

ORTAOKUL MATEMATİK DERSİ BEŞİNCİ SINIF ÖĞRETİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Hasan Güner BERKANT

*Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi, hgberkant@gmail.com
ORCID Numarası: 0000-0003-0725-6036*

Ali İNCECİK

Öğretmen, Türkoğlu İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, fermatali@hotmail.com

Received: 20.04.2018

Accepted: 18.08.2018

ÖZ

Bu araştırmada, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş'ın Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerindeki ortaokulların beşinci sınıflarında matematik dersi veren 126 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının değerlendirilmesine yönelik görüşlerini belirlemek için Berkant ve Karakuş (2007) tarafından geliştirilen "Program Değerlendirme Anketi" uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin öğretim programına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlerine sahip iken programın geneline yönelik görüşlerinde ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin programın bazı özelliklerine yönelik görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, 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 yorumlanabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi, programın dayandığı ilkeler, programın öğretme-öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında bilgilendirilmeleri ve öğretim programını daha iyi tanımasını sağlamak ve programa ilişkin genel görüşlerini olumlu yönde geliştirebilmek için uzmanlar tarafından kapsamlı bir hizmet içi eğitime alınmaları önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul matematik dersi öğretim programı, program değerlendirme, öğretmenlerin görüşleri.

¹ Bu çalışma, ICITS 2017'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

EVALUATION OF THE FIFTH GRADE CURRICULUM OF SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS COURSE IN TERMS OF TEACHERS' OPINIONS

ABSTRACT

In this research it is aimed to evaluate the fifth grade curriculum of secondary school mathematics course in terms of mathematics teachers' opinions. Descriptive survey model was used in the study. The sample consists of total of 126 mathematics teachers who teach mathematics in fifth grades of secondary schools in Dulkadiroğlu, Onikişubat and Turkođlu districts of Kahramanmaras city. In the research, a "Program Evaluation Questionnaire" developed by Berkant and Karakuş (2007) was applied to determine the teachers' opinions towards the fifth grade curriculum of secondary school mathematics course. According to the results, teachers have both positive and negative views on the curriculum while they are undecided about the overall curriculum. It is determined that female teachers' opinions about some features of the curriculum are more positive than male teachers. It is found that according to the teachers, students' parents do not know and adopt the features of the curriculum; the level of students' readiness is not adequate for the implementation of the curriculum and the curriculum is not at a level that can be implemented at every school in the country. This situation is interpreted as the inadequacies of the fifth grade curriculum of secondary school mathematics course. In this context, it is proposed that teachers should receive a comprehensive in-service training by the experts to ensure that they are informed about the structure, philosophy, principles, teaching-learning approach, measurement and evaluation techniques of curriculum and to supply the better understanding about the curriculum and to improve their views on overall curriculum in a positive way.

Keywords: Secondary school mathematics curriculum, curriculum evaluation, teachers' opinions.

