinde olduğu ve en düşük katılımın ise diğer okullardan mezun olanlarda olduğu görülmüştür. Sarier'in (2007), İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin

görüşlerinin tespit edilmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırmasını yaptığı çalışmada, öğretmenlerin, mezun olduğu fakülteler açısından programın, amaçlar, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme-değerlendirme ve uygulama boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteler eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakülteler olmak üzere üçe kategoriye ayrılmıştır. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteler açısından görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı varyans analizi yapılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan test sonucunda mezun olunan fakülteye göre öğretmen görüşleri arasında, programın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Söz konusu bu araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin Ortaokul Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programına ilişkin fark olmayan maddelerdeki görüşlerinin birbirine yakın olması ise, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerin formasyon eğitimi sırasında hem öğretmenlik mesleğiyle, hem matematik öğretimiyle hem de öğretim programına karşı olumlu görüş geliştirmelerine bağlanabilir.

Mezun olunan bölüm değişkenine göre, ortaöğretim matematik öğretmenliği ile fen-edebiyat fakültelerinin matematik bölümü mezunu olan öğretmenler, öğretim programında bulunan etkinliklerin her okul ortamında rahatça uygulanabilecek nitelikte olduğu görüşüne, ilköğretim matematik öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği (branş değişikliği ile ilköğretim matematik öğretmenliğine geçenler) bölümü mezunu öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Mezun olunan yükseköğretim programına göre farklılık oluşan bu görüş, öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu yerleşim yeri, okulların fiziki şartları ve öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin farklılığı gibi sebeplerden kaynaklanmış olabilir. Öğretim programına ilişkin öğretmenlerin 37 nolu maddedeki görüş farklılığı hariç, diğer maddelerdeki görüşlerde farklılık çıkmamıştır. Araştırmanın bu sonucu Acar'ın (2007), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarını, öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Acar'ın (2007) araştırmasında da, öğretmenlerin yeni ilköğretim programlarına ve programların öğelerine ilişkin genel görüşleri sorulmuş, öğretmenlerin bu soru hakkındaki görüşleri arasında mezun oldukları bölüm/program açısından bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak Sınıf Öğretmenliği bölümünden mezun olanlar hariç diğer dört yıllık fakülte ya da yüksekokul mezunlarının bu soru ilgili olarak daha kararsız bir düşüncede oldukları görülmüştür. Araştırmanın sonuçları, Uşun ve Karagöz'ün (2009), ilköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri ve öğretmen görüşlerinin mezun olunan yükseköğretim programı değişkenine göre karşılaştırmasını yaptıkları araştırmanın bazı bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Yapılan o araştırmada da Matematik Dersi Öğretim Programı'nın *hazırlığına, genel özelliklerine, kazanımlarına, içeriğine ve öğrenme-öğretme sürecine* ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak İlköğretim II. kademe matematik öğretmenlerinin mezun oldukları yükseköğretim programlarına göre Matematik Dersi Öğretim Programı'nın *ölçme-değerlendirme* boyutuna ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, bir ve iki sınıf düzeyinde derse giren matematik öğretmenlerinin, programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olduğu, programın amaçlarının kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiği ve okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şeklinde düzenlendiğine ilişkin görüşleri, iki ve daha fazla sınıf düzeyinde derse giren öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Öğretmenlerin ders verdiği sınıf düzeyi çeşidine göre, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının amaç boyutuna yönelik bu maddelerdeki görüş farklılıkları için yorum yapmak zor gözükmemektedir. Ancak bu farklılık 5. sınıflarda yeni ortaokul programının uygulanması ve 6., 7., ve 8. sınıflarda ise halen eski programın uygulanmasından dolayı öğretmenlerin çelişki içinde olmalarından veya öğretmenlerin bu konuda tutarsız cevap vermelerinden kaynaklanmış olabilir.

Üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenlerin, programın geneline ve boyutlarına ilişkin bazı görüşleri, üniversiteden 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Bu durum mezuniyet yılı eski olan öğretmenlerin genelde mesleki kıdemlerinin daha fazla olmasından dolayı tecrübelerine dayanarak daha olumlu olacağını düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Üniversiteden 2008-2014 yılları arası mezun olan öğretmenlerin, programın geneline ve boyutlarına ilişkin görüşleri, üniversiteden 2001-2007 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Üniversiteden 2008-2014 yılları arasında mezun olmuş öğretmenlerin, 2001-2007 yılları arasında mezun olan öğretmenlere göre, programı felsefe olarak daha çok bemimsedikleri, eğitim etkinliklerini, nitelikli ve uygulanabilir buldukları, uygulamada ekonomik açıdan fazla masraf getirmediğini düşündükleri, etkinliklerin birbirini destekler nitelikte olduğu, içeriğin öğretim ilkelerine uygun şekilde sıralandığı, öğrenci ile beraber öğretmenlerin de öğrendiğine ve kazanımların arasında çelişki olmadığı görüşlerine daha olumlu bakmışlardır. Bu durum ise yeni mezun olan öğretmenlerin bilgilerinin güncel olduğu, heyecanlı oldukları ve öğretmenlik mesleğinde idealist olmalarından dolayı olumlu görüş bildirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Üniversiteden 1977-2000 yılları arası mezun olan öğretmenlerin, programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olması ve okul koşullarının programın içeriğinin uygulanması için uygun olmasına ilişkin görüşleri, üniversiteden 2008-2014 yılları arası mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, mezuniyet yılı eski olan öğretmenler, programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olduğu ve okul koşullarının programın içeriğinin uygulanması için uygun olduğu görüşüne, yeni mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu bakmaktadırlar. Bu farklılık ise mezuniyeti yılı eski olan öğretmenlerin daha kıdemli olmaları ve hizmet puanlarının fazla olmaları nedeniyle şehir merkezindeki daha iyi okullarda görev yapmaları, okullarının araç-gereç ve materyal yönünden fiziki şartlarının ve alt yapılarının daha iyi olması ile izah edilebilir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, 1-5 yıl ile 11 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, programın amaçlarının kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiğine ilişkin görüşleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Bu durum ise öğretmenlerin görüşlerinin uyum içerisinde olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak yapılan çalışmalarda araştırmacılar mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerine yönelik farklı sonuçlar bulmuşlardır. İzci ve Göktaş'ın (2014), matematik öğretmenlerinin 5.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin hepsi matematik dersine ait kazanımların yeterli sayıda olduğunu yine büyük bir çoğunluğu kazanımların açık ve net olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yılmaz'ın (2006) ilköğretim okulu 5.sınıf öğretmenlerinin yenilenen matematik programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmasının sonucunda da öğretmenler, programdaki kazanımların açık ve net olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir ancak, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre inceleme yapılmamıştır. Acar'ın (2007), araştırmasının sonuçları ise bu araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Acar'ın (2007) araştırmasında, yeni ilköğretim programlarının kazanımlarının, açık ve net ifade edilip edilmediği ile ilgili soruya öğretmenlerden alınan görüşler arasında, meslekteki hizmet süreleri değişkeni açısından bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin soru ile ilgili olarak benzer düşüncelerde oldukları görülmüştür. Anılan ve Sarier'in (2008), 2006-2007 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanılan altıncı sınıf öğretim programına ilişkin matematik öğretmenlerinin öğretim programının alt boyutlarına ilişkin görüşlerini bazı değişkenlere göre belirledikleri çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin hizmet süreleri açısından programın alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında, kazanımlar alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kazanımlar alt boyutunda 1-5 yıllık öğretmenlerin ortalamaları, 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek çıkmıştır. Bu durumu ise 1-5

yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin bu boyutta daha fazla bilgili olmaları ve motivasyonlarının yüksek olması yüzünden yapılandırmacı yaklaşımı daha kolay benimsedikleri şeklinde izah etmiştir. Kardaş'ın (2008) araştırması ile bu araştırmanın sonuçları hem benzerlik hem de farklılık göstermektedir. Kardaş'ın (2008), 2004-2005 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim birinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı çalışmasının sonucunda, 5 farklı kıdem grubundaki öğretmenlerin programda öngörülen kazanımların uygulamada "orta" düzeyde etkili olduğunu düşünmekte olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kazanımların uygulamadaki etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri arasında "kıdem" değişkenine göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler ile 1-5 yıl ve 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında daha kıdemli öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Buna göre yeni başlayan öğretmenler ile mesleğine yıllarını vermiş öğretmenlerin görüşlerinin uyum içinde olmadığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir sonucu da, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, programın amaçlarının öğrencide gözlenebilir özellikleri kazandırmaya uygun olmasına yönelik görüşlerinin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olmasıdır. Bu durumu, yeni öğretmenlerin bilgilerinin güncel olması ve daha idealist olmalarından kaynaklanmış olması ile açıklamak mümkündür. Budak ve Okur'un (2012) çalışmasının sonucunda öğretmenlerin, 2005 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı ve ilköğretim matematik öğretmenleri ders programındaki kazanımların matematik öğretim programındaki genel amaçlarla tutarlı, öğrencinin derse aktif katılımını desteklemekte, öğrenci seviyesine uygun, günlük yaşamla ilişkili olduğu ve açık anlaşılır olarak ifade edildiği görüşüne büyük ölçüde katıldıkları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmamızın bazı sonuçları ile örtüşmemektedir. Ayrıca yapılan çalışmalarda araştırmacılar mesleki kıdem değişkenine göre öğretmen görüşlerine yönelik farklı sonuçlar bulmuşlardır. İzci ve Göktaş'ın (2014), matematik öğretmenlerinin 5.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Acar'ın (2007) araştırmasında ise, yeni ilköğretim programlarının kazanımlarının, gerçekleştirilebilir (davranışa dönüştürülebilir) nitelikte olup olmadığına ilişkin soru ile ilgili alınan öğretmen görüşleri incelenmiş; bu görüşler ile öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri arasında bir fark bulunmamıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun soru ile ilgili aynı düşüncede; ancak kazanımların gerçekleştirilebilir olması konusunda çelişkiye oldukları görülmüştür. Ancak Taşçı'nın (2004) araştırmasının sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre, programın genel amaçlar, özel amaç ve davranışlara ilişkin görüşlerinin farklılaştığı ve farklılığın kıdemi fazla olan öğretmenler lehine olduğu görülmüştür. Bu durum ise, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin kazanımlar konusunda daha tecrübeli ve bilgili olmaları ile açıklanabilir.

Sonuçlardan birisi de, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 11 ve üzeri yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, programın içeriğinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanmasına ilişkin görüşlerinin, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu olmasıdır. Bu farklılık programın uygulamada yeni olmasından ve öğretmenlerin programı daha benimseyememiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Araştırmanın bu sonucu bazı araştırmaların (Acar, 2007; Anılan ve Sarier, 2008; Bolat Soycan, 2006; Uşun ve Karagöz, 2009;) sonuçlarıyla hem benzerlik hem de farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık gösteren Acar'ın (2007) araştırmasında, öğretmenlere, programların içeriğinin öğrenme ilkelerine (basitten karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene doğru) göre hazırlanıp hazırlanmadığı sorulmuş; elde edilen bulgular ile meslekteki hizmet süresi değişkeni arasında bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin genel olarak aynı düşünceleri paylaştıkları görülmüştür. Benzer şekilde Uşun ve Karagöz'ün (2009),

ilköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırmasını yaptıkları çalışmanın sonucunda, ilköğretim II. kademe matematik öğretmenlerinin kıdemlerine göre Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre; mesleki kıdem durumuna göre farklılık gösteren ilköğretim matematik öğretmenlerinin, programın boyutlarına ilişkin görüşleri birbirini desteklemektedir. Aynı şekilde Soycan'ın (2006), 2005 yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programı'nı öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında, veri toplama aracının bölümlerine göre hayatı öğrenme, matematiği öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, iletişim kurmayı öğrenme, değerlendirme, öğrenmede öğretmen desteği ve program değerlendirme alt bölümlerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bulut (2006) tarafından yapılan çalışmada ise programın geneline ilişkin görüşlerin kıdem değişkenine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları incelendiğinde en düşük ortalamanın 6-10 yıl; en yüksek ortalamaya 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu belirtilmiştir. Bulut'un (2006) sonuçlarıyla benzer sonuçlar veren bir araştırma ise Akça (2007) tarafından yapılmıştır. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, ilköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin % 88,9'unun 'Üniteler ve etkinlikler basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanmıştır.' maddesine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Ancak mesleki kıdem değişkenine göre madde bazında inceleme yapılmamıştır. Ancak program ile ilgili olarak mesleki kıdem açısından en olumlu görüşe sahip değişken kıdemi 16-20 olanlara ait olduğu ve kıdem açısından katılımcılardan 6-10 yıllık kıdeme sahip olanların diğerlerine göre daha düşük ortalamaya sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Budak'ın (2011), 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan İlköğretim Matematik Öğretim Programının uygulanması hakkında ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüş ve düşüncelerini belirleyip, bu görüşlere dayalı olarak programı değerlendirdiği araştırmanın sonuçlarına göre de, öğretmenlerin ilköğretim matematik dersi öğretim programının geneline ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem açısından farklılaştığı ve tecrübeli öğretmenlerin programı daha olumlu buldukları tespit edilmiştir. Öğrenilecek içeriğin bilinenden bilinmeyene, soyut bilgiye doğru mantıksal bir aşamalı, öğrenmeye elverişli bir sıra izlemesi, öğrencinin önemli bilgilerden önemsizi ayırt etmesini sağlayacak ve anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde örgütlenmesi öğrencinin öğrenmesini kolaylaştırıcı faktörlerdendir (Senemoğlu, 2012:376).