GİRİŞ

Eğitim, sahip olduğu ögeler ve dinamikler sayesinde bireylerin, toplulukların ve medeniyetlerin hem formal hem de informal yollarla değişmelerini ve ilerlemelerini sağlamaktadır. İnsanın var olduğu andan günümüze kadar kesintisiz devam eden eğitim olgusu, özellikleri itibari ile en temel gereksinimler arasında yer almaktadır. Belet'e (1999) göre eğitim, önemi gittikçe artan toplumsal gerekliliklerden biridir. Günümüzde toplumsal gelişmenin gerçekleşebilmesi büyük ölçüde ülkelerin eğitim sistemlerine bağlıdır 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 kalitesi elde etmesi, gerekse toplumun gelişme ve ilerlemesinin sağlanması, ancak eğitim sisteminin yapı ve işleyişinin sağlıklı olmasına bağlıdır (Gültekin, 2008). Nitekim Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) dünyadaki gelişmelere ayak uydurabilmek, eğitim sistemindeki sorunları çözümlenmek, sistemi yerleşik bir biçime dönüştürmek ve bu beklentilere cevap verebilmek için, çeşitli tarihlere farklı yasal düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu yasal düzenlemeler sayesinde MEB tarafından 2005 yılından itibaren hem eğitim sisteminde hem de öğretim programlarında önemli değişiklikler yapılmıştır. MEB en son 2012 yılında kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen ve zorunlu eğitimi 12 yıla çıkararak kanunla eğitim sisteminde yeni bir dönem başlatmıştır. Türk eğitim sisteminde 2012 yılında gerçekleştirilen bu düzenlemeyle eğitim sistemi kademelere bölünmüş olup, birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim, ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise olarak yapılandırılmıştır. Bu düzenlemeyle ilköğretim, ortaokul ve liselerin haftalık ders çizelgelerinde değişiklik yapılmış ve bundan dolayı mevcut öğretim programlarının, program geliştirme yaklaşım ve modellerinin ışığında, yeniden geliştirilmesi ve değerlendirilmesi de zorunlu hale gelmiştir (www.meb.gov.tr adresinden 05.10.2018 tarihinde erişilmiştir).

Milli eğitim sisteminde yapılan bu değişikliğin özellikle ilköğretim ve ortaokul kademeleri açısından ayrı bir önemi vardır. Çünkü eğitim sistemi içinde ilköğretim ve ortaokul kademeleri, öğrencilerin temel bilgi ve beceriler kazanmaları, toplumsal rollerini benimsemeleri ve sonraki eğitim ortamlarına hazırlanmaları açısından temel durumundadırlar. 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, MEB'in çeşitli birimleri tarafından hazırlanır, Talim ve Terbiye Kurulu'nca kabul edildikten sonra uygulamaya konulur. MEB'e bağlı okulların hiçbirinde, bakanlıkça kabul edilmeyen programlar uygulanamaz. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenci özelliklerine göre programların uygulanmasında bazı değişikliklere gidebilirler, ancak programın özü değiştirilemez (Erden, 2011, 20).

Taşdemir (2009, 90), MEB tarafından hazırlanan bu temel bilimler dersleri arasında matematik biliminin önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmekte ve 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 matematiğe bakış açısını, matematikten beklentileri, matematiği kullanma biçimini ve hepsinden önemlisi matematik öğrenme ve öğretme süreçlerini yeniden şekillendirmektedir (MEB, 2015, 1). Bu değişimler, matematiğin ve matematik eğitiminin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda yeniden tanımlanmasını ve gözden geçirilmesini gerektirmektedir. 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. Bal (2008) ve Gözütok (2005) ise, hazırlanan bir programın uygulama aşamasında çeşitli problemler yaratabileceğini, bu nedenle eğitim programının iyi tasarlanması ve uygulanması kadar, programın uygun yöntemlere göre değerlendirilip, değerlendirme sonuçlarının program tasarımına uygulanmasının da o ölçüde önemli olduğunu belirtmektedirler. 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.

Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları incelendiğinde yapılan çalışmaların iki düzeyde gerçekleştirildiği görülmektedir. Birincisi, MEB tarafından Temel Eğitim 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 ve araştırma merkezlerinde görev yapan akademisyenlerin ve araştırmacıların doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, makale, kongre ve sempozyum bildirimleri şeklinde gerçekleştirdikleri program değerlendirme çalışmalarıdır (Özdemir, 2009, 138). Bu tip çalışmalardan elde edilen sonuçlar programların boyutlarındaki eksikliklerin belirlenmesini sağlamaktadır. Konuyla ilgili alanyazında ulaşılabilen çalışmalardan bazıları şunlardır: Goldsmith ve Mark’ın (1999) yaptıkları standartlara dayalı matematik programı konulu araştırmada, matematik öğretim programının sahip olması gereken özellikleri şu şekilde tespit etmişlerdir: Öğretimde eğitim teknolojilerini kullanmaya fırsat vermelidir, iş birlikli öğrenmeyle birlikte bağımsız çalışmayı da gerçekleştirebilmelidir, matematiksel düşünmeye ve tartışmaya uygun olmalıdır, problemleri doğru anlamaya ve çözmeye yönlendirmelidir. Taşçı’nın (2004) yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin matematik programı üzerinde yapılmış olan değişiklikleri yeterli bulmadıkları ve programın değiştirilmesini istedikleri belirlenmiştir. Gömleksiz’in (2005) ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirildiği çalışmasında, sınıflardaki öğrenci sayısının az olmasının yeni programın verimli biçimde uygulanmasında etkili olduğu, erkek öğretmenlerin yeni programları kadın öğretmenlerden daha fazla benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Drake ve Sherin (2006) matematik eğitim reformuna öğretmenlerin uyum sürecini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda her öğretmenin öğretim programını kullanırken kendine özgü bir yaklaşımının olduğunu belirlemişlerdir. Bu farklı yaklaşımların öğretmenin matematik deneyimleriyle üç açıdan ilişkili görülmüştür: Kendi matematik öğrenimleri ile ilgili ilk

hatırladıkları bilgiler, şu anda kendilerini matematik öğrenenler olarak nasıl algıladıkları, aile üyeleriyle olan matematiksel etkileşimleri. Bolat Soycan'ın (2006), ilköğretim matematik programının değerlendirildiği çalışmada öğretmen ve öğrencilerin genel olarak programa bakış açılarında farklılık olmadığı görülmüştür. Checkley (2006), K-6 (okulöncesi ile 6. sınıf arası) düzeyindeki matematik öğretim programının temelleri, etkili bir programın, öğretimin ve değerlendirmenin özellikleri ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken şu sonuçlara ulaşmıştır: Öğrencilerdeki matematiksel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma becerileri geliştirilmelidir; öğrencilere derslerde rehberlik edilmelidir; öğrencilere günlük olaylarla matematik arasındaki ilişkiler gösterilmelidir; ders içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme stilleri dikkate alınmalıdır; değerlendirme yaparken öğrencilerin gelişmeleri sürekli izlenmelidir. Yılmaz (2006), beşinci sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşlerini belirlediği tez çalışmasında öğretmenlerin programın uygulanması ile ilgili olarak önceki programdaki alışkanlıklarından kurtulamadıkları, yeni programın içeriğinin ve uygulamasının değişmesine tam olarak uyum sağlayamadıkları sonucuna varılmıştır. Peretz (2006) 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. Butakin ve Özgen (2007), dördüncü ve beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirildiği çalışması, öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programını "orta" düzeyde etkili bulduklarını göstermektedir. Erdal (2007), ilköğretim matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun incelendiği çalışmasında, çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının matematik programında yer alan ölçme ve değerlendirme araçları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu araçları yeterince kullanamadıkları belirlenmiştir. Kay (2007), ilköğretim matematik öğretim programını veli görüşleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında, 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. Doğan (2012), ilköğretim matematik eğitim programı üzerinde yaptığı eleştirel söylem analizinde, eğitim politikalarına yön verenler ve ders kitabı yazarlarının bütün öğrencilere ulaşabilmek için sosyal ve politik konuları düşünmelerinin ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılmasının gerekli olduğunu ileri sürmüştür. Tuncer ve Berkant (2012), ilköğretim ve ortaöğretim programlarını öğretmen görüşleri açısından inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin programların içerik boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu, diğer boyutlara ve programın tamamına yönelik olarak kararsız oldukları belirlenmiştir. İzci ve Göktaş (2014), 4+4+4 eğitim sisteminden dolayı branş öğretmenleri tarafından yürütülmeye başlanan beşinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada, programın uygulamada daha etkili olmasına yönelik olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Bilen (2015), ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelemiştir. Çalışmada öğretmenler, modellemenin öğrencilerin matematiğe karşı

tutumlarında, derse aktif olarak katılmalarında ve kavramsal öğrenmenin sağlanmasında olumlu etkisinin olduğunu vurgulamışlardır. Nacar (2015), ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemesini yapmıştır. Programların uygulanmasında bazı sıkıntılara rastlandığını, bu durumun okulların fiziki alt yapılarının yetersizliği ve sınıfların kalabalık olmasından kaynaklandığını belirlemiştir.

İlgili alanyazın 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 değerlendirilmesinin önem taşıdığı belirtilebilir. Program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarının en önemli veri kaynaklarından biri öğretmenlerdir. Çünkü öğretmenler, MEB tarafından hazırlanmış olan programların, kendi hazırladıkları planlar aracılığı ile öğrenme ortamında kullanılmasına aracılık ederler. Bu anlamda programların eğitim sahalarına yayılmasında öncülük yaparlar. Programların birebir uygulayıcıları olan öğretmenlerin programlara yönelik görüşlerinin alınması, programlardaki eksikliklerin daha net ve doğrudan ortaya konması açısından önemlidir. Amit ve Fried'in (2008) 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) çalışmasında, 1950'lerin ortasından 1970'lerin ortasına dek en çok zorlayan derslerden biri olan matematiğe ait program değişikliğinde 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. Bu bakımdan, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının incelendiği bu araştırmanın programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine göre dört öge bakımından bir bütün olarak değerlendirilmesinin önem taşıdığı düşünülmektedir. Ayrıca araştırmanın öğretmenlere ve program hazırlayıcılarına çeşitli dönütler sağlayacağı düşünüldüğünde ileriki zamanlarda yol gösterici olması açısından önem arz etmektedir. Yine benzer şekilde öğretim programının eksikliklerinin, yanlışlarının ve aksaklıklarının belirlenmesi, programın temel öğelerine göre değerlendirilmesi ve ortaokullardaki öğretim hizmetlerinin sorunlarına yönelik çözüm önerileri getirmesi açısından eğitime katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda belirtilen gerekçeler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi "Ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının temel öğeleri olan kazanım, içerik, eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) ve sınav durumları (ölçme ve 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 görüşleri ne düzeydedir?
2. Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının dört boyutuna (kazanım, içerik, eğitim durumu, sınav durumu) yönelik görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet değişkenine göre,
 - b. Mezun olunan fakülte değişkenine göre,
 - c. Öğretim programını takip etme sıklığı değişkenine göre anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012, 77; Şimşek, 2012, 92). Bu araştırmada da, bağımlı değişken olan matematik öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin yanı sıra, öğretmenlerin bu görüşlerinin bağımsız değişkenler olan cinsiyetleri, mezun oldukları fakülte ve programı takip etme sıklıklarına göre betimlenmesine çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kahramanmaraş İli Dulkadiroğlu, Onikişubat ve Türkoğlu ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan ve beşinci sınıfta ders veren matematik öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanı örneklemini ise bu evrenden rastgele örnekleme yoluyla seçilmiş 126 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin 46'sı (%37) kadın, 80'i (%63) erkektir. Öğretmenlerin 95'i (%75) eğitim fakültesi mezunu, 31'i (%25) ise fen-edebiyat fakültesi mezunudur. Örneklemdaki öğretmenlerin 37'si (%29) öğretim programını haftalık, 54'ü (%43) aylık ve 35'i de (%28) yıllık olarak takip etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Program değerlendirmede en çok kullanılan veri toplama araçlarından biri derecelendirilmiş maddeler içeren anketlerdir (Erden, 1998, 72). Bu çalışmada, amaç ve alt amaçlara 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 kazanım, içerik, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri belirlemeye yönelik beşli Likert tipinde maddelerden oluşmaktadır. İlk 24 madde (1-24. maddeler) kazanımlara, 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 .98 bulunmuştur. Bu çalışmada 126 öğretmenden elde edilen verilerle yeniden hesaplanan Cronbach alpha katsayısı .97 olarak belirlenmiştir. Buna göre anketin güvenilirliğinin yüksek olduğuna karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmacılar örnekleme oluşturulan öğretmenlere görev yaptıkları okullarda "Program Değerlendirme Anketi"ni uygulamışlardır. 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 ve sınama durumlarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek için betimsel istatistiklerden (frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma), bağımsız gruplar t-testi, Mann Whitney U-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal Wallis H-Testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2009, 21). Anlamlı farkın bulunduğu test sonuçları için Eta-kare (η^2) hesaplaması yapılmıştır. Eta-kare (η^2) 0 ila 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.