Araştırma sonuçlarına göre, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin, programın içeriğinde verilen proje, ödev, deney ve gözlem gibi etkinliklerin gerçekten uygulanabilir nitelikte olduğuna ilişkin görüşleri, 6-10 yıl ile 11 ve üzeri yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha olumlu bulunmuştur. Farklılık bulunan bu sonuç, mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin bilgilerinin yeni olması, öğretim programını yeterince tanınamaları, kendilerine güvenlerinin yüksek olması ve mesleklerinde daha idealist olmalarından dolayı çoğu etkinlikleri, deney, projelerin uygulanabileceğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir. Budak ve Okur'un (2012), araştırmalarının bulgularına göre ise, programın öğretim süreci alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı ve 5 yıldan fazla görev yapan öğretmenlerin öğretim süreci alt boyutunu daha iyi buldukları sonucuna varılmıştır. Bulunan bu sonuç araştırmamızın bazı bulguları ile örtüşmemektedir. Bu sonuçlar Butakın ve Özgen (2007) ile Bulut'un (2006) çalışmasındaki bulgularla farklılık göstermektedir. Bunun nedenlerinden birisi kıdemli öğretmenlerin etkinlikleri bilgilerin öğrencilere aktarılmasında iyi bir araç olarak görmeleri olabilir. Bu araştırmanın sonuçları Acar'ın (2007) araştırma sonuçlarıyla da örtüşmemektedir. Acar'ın (2007) araştırmasında, öğretmenlere, programları değişen derslerde öğrencilerin derse katılımını sağlayan etkinliklerin olup olmadığı ve programlarda yer alan etkinliklerin, öğrenciler tarafından anlaşılabilir düzeyde olup olmadığı sorulmuş; öğretmenlerin bu sorulara verdikleri yanıtlar arasında meslekteki hizmet süresi değişkeni açısından bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Ancak, öğretmenlerin görüşleri ile meslekteki hizmet

süresi değişkeni arasında bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin genel olarak aynı düşünceleri paylaştıkları görülmüştür. Bilindiği üzere öğretim programının içeriğindeki proje, deney, gözlem ve etkinlikleri yapmak için okullarda çeşitli araç-gereç ve materyale ihtiyaç bulunmaktadır. Bu kapsamda Acar'ın (2007) araştırmasında öğretmenlere, okullarında bulunan ders araç-gereçlerinin, programları değişen derslerdeki etkinlikleri uygulamak için gerekli araç-gereçleri karşılamada yeterli olup olmadığı sorulmuştur. Meslekteki hizmet süresi 0-5 yıl olan öğretmenlerin çoğunluğu (%63) bu soruya “hayır” yanıtını vermişlerdir. 0-5 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni mezunlar olduklarından köylerde çalıştıklarını göz önüne alarak; köylerde bulunan okullarda araç-gereç eksikliğinin çok fazla olduğu sonucundan da yola çıkarak, soruya neden bu şekilde yanıt verdiklerini açıklamıştır. Akça (2007) tarafından yapılan araştırmanın sonucunda, ilköğretim müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin % 88,2'sinin “Konularla ilgili etkinlik ve değerlendirmeler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.” maddesine ilişkin ve % 81'inin de “Etkinlikleri yaparken öğrencilerin neler yapacağı açıkça belirtilmiştir.” maddesine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Yazıcı'nın (2009) yaptığı çalışmada ise öğretmenlere, “Programda yer alan etkinlik ve açıklamaların kazanımların anlaşılmasına ne ölçüde katkı sağladığı ve bunların sınıf ortamında uygulanabilirliği konusundaki görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve öğretmenlerin % 28'i “Etkinlik ve açıklamaların kazanımların anlaşılmasına yeterince katkı sağladığını ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.” şeklinde cevap vermiştir.

Öğretim programını detaylı inceleyen, haftalık ve aylık takip eden matematik öğretmenlerinin programın geneline ilişkin görüşleri, programı tam incelemeyen ve yıllık takip eden öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim programları, öğretmenin, eğitim etkinliklerini bütünlük içinde görmesine yardımcı olmaktadır (Varış, 1998: 3). Programlar, uygulandığı eğitim basamağında ve okul türünde uygulayıcılar için; bireyler yönünden ulaşılabilecek amaçları, bu amaçlara ulaşılmasında kullanılacak içeriği, bu içeriğin öğrenilmesinde uygulanacak yöntem ve teknikler ile temel ve destekleyici eğitim materyallerini, amaçlara ne kadar ulaşılabilmesinin belirlenmesine dönük ölçme ve değerlendirme süreçlerini tanımlayan temel bir rehberdir (Sağlam, 2008: 21). Kısacası öğretim programı, “Niçin öğretilim?”, “Ne öğretilim?”, “Nasıl öğretilim?” ve “Ne kadar öğretilim?” sorularına cevap veren öğretmenlerin temel kaynağıdır. Bu anlamda etkili bir öğretim yapılabilmesi için, öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanması önemlidir. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde ve tutumlarında, belirleyici etmenlerden biri öğretmenlerin programı tanımaları ve sürekli bir rehber olarak görmeleridir. Başka bir deyişle öğretmenlerin programa yönelik görüşleri programı tanımaları, incelemeleri sırasında şekillenmektedir. Bu araştırmanın sonucunda öğretim programını tanıyan, ayrıntılı inceleyen, sık takip eden öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumu, programı ayrıntılı inceleyen, sık aralıklarla takip eden öğretmenlerin derse karşı daha ilgili olmaları ve daha araştırmacı olmaları dolayısı ile de yabancılaşma çekmediği yeni programa karşı daha olumlu görüş geliştirmiş olmaları ile açıklamak mümkündür.

Tomal ve Şenol'un (2007), araştırmasında, öğretim programını ayrıntılı inceleyen, takip eden ve seminere katılan öğretmenlerin diğerlerine göre, programın kazanım, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar araştırmamızın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çerçevede bir programın başarıyla uygulanmasında birtakım uyarı, açıklama, kural, ilke ve stratejilerin dikkate alınması gereklidir. Bu da ancak öğretmenlerin öğretim programını ayrıntılı şekilde incelemeleri ve mesleki gelişmeleri sıklıkla takip etmeleri ile mümkündür.

Arda'nın (2009) yılında ilköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin, görüşlerinin, uygulamalarının ve uygulamada karşılaşılan aksaklıkların tespit edilmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programını inceleme davranışı ile değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet

değişkeni ile programı inceleme arasında ilişki olmadığı; yaş düzeyinin 2005 programının ölçme değerlendirme boyutunu incelemeye göre farklılaştığı ve yeni programı inceleyenlerin yaş ortalamasının daha yüksek olduğu; öğretmenlerin hizmet süresi ile 2005 programının ölçme-değerlendirme boyutunu inceleme davranışı arasında ilişki olduğu ve öğretmenlikte hizmet süresi arttıkça programın ilgili boyutunun incelenmesi konusunda gösterilen hassasiyetin arttığı ve bu bulgunun aynı sorunun yaşla ilgili alınmış değerleriyle de doğal bir paralellik gösterdiği; okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre ile 2005 programını inceleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okulun bulunduğu sosyo- ekonomik çevreye göre öğretmenlerin konuya gösterdikleri hassasiyetin değiştiği, daha iyi sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullardaki öğretmenlerin öğretim programını inceleme sıklığının arttığı, düzey düştükçe incelenme sıklığının da azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programın ilgili boyutunu inceleyen öğretmenlerin o boyuta ilişkin etkinlikleri daha çok uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın sonucunda, okulun bulunduğu sosyal ve ekonomik çevrenin her alana olduğu gibi, öğretmenlerin öğretim programını incelemeleri ve takip etme sıklığına da etki ettiği görülmüştür. Dolayısıyla bu durum daha detaylı incelenmelidir. Ayrıca çalışmaya veliler de dahil edilmelidir. Çünkü veliler arasında oluşabilecek bilinç düzeyi, öğrenciyi takip etme sıklığının değişmesi vb farklılıklar alanda da farklı sonuçlar doğurabilir. Programı ayrıntılı inceleyen ve takip eden öğretmenlerin etkinlikleri daha fazla uyguladığı Arda'nın (2009) araştırmasında da ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, araştırmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Zaten Arda'nın (2009) araştırmasında da, 2005 programını beğenen öğretmenlerin; uygulamalarla ilgili güçlükleri daha fazla dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu durum ise, programın gereklerine uygun davranmada bu öğretmenlerin daha fazla hassasiyet gösterdiği ve güçlükleri de daha doğru gözlemledikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Söz konusu öğretim programlarının, öğretimde kalite ve verimi artırma, süreyi daha etkili kullanma, öğretmen ve öğrenciyi karmaşadan kurtarma, eğitimde birliği sağlama, bireysel farklılıkların dikkate alınmasını sağlayarak planlı çalışmayı yaşam becerisi haline getirme, eğitim-öğretimi rastgelelikten kurtarma ile düşünme becerilerini geliştirme gibi faydalarının olduğu bilinmektedir (Büyükkaragöz, 1997; İşman ve ESKİCUMALI, 2003; Saban, 2000). Öğretim programlarında yapılan değişiklikleri tüm öğretmenlerin koşulsuzca kabul etmelerini ve eksiksiz bir şekilde sınıflarında uygulamaya koymalarını beklemek gerçekçi değildir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014:205). Ancak öğretim programı uygulamalarının başarıya ulaşması için öğretmenlerin yeni öğretim programını ayrıntılı incelemeleri, programa yönelik bilgilendirilmesi (programın felsefesi, içeriği, vb.) gerektiği anlaşılmıştır. Taşçı'nın (2004) araştırmasının sonuçlarına göre, ilköğretim II. kademesinde görev yapan matematik öğretmenlerinin, kullanılmakta olan mevcut matematik programına yönelik görüşlerinin, mesleki her türlü gelişmeleri (öğretim programını takip, yeni öğretim yöntem ve tekniklerini vb) takip etme sıklığına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu bulgular kapsamında, mesleki gelişmeleri takip etmenin, mevcut II. kademe matematik programına yönelik görüşler açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla mesleki gelişmeleri takip etmenin yanısıra bunları uygulayabilmek de son derece önemlidir. Benzer şekilde araştırmanın bir sonucunda da öğretmenlerin mesleki her türlü gelişmeyi ne derecede uygulayabildikleri ve bunun sonucunda, programı nasıl değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçta ise, mesleki her türlü gelişmeyi takip etmenin yanısıra, bunları uygulamaya çalışmanın da programa yönelik olumlu görüş geliştirmeye etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır.

6.3. Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak, uygulayıcılar ve araştırmacılar için faydalı olabileceği düşünülen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak, programın uygulanmasına ve uygulayıcılarına yönelik aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinde kararsız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi, programın dayandığı ilkeler, programın öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında konunun uzmanları tarafından kapsamlı bilgilendirme çalışması yapılabilir.
2. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenler, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediği ve benimsemediğini düşünmektedirler. Bu bağlamda öğrenci velilerine matematik öğretim programı ile ilgili okul idaresi, öğretmenler, uzmanlar tarafından seminerler düzenlenmeli, veliler öğretim programı hakkında bilgilendirilmelidirler.
3. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Dolayısıyla ilkokul matematik dersi (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) öğretim programı basta öğretmenler olmak üzere, akademisyen, uzman, öğrenci, veli ve diğer paydaşların görüş ve önerileri alınarak güncellenebilir.
4. Öğretmenler programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Dolayısıyla okulların eksik araç-gereç, donanım ve teknoloji ihtiyaçlarının biran önce giderilmesi ve sınıf mevcutlarının azaltılması programın başarı ile uygulanmasına önemli bir katkı sağlayabilir.
5. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim programına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Bu durum matematik dersi öğretim programının eksik yönlerinin olduğunu göstergesidir. Program değerlendirme çalışmaları için belirli standartlar oluşturulması ve belirli aralıklarda öğretmenlerden program hakkında geri dönütler alınarak gerekli olan değişim ve gelişim gerçekleştirilebilir.
6. Öğretmenlerin programın geneline yönelik görüşlerinde kararsız oldukları ve programın öğelerine yönelik bazı olumsuz görüşlerinin de mevcut olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı programın güncellenmesi kapsamında öğretmenlerin görüş ve düşüncelerini dikkate alabilir.
7. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ve ders verdiği sınıf düzeyi çeşidi birlikte değerlendirildiğinde, programın geneline yönelik görüşler arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Dolayısıyla okul yöneticileri, yeni programlara yönelik olarak öğretmenler arasında işbirliğini güçlendirmeleri gerekir. Bu konuda öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
8. Araştırma sonucunda öğretim programını detaylı inceleyen ve mesleki gelişimlerini takip eden öğretmenlerin programa yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamda 2012 yılındaki köklü değişiklikle Türk eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde ilkokul, ortaokul gibi kademelere bölünmesi ile uygulamaya konulan ve uygulama süreci çok yeni olan ortaokul matematik dersi öğretim programının, temelden daha iyi kavratılabilmesi ve anlaşılabilir olması için eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarına, öğretim programları hakkında nitelikli bilgiler verilip yeni programı tanımaları sağlanabilir.

İleride yapılacak araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler şunlardır:

1. Bu araştırmada ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programı değerlendirilmiştir. Ortaokulların diğer sınıflarındaki matematik öğretim programları için de değerlendirme çalışmalarının yapılması daha detaylı sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.
2. Bu araştırma Kahramanmaraş'taki ortaokullarda çalışan 126 matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını daha büyük bir örneklem üzerinde değerlendirme çalışmalarının yapılması, program hakkında daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığından, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'ndan (EARGED) destek alınması ve ülke genelinde daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılması sağlanabilir.
3. Bu çalışma, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının uygulamasının ilk yıllarında yürütülmüştür. Öğretmenlerin yapılan düzenlemelere ilk yılında uyum sağlamalarının kolay olmadığı göz önüne alınarak, benzer çalışmaların sonraki eğitim öğretim dönemlerinde de devam ettirilmesi ile bu çalışmanın bulgularının karşılaştırılma olanağı sağlanmış olacaktır.
4. Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının değerlendirilmesinde özellikle öğretmen, akademisyen, uzman, öğrenci, veli ve diğer tüm paydaşların görüş, eleştiri ve önerilerinin dâhil edilmesi program hakkında önemli katkılar sağlayabilir.
5. Önceki ilköğretim II. kademe (6, 7 ve 8.Sınıflar) matematik dersi öğretim programları ile ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programını kıyaslayan bir çalışma geliştirilebilir.

KAYNAKLAR

- ACAR, H. 2007. “Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- AÇIKGÖZ, K.Ü., 2003. Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir, 335s.
- _____, 2007. Etkili Öğrenme ve Öğretme, Biliş Yayınları, İzmir, 407s.
- ADIGÜZEL, A. 2009. “Yenilenen İlköğretim Programının Uygulanması Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), ss.77-94.
- AKALP, T., 2013. “Araştırma Yöntemleri”, Ahmet Yesevi Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi TÜRTEP, <http://ims.yesevi.edu.tr>, (23.03.2013).
- AKÇA, S. 2007. “ilköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici Ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- AKKAYA, A.O. 2008. “6. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- AKPINAR, B. 2012. Eğitim Programları ve Öğretim, Data Yayınları, Ankara, 322s.
- AKSU, H.H., 2008. “Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Matematik Programına İlişkin Görüşleri”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), ss.1-10.
- AMIT, M., ve FRIED, M. N. 2008. “The Complexities of Change: Aspects of Reform And Reform Research in Mathematics Education”, Handbook Of International Research İn Mathematics Education, Ed.:In L. English, New York, ss.385-414.
- ANILAN, H. ve SARIER, Y., 2008. “Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri”, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (26), ss.35-45.
- ARDA, D. 2009. “İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programı Ekseninde Ölçme Ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlilik Ve Görüşlerinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- ARIKAN, R., 2011. Araştırma Yöntem Ve Teknikleri, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 296s.
- ARSLAN, M. 2000. “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri”, Milli Eğitim Dergisi, 146.
- AYDIN, M. Z., 1998. “Program Geliştirme Açısından Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programı (Eğitim Programı ve Çeşitleri)”, İlahiyat Bilimleri Araştırma Vakfı, Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretimin Problemleri Sempozyumu, 306s, Michigan Üniversitesi, ss.189-205.
- AYVAZ, Z., 2001. “Eğitim Programı ve Unsurları”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- BAKİ, A., 2006. Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi, Derya Kitapevi, Trabzon, 532s.
- BAL, A. P., 2008. “Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(1), s.53-68.
- BALABAN SALI, J., 2012. “Verilerin Toplanması”, Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Ed.: A. Şimşek, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, ss.134-161.
- BAŞARAN, İ. E., 1984. Eğitime Giriş, Sevinç Matbaası, Ankara, 240s.
- _____, 1996. Eğitime Giriş, Yargıcı Matbaası, Ankara, 240s.
- BAYKARA, K., 2013. “İçeriğin ve Eğitim Durumlarının Düzenlenmesi”, Eğitimde Program Geliştirme, Ed.: H. Şeker, Anı Yayıncılık, Ankara, 274s.
- BEKDEMİR, M., OKUR, M. ve KASAR, N. 2011. “2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi”, EÜFBED-Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4(1), ss.1-22.

- BELET, D.Ş 1999. “İlköğretim Kurumlarında Uygulanan Hayat Bilgisi Programının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- BERKANT, H. G. ve KARAKUŞ, M., 2007. “The Evaluation of Primary School Teachers Views on The Application of Constructivist Learning Based Primary School Curriculum in Turkey: Adana City Sample, The Teacher and the Teaching Profession: Current Research and International Issues-Selected Papers from the 9th International Conference on Education (pp.269-285), Athens, Greece, 28-29 May 2007.
- BİLEN, M., 2006. Plandan Uygulamaya Öğretim, Anı Yayıncılık, Ankara, 307s.
- BİLEN, N., 2015. “Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Matematiksel Model ve Modelleme Açısından İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- BLOOM, B.S. 1968. “Learning for Mastery. Evaluation Comment”, UCLA-CSIEP, 1(2), ss.1-12.
- BOLAT SOYCAN, S., 2006. “2005 Yılı İlköğretim 5.Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- BOYDAK, H. A., 2010. Yeni Öğretim Programlarına Temel Olan Yaklaşımlar, Beyaz Yayınları, İstanbul, 110s.
- BUDAK, M., 2011. “2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- BUDAK, M. ve OKUR, M. 2012. “2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education, 1(4), ss. 8-22.
- BULUT, İ., 2006. “Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- BULUT, A. 2006., “9.Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BUTAKIN, V. ve ÖZGEN, K. 2007. “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (8), ss.82-94.
- BÜMEN, N.T, ÇAKAR, E ve YILDIZ, E. 2014. “Türkiye’de Öğretim Programına Bağlılık ve Bağlılığı Etkileyen Etkenler”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1), ss.203-228.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S., 1997. Program Geliştirme –Kaynak Metinler, Öz Eğitim Yayınları, Ankara, 239s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. 2009. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 209s.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇOKLUK, Ö., ve KÖKLÜ, N. 2010. Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 258s.
- ÇAĞDAŞ EĞİTİM., 2006. İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme. <http://www.cagdasegitim.net/olcmedegerlendirme.htm> (25.03.2014).
- CHECKLEY, K., 2006. The Essentials of Mathematics K-6: Effective Curriculum, Instruction and Assessment, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia USA, 176s.
- ÇELEN, Y., 2011. “Öğretmenlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. ve KALAYCI, N., 2000. İlköğretim programları ve Gelişmeler, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 186s.
- ÇEPNİ, S., 2001. Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Erol Ofset, Trabzon, 214s.

- ÇEPNİ, S. ve ÇİL, E., 2012. Fen ve Teknoloji Programı İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 536s.
- DAĞLAR, G. S., 2008. “2005 Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- DEMİREL, Ö., 1999. Öğretme Sanatı, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 375s.
- _____, 2010. Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 392s.
- DİKKARTIN ÖVEZ, F. T. ve UYANGÖR MERT S., 2012. “7. Sınıf Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Kazanımlara Ulaşılabilirlik ve Kazanım Örüntüleri Açısından”, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), ss.447 – 473.
- DOĞAN, O., 2012. “Türkiye’de İlköğretim Matematik Eğitim Programı: Eleştirel Söylem Analizi”, Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DOĞAN, H., 1974. “Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 7(1), ss.361-385.
- _____, 1997a. Eğitimde Program ve Eğitim Tasarımı, Önder Matbaacılık, Ankara, 245s.
- _____, 1997b. Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 30 (1), ss.1-26.
- DOTTRENS R. (1962). The Primary School Curriculum, UNESCO, (Monograph on Education II), Paris, 272s.
- DRAKE, C. ve SHERİN, M. G., 2006. “Practicing Change: Curriculum Adaptation and Teacher Narrative in the Context of Mathematics Education Reform”, Curriculum Inquiry, 36(2), ss.153–187.
- DURUN, Ş. ve DEDE, Y., 2004. “Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından”, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2), ss.217-230.
- DURU, A. ve KORKMAZ, H., 2010. “Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri Ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (38), ss. 67-81.
- EPÖ PROFESÖRLER KURULU., “2005. Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi”, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf> (25.03.2014).
- ERDAL, H., 2007. “2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- ERDEN, M., 1995. Eğitimde Program Değerlendirme, Pegem Yayıncılık, Ankara, 110s.
- _____, 1998. Eğitimde Program Değerlendirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 105s.
- _____, 2011. Eğitim Bilimlerine Giriş, Arkadaş Yayınevi, Ankara, 199s.
- ERG, 2005. “Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu”, 215s., <http://www.erg.sabanciuniv.edu/> (20.02.2014).
- _____, 2008. “Öğretim Programları İnceleme ve Değerlendirme – I,” ERG Müfredat Raporu, 8s., <http://www.egitimreformugirisimi.org>, (20.02.2014).
- ERTÜRK, S., 2013. Eğitimde Program Geliştirme, Edge Akademi Yayınları, Ankara, 182s.
- FER, S. ve CIRIK, İ., 2007. Kuramdan Uygulamaya Yapılandırmacı Öğrenme, Morpa Yayınları, İstanbul, 320s.
- FİDAN, N., 2012. Okulda Öğrenme ve Öğretme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 212s.
- FITZPATRICK, J.L, SANDERS, J.R., ve WORTHEN, B.R., 2004. Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines, Pearson Education Inc, Upper Saddle River, 555s.