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 ila 5 puan arasındaki ranjın (4) aralık sayısına (5) bölünmesi ile elde edilen değere (0.8) göre oluşturulan şu 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- 5.00 (Tamamen katılıyorum). Buna göre, 1 ila 2.60 arasındaki puanlar programa yönelik olumsuz görüşleri, 2.61 ila 3.40 arasındaki puanlar kararsızlığı, 3.41 ila 5 arasındaki puanlar ise olumlu görüşleri belirtmektedir. Analizler madde bazında yapıldığından dolayı, analiz sonuçlarına ilişkin tablolarda her bir madde M1, M2, M3... şeklinde kodlanarak sunulmuştur. Madde numaralarının hangi ifadeye karşılık geldiği ise Ek-1'deki ankette yer almaktadır.

BULGULAR

Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programı yönelik görüşlerini belirlemek için uygulanan program değerlendirme anketindeki her bir maddenin ortalama puanları 1,83 ile 3,75 arasında değişmektedir. Anketin 5. maddesindeki “Öğrenci velileri programın özelliklerini iyi biliyor ve benimsiyor.” ifadesi 1,83 (katılmıyorum) ile en düşük puan ortalamasına sahip iken, en yüksek puan ortalaması ise 3,75 (tamamen katılıyorum) ile 48. maddedeki “Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir.” ifadesi olmuştur.

Matematik öğretmenlerinin, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programının Geneline Yönelik Görüşlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Programın Boyutları	N	\bar{X}
Kazanımlar	126	3.09
İçerik	126	3.22
Eğitim Durumları	126	3.21
Sınama Durumları	126	3.30
Programın Geneli	126	3,17

Tablo 1’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek için hazırlanmış olan 64 maddelik ankete verdikleri yanıtların aritmetik ortalamaları kazanım boyutu için 3.09 (kararsızım), içerik boyutu için 3,22 (kararsızım), eğitim durumları boyutu için 3.21 (kararsızım), sınama durumları boyutu için 3.30 (kararsızım) ve programın geneli için 3.17 (kararsızım) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının boyutları ve geneline yönelik olarak “kararsız” oldukları yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Ortaokul beşinci sınıfta matematik dersine giren öğretmenlerin, ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir

Tablo 2. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Madde No	Levene testi
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 2’de belirtildiği gibi varyansları homojen olan ($p > .05$) 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 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Madde No		Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	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 3’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 ($p < .05$). Etki büyüklükleri dikkate alındığında, bu altı maddenin ortalama puanlarında gözlenen varyansın %3 ila %6 arasında cinsiyete bağlı olduğu düşünülebilir. Buradan cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin programa yönelik görüşleri üzerinde düşük etkisi olduğu görülmektedir.

Ancak, Tablo 3’de yer verilmeyen, 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 ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan ($p < .05$) 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 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U-Testi Sonuçları