- GOLDSMİTH, T.L. ve MARK, J., 1999. "What is a Standarts-based Mathematics Curriculum". Educational Leadership, 57 (3). ss.40-44.
- GÖMLEKSİZ, M. N., 2005. "Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (2), ss.339-384.
- GÖRGEN, İ., 2013. "Program Geliştirmede Temel Kavramlar", Eğitimde Program Geliştirme, Ed.: H.Şeker, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.1-18.
- GÖZÜTOK, F.D., 1999. "Program Değerlendirme", Cumhuriyet Döneminde Eğitim II. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi, Ankara, ss.160-174.
- _____, 2003. "Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları", Milli Eğitim Dergisi, 160.
- _____, 2005. "Program Değerlendirme", Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Ed.: M. Gültekin, Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir, ss.175-190.
- GÜLERYÜZ, H. (2001). Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 240s.
- GÜLTEKİN, M., 2008. Eğitim Bilimine Giriş, Anadolu Üniversitesi Yayını (No: 1825), Eskişehir, 251s.
- GÜNEŞ, G., 2008. "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları", Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- GÜRKAN, T., 2004. "Eğitim Programlarıyla İlgili Çalışmalar", Çoluk Çocuk Dergisi, 7(42), ss.31-32.
- _____, 2005. "Eğitim, Öğretim Ve Programlarla İlgili Temel Kavramlar", Öğretimde Planlama Ve Değerlendirme, Ed.: M.Gültekin, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, ss.1-14.
- GÜVEN, S., 2008. "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulamasına İlişkin Görüşleri", MEB Milli Eğitim Dergisi, (177), ss.224-250.
- HÜRSEN, Ç., 2007. "İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Fen Ve Teknoloji, Matematik Ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yakınoğlu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Lefkoşe.
- İŞLER, I., 2008. "Öğretmenlerin 2004 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öz Yeterlik İnanışları ve Algıları", Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İŞMAN, A., ve ESKİCUMALI, A. 2003. Eğitimde Planlama ve Değerlendirme, Değişim Yayıncılık, Ankara, 308s.
- İZCİ, E. ve GÖKTAŞ, Ö. 2014. Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri", Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (41), ss.317-328.
- KAPTAN, F. ve KUŞAKCI, F., 2002. "Fen Öğretiminde Beyin Fırtınası Tekniğinin Öğrenci Yaratıcılığına Etkisi", ODTÜ, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara, ss. 197-202,
- KARAKAYA, Ş., 2004. Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları ve Yeni Yönelimler, Asil Yayınları, Ankara, 211s.
- KARASAR, N., 2012. Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 292s.
- KARDAŞ, G. 2008. "Yeni İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- KAY, O., 2007. "Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi" Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- KAYA, Z., 1997. Eğitim Program Değerlendirme Sürecinin Temel İşlemleri, Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Dergisi, 5(5), ss.59-72.
- KELEŞ, Ö., 2008. "Yeni İlköğretim Matematik Dersi Programı Hakkında Sınıf Ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerin Görüşlerinin İncelenmesi", Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- KISAKÜREK, M.A., 1969. “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi ile Öğretim Süreçleri Arasındaki İlişkiler”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2(1), ss.45-53.
- , 1983. “Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi”, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16(1), ss.217–239.
- KILPATRICK, J. 2009. “The Mathematics Teacher and Curriculum Change”, PNA, 3(3), ss.107- 121.
- KLENOWSKI, V. 2010. “Curriculum evaluation: Approaches and methodologies”, International Encyclopedia of Education, Elsevier Ltd. http://eprints.qut.edu.au/26163/1/Klenowski_curriculum_evaluation.pdf (30.01.2014)
- KOCABATMAZ, H., 2011. “Teknoloji Ve Tasarım Öğretim Programının Değerlendirilmesi”, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KORKMAZ, İ. 2006. “Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi”, Kök Yayıncılık, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, II. Cilt., Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, ss.249-259.
- KUŞ, E., Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri, Anı Yayıncılık, Ankara, 197s.
- KÜÇÜKAHMET, L., 1995. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Gazi Büro Kitabevi, Ankara, 200s.
- , 2009. Program Geliştirme ve Öğretim, Nobel Yayınları, Ankara, 294s.
- LAWTON, D., 1987. “Curriculum Evaluation: New Approaches”, Theory and Practice of Curriculum Studies, ss.176-186.
- LEVIN, T., 2010. “Educational Evaluation-Evaluation Domains”, International Encyclopedia of Education (Third Edition), ss.639-644.
- MARSH, C.J., ve WILLIS, G. 2007. Curriculum: Alternative approaches, Ongoing Issues, Pearson Education, New Jersey, 394s.
- MEB., 2005a. “Öğretmen Genel Yeterlikler Çalışması Mevcut Durum Raporu”, <http://oyegm.meb.gov.tr/yet> (20.10.2013).
- , 2005b. 9-12. Sınıflar Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, MEB Yayınları, Ankara, 360s.
- , 2009a. “İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu”, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 420s.
- , 2009b. “İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu”, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 362s.
- , 2012a. Anadolu Öğretmen Liseleri İçin Öğretim İlke ve Yöntemleri 11. Sınıf Ders Kitabı, Dergah Ofset, İstanbul, 253s.
- , 2012b. 12 Yıl Zorunlu Eğitim- Sorular Cevaplar, Ankara, 39s.
- , 2013. Ortaokul Matematik Dersi 5-8. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara, 162s.
- , 2015. “Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12.Sınıflar) Öğretim Programı”, Talim ve terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MCNEIL, J.D., 2006. Contemporary Curriculum, John Wiley and Sons Inc, New Jersey, 432s.
- MERCAN, Z., 2011. “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- MEŞİN, D., 2008. “Yenilenen Altıncı Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- NACAR, N., 2015. “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- OĞUZKAN, F., 1993. "Program", Eğitim Terimleri Sözlüğü, ss:145 <http://books.google.com.tr> (05.08.2014).
- OLIVA, P.F., 1988. Developing the Curriculum. Second Edition, Scott, Foresman and Company, Boston, 585s.
- _____, 2009. Developing The Curriculum, Pearson Allyn and Bacon, New York, 528s.
- ORBEYİ, S., 2007. "İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- ORNSTEIN, A. C., ve HUNKINS, F.P. 2004. Curriculum foundations: Principles and Theory, Allyn and Bacon, Boston, 416s.
- ÖZÇELİK, D. A., 2010a. Eğitim Programları ve Öğretim, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 261s.
- _____, 2010 b. Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 313s.
- ÖZDEMİR, M.S., 2009. "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi", Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(2), ss.126-149.
- ÖZDEMİR, A.Ş., ve GÖKTEPE, S., 2012. "Matematik Tarihi Etkinlikleriyle Matematik Derslerinin İlişkilendirilmesi", Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi Bildiri Özetleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 748s.
- PERETZ, D. 2006. "Enhancing Reasoning Attitudes of Prospective Elementary School Mathematics Teachers", Journal of Mathematics Teacher Education, 9(4), ss.381- 400.
- PHILLIPS, J.J., 1997. Handbook Of Training Evaluating And Measurement Methods. Butterworth-Heineman Puplicher, Houston, 420s.
- RICHARDSON, V., 1994. "Conducting Research on Practice", Educational Researcher, 23 (5), ss.5-10.
- SABAN, A., 2000. Öğrenme-Öğretme Süreci, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 286s.
- SAĞLAM, M., 2008. "Eğitim Ve Öğretim Programlarının Kapsamı", Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Ed.: K.Selvi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, ss.19-42.
- SAYLOR, J.G., ALEXANDER, W.M., ve LEWİS, A.J., 1981. Curriculum Planning For Beter Teaching And Learning, Holt, Rinehart and Winston, New York, 485s.
- SENEMOĞLU, N., 2012. Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 636s.
- SÖNMEZ, V., 2012. Program geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara, 634s.
- STUFFLEBEAM, D.L., 2000. "The CIPP Model For Evaluation", Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation Evaluation Models, Ed.: D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus, ve T. Kellaghan, Kluwer Academic Publishers, Boston, ss.279-318.
- ŞEKER, H. 2013. "Program Değerlendirme", Eğitimde Program Geliştirme-Kavramlar Yaklaşımlar, Ed.: H. Şeker, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.183-218.
- ŞİMŞEK, A., 2012. "Araştırma Modelleri", Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Ed.: A. Şimşek, Anadolu Üniversitesi Yayını (No: 2653), Eskişehir, ss. 80-106.
- TAN, Ş., 2005. Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 367s.
- TAŞÇI, Ö., 2004. " İlköğretim II.Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TAŞDEMİR, C., 2009. "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları: Bitlis Örneği", Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), ss. 89-96.
- TAŞPINAR, M. ve HALAT, E., 2009. "Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Ölçme Değerlendirme Kısımının Öğrenci Görüşleri

- Doğrultusunda İncelenmesi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), ss. 551-572.
- TDK., 2015. “Eğitim, Öğretim, Program, Standart, Eğitim Programı, Öğretim Programı”, <http://www.tdk.gov.tr>. (20.10.2015).
- TEKİN, H., 1991. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Yargı Yayınevi, Ankara, 310s.
- TUNCER, M., ve BİRKANT, H. G. 2012. “İlköğretim Ve Ortaöğretim Programlarının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi”, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 42(42), ss.22-39.
- TURGUT, F., 1977. Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Nüve Matbaası, Ankara, 287s.
- _____, 1983. “Program Değerlendirme”, Cumhuriyet Döneminde Eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara, ss.215-234.
- TOMAL, N. ve ŞENOL, E. 2007. “Lise 1.Sınıf Coğrafya Öğretim Programının Öğretmenlerce Değerlendirilmesi”, Milli Eğitim Dergisi, 36(175), ss.67-96.
- TOPTAŞ, V. 2006. “İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri”, Kök Yayıncılık, Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı II. Cilt, Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana bilim Dalı, ss.277-285.
- UŞUN, S., 2012. Eğitimde Program Değerlendirme, Anı Yayınları, Ankara, 191s.
- UŞUN, S. VE KARAGÖZ, E., 2009. “İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi”, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE), (22), ss.101-116.
- UZUNBOYLU, H. ve HÜRSEN, Ç., 2011. Öğretim İlke ve Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 143s.
- VARIŞ, F., 1968a. “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(1), s.?
- _____, 1968b. “Eğitim Programlarının Temel Alanları ve Fen Muhtevasının Seçiminde Prensipler ve Amaçlar”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 1(1), ss.253-264.
- _____, 1969. “Eğitimde Program Araştırmaları”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), ss.23-32.
- _____, 1994. Eğitimde Program Geliştirme, Alkım Yayıncılık, Ankara, 224s.
- _____, 1996. Eğitimde Program Geliştirme- Teori, Teknikler, Alkım Yayınları, Ankara, 240s.
- _____, 1998. “Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistematiik Yaklaşım”, Eğitim Bilimlerinde Yenilikler, Ed.: A.Hakan, Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 1016), Eskişehir, ss.2-19.
- WOLF, P., HILL, A., ve EVERS, F., 2006.. Handbook for curriculum assessment. Guelph, Ontario: University of Guelph Publications. <http://www.tss.uoguelph.ca/resources/pdfs/HbonCurriculumAssmt.pdf> (23 Nisan 2013).
- YAŞAR, Ş., GÜLTEKİN, M., KÖSE, N., GİRMEN, P. Ve ANAGÜN, Ş., 2005. “The Meta Evaluation of Teacher Training Programs for Elementary Education in Turkey”, ATEA: Australian Teacher Education Association 33. Annual Conference, Australia: Gold Coast, Queensland , ss.498-504.
- YAZICI, E. 2009. “İlköğretim Matematik Dersi 6.Sınıf Öğretim Programı’nın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma”, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- YENİLMEZ, K. ve ATA, A., 2013. “Matematik Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterliliğine Etkisi”, International Journal of Social Science, 6(2), ss.1803-1816.
- YILMAZ, T., 2006. “Yenilenen 5.Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)”, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- YÜKSEL, S. (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları”, Milli Eğitim Dergisi, (159).

- YÜKSEL, İ. ve SAĞLAM, M., 2007. “Program Değerlendirmede Meta-Analiz ve Meta- Değerlendirme”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (18), ss.175-187.
- _____, 2012. Eğitimde Program Değerlendirme, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 134s.
- YÜKSEL, İ. 2010. “Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması”, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı – Soyadı : Ali İNCECİK
Doğum Yeri ve Tarihi : Kahramanmaraş ÇAĞLAYANCERİT 07.05.1982

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Karadeniz Teknik Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi
İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Yüksek Lisans Öğrenimi : Sütçü İmam Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrenimi :
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Sürecinin
Betimlenmesi (Makale)

Stajlar :
Projeler : Soran Sorgulayan Gençler İçin Öğretmen Eğitimi
Çalıştığı Kurumlar :
1.Trabzon Hayrat Gülderen İlköğretim Okulu
(2003-2006)
2.Kahramanmaraş Bulutoğlu Şehit İrfan Karabıçak
İlköğretim Okulu
(2006-2010)
3.Kahramanmaraş Belediyesi İlköğretim Okulu
(2010-2013)
4. Çiğli Ortaokulu
5. Türkoğlu İlçe Mili Eğitim Müdürlüğü

İletişim

E-Posta Adresi : fermatali@hotmail.com
Tel. : 505 527 58 78
Tarih : .../03/ 2017

EKLER

Ek-1 Program Değerlendirme Anketi

Değerli Öğretmenler,

Bu çalışmadaki amaç ortaokul beşinci sınıf matematik öğretim programının işleyişine yönelik mevcut durumu belirlemektir. Bu amaçla hazırlanan bu formdaki maddelere vereceğiniz yanıtlar çalışmaya ve eğitimimize önemli katkılar sağlayacaktır. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Sadece aşağıdaki bilgileri ve formdaki bütün maddelerin karşısını eksiksiz bir şekilde doldurmanız yeterlidir.

Katkılarınız için şimdiden teşekkürler...

ALİ İNCECİK

Yüksek Lisans Öğrencisi/Matematik Öğretmeni

1. Cinsiyetiniz:()Kadın ()Erkek
2. Mezun Olduğunuz Üniversite:
3. Mezun Olduğunuz Fakülte:
4. Mezun Olduğunuz Bölüm:
5. Mezun olduğunuz Yıl:
6. Ders verdiğiniz sınıf düzeyi (eğer birden fazla sınıfa giriyorsanız birden fazla işaretleyiniz):
()5 ()6 ()7 ()8
7. Mesleki Kıdem (Çalışma Yılı):.....
8. Matematik öğretim programı ile ilgili değişiklikleri değişik kaynaklardan (Tali-
Terbiye'nin internet sitesi, yazılı dokümanlar vb.) ne kadar sıklıkla takip ediyorsunuz?
()Hiç takip etmem ()İlki haftada bir ()Yılda bir
()Haftada bir ()Ayda bir ()Birkaç yılda bir
()Haftada birkaç kez ()Birkaç ayda bir ()Diğer (sıklığını yazınız).....

Maddeleri İşaretleme Yönergesi: Her maddeye 1 ile 5 arasında bir puan vermeniz gerekmektedir.
Sayılar ve anlamları aşağıdaki gibidir:

1. Kesinlikle Katılmıyorum 2. Katılmıyorum 3. Kararsızım 4. Katılıyorum 5. Tamamen katılıyorum

Örneğin, “Program öğrenciyi gerçekten hayata hazırlamaktadır” şeklinde ifade edilen bir maddeye “**Katılıyorum**” şeklinde düşünüyorsanız bu maddenin karşısındaki derece sütununa (4) yazılacaktır.

No	Maddeler	Derece
1.	Program öğrenciyi gerçekten hayata hazırlamaktadır	
2.	Programı felsefe olarak gerçekten benimsiyorum	
3.	Mevcut program, önceki programdan daha iyi bir yapıya sahiptir	
4.	Program öğrencilerin problem çözme, karar verme, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerinin gelişimi üzerinde etkilidir	
5.	Öğrenci velileri programın özelliklerini iyi biliyor ve benimsiyor	
6.	Öğrencilerimiz yapılandırmacı programın uygulaması için yeterli ön yaşıtlara sahiptir	
7.	Program öğrencilerin okula yönelik davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir	
8.	Program öğretmenler arasında iletişim ve işbirliğini artırmaktadır.	
9.	Programda öğrenciye araştırma yaptırmaya ve kendisinin bilgiye ulaşmasını sağlamaya önem verilmektedir.	
10.	Programda belirtilen amaçlar uygulanmadan önce öğrencilerle birlikte gözden geçirilmekte, gerekli ekleme ve çıkarmalar yapılmaktadır.	
11.	Programın amaçları Türk Milli Eğitim Sistemi'nin yetiştirmek istediği insan tipinin özelliklerini yansıtmaktadır.	
12.	Program felsefi, sosyal, ekonomik ve politik açıdan toplumsal kültürümüze uygundur	

13.	Programın amaçları çağdaş bireylerin yetişmesini sağlayacak yeterlik ve düzeydedir.	
14.	Program, eğitim etkinliklerinin bilinçli ve amaçlı bir yönde ilerlemesini sağlayacak niteliktedir.	
15.	Programın amaçları, bireysel farklılıkları dikkate almaya ve öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarıp geliştirmeye uygundur	
16.	Program, ülke rejimini destekleyip devam ettirebilecek özelliktedir.	
17.	Program, ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeydedir.	
18.	Programın amaçları kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlenmiştir.	
19.	Programın amaçları okulun mevcut imkânları ile ulaşılabilir şekilde düzenlenmiştir.	
20.	Programın amaçları, gerçek yaşama yöneliktir.	
21.	Programın amaçları etkili bireyler yetiştirmek açısından yeterli kapsama sahiptir	
22.	Programın amaçları arasında herhangi bir çelişki yoktur.	
23.	Programın amaçları biyolojik ve sosyal açıdan öğrencinin gelişim özelliklerine uygundur.	
24.	Programın amaçları öğrencide gözlenebilir özellikleri kazandırmaya uygundur.	
25.	Programın içeriği öğrencinin ilgi ve yeteneğini yansıtacak niteliklere sahiptir	
26.	Programın içeriği somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralanmıştır	
27.	Programın içeriğinde verilen proje, ödev, deney ve gözlem gibi etkinlikler gerçekten uygulanabilir niteliktedir	
28.	Programdaki konular arasında neden - sonuç ilişkileri vardır	
29.	Programın içeriği öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	
30.	Programın içeriği, programın amaçlarıyla uyumludur	
31.	Programın içeriği tamamen bilimsel bir yapıya sahiptir	
32.	Programın içeriğindeki bilgiler günceldir	
33.	Programın içeriği öğrencileri kendi kendine öğrenmeye yöneltmektedir.	
34.	Mevcut eğitim-öğretim süresi, program içeriğinin yetiştirilmesi için yeterlidir.	
35.	Programın içeriği, öğrencinin kazandığı bilgi ve becerilere dayalı olarak geleceğe yönelik öngörü kazanmasına olanak sağlayacak niteliktedir.	
36.	Okul koşullarımız programın içeriğinin uygulanması için uygundur	
37.	Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir	
38.	Programdaki etkinlikler birbirini destekleyecek niteliktedir.	
39.	Programdaki etkinlikler, programın amaçlarına ulaşılmasını sağlayacak niteliktedir.	
40.	Programdaki etkinlikler öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	
41.	Öğretmenler programa yönelik proje, çoklu zekâ ve yaratıcı drama gibi yöntem ve teknikleri bilmekte ve etkili bir şekilde kullanmaktadır	
42.	Program ekonomik açıdan çok fazla masraf getirmemektedir	
43.	Program öğrenciye öğrenme sorumluluğu vermektedir	
44.	Program öğrenciye istediği bilgiyi öğrenme fırsatı vermektedir	
45.	Programın içeriği ilgi ve yeteneğe göre değişebilmektedir	
46.	Öğretmenler programı uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahiptir	
47.	Program öğrenciler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı artırmaktadır	
48.	Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir.	
49.	Programda öğrenenlerin bilgiyi zihinsel olarak anlamlandırabilmeleri için öğrenme fırsatları sağlanmaktadır	
50.	Programda öğrenme yaşantıları konuların ya da alanların önceden belirlenmiş şekline göre değil, bireyin özelliklerine göre düzenlenmektedir.	
51.	Programda öğrenciyle birlikte öğretmen de öğrenmektedir.	
52.	Program öğretmenin, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunmasına, yönergeler vermesine, her öğrencinin kendi kararını kendisinin verebilmesine yardımcı olmasını sağlayacak niteliktedir.	
53.	Programın amaçları ölçme-değerlendirmeye uygundur.	
54.	Öğretmenler programdaki portfolyo, rubric ve performans testleri gibi ölçme ve değerlendirme tekniklerini yeterince bilmekte ve etkili olarak uygulamaktadır	
55.	Değerlendirme sürecinde her öğrenci bireysel olarak ele alınmaktadır.	

Ek-2 Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Belgesi



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031/605/1641054
Konu : Anket Uygulaması (Ali İNCECİK)

22/04/2014

KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)
KAHRAMANMARAŞ

İlgi : a) 15/04/2014 tarihli ve 81100045-775/852 sayılı yazı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 sayılı Araştırma Yarışma ve
Sosyal Etkinlik İzinleri hakkındaki 2012/13 nolu Genelge.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Ali İNCECİK'in "Ortaokul Matematik Dersi 5. Sınıf Öğretim Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu anket çalışması, İlimiz Dulkadiroğlu ve Onikişubat İlçelerine bağlı okul ve kurumlarda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında uygulanması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından uygun görülmüştür.

Söz konusu anket çalışması sonucunun, Müdürlüğümüze CD ortamında gönderilmesini arz ederim.

Bilgilerinize arz ederim.

Mesut ALKAN
Milli Eğitim Müdürü