Madde No	Cinsiyet	N	S.T.	S.O.	U	Z	p	r
M18 Programın amaçları kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlenmiştir	Kadın	46	3329.5	72.38	1431.5	-2.383	.017*	-0.2
	Erkek	80	4671.5	58.39				
M28 Programdaki konular arasında neden-sonuç ilişkileri vardır	Kadın	46	3379.5	73.47	1381.5	-2.587	.010*	-0.2
	Erkek	80	4621.5	57.77				
M30 Programın içeriği programın amaçlarıyla uyumludur	Kadın	46	3343.0	72.67	1418.0	-2.341	.019*	-0.2
	Erkek	80	4658.0	58.23				
M38 Programdaki etkinlikler birbirini destekleyecek niteliktedir	Kadın	46	3568.5	77.58	1192.5	-3.461	.001*	-0.3
	Erkek	80	4432.5	55.41				
M48 Programın uygulandığı eğitim ortamı sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer değildir	Kadın	46	3267.5	71.03	1493.5	-2.009	.045*	-0.2
	Erkek	80	4733.5	59.17				
M53 Programın amaçları ölçme-değerlendirmeye uygundur	Kadın	46	3275.0	71.20	1486.0	-1.980	.048*	-0.2
	Erkek	80	4726.0	59.08				
M55 Değerlendirme sürecinde her öğrenci bireysel olarak ele alınmaktadır	Kadın	46	3309.5	71.95	1451.5	-2.092	.036*	-0.2
	Erkek	80	4691.5	58.64				
M56 Değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansı ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyi birlikte ele alınmaktadır	Kadın	46	3554.5	77.27	1206.5	-3.519	.000*	-0.3
	Erkek	80	4446.5	55.58				
M58 Programın değerlendirme sürecindeki amaç, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat vermektir	Kadın	46	3475.5	75.55	1285.5	-3.111	.002*	-0.3
	Erkek	80	4525.5	56.57				
M59 Programdaki değerlendirme sürecindeki amaç, geçip-kalmaya karar vermektir çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktır	Kadın	46	3477.0	75.59	1284.0	-3.025	.002*	-0.3
	Erkek	80	4524.0	56.55				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmış 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, Tablo 4'de yer verilmeyen ve kadın ve erkek öğretmenlerin ortaokul

matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin 24, 26, 42, 57, 60 nolu maddelerdeki görüşleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını ilişkin görüşlerinin, öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını belirlemeden önce grupların varyanslarının homojen olup olmadığı incelenmiştir. Levene testi sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir.

Tablo 5. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Madde No	Levene 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, 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’de görüldüğü gibi varyansları homojen olan ($p > .05$) maddeler için, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin üniversiteden mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmış farklılaşmadığını test etmek amacıyla bağımsız gruplar t- testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Üniversiteden Mezun Oldukları Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Madde No	Fakülte	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	η^2
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 6’da görüldüğü gibi, matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programını ilişkin görüşleri arasında sadece “Programdaki etkinlikler her okul ortamında rahatça uygulanabilecek niteliktedir.” ifadesini içeren 37 nolu [$t(124)=-2.41$] maddede Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p < .05$). 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, Tablo 6’da yer verilmeyen, 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 ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan ($p < .05$) 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 sonucuna göre 26, 30, 33 ve 44 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Matematik öğretmenlerinin 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 testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Madde No	Levene 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	$p < .05$

Tablo 7'de görüldüğü gibi, varyansları homojen olan ($p > .05$) 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 tek yönlü ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programına Yönelik Görüşlerinin Öğretmenlerin Öğretim Programını Takip Etme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Madde 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	9.285	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.43	.90	123				
	(3)Yıllık	35	2.60	.88	125				
M2	(1)Haftalık	37	3.41	.96	2	4.312	.015*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.11	.98	123				
	(3)Yıllık	35	2.74	.92	125				
M3	(1)Haftalık	37	3.46	1.19	2	4.951	.009*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.57	1.07	123				
	(3)Yıllık	35	2.86	.97	125				
M4	(1)Haftalık	37	3.62	.95	2	4.919	.009*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.57	.94	123				
	(3)Yıllık	35	2.97	1.12	125				

M5	(1)Haftalık	37	1.95	.74	2	6.913	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	2.00	.78	123				2-3
	(3)Yıllık	35	1.43	.70	125				
M6	(1)Haftalık	37	2.35	.86	2	9.073	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	2.37	.83	123				2-3
	(3)Yıllık	35	1.69	.68	125				
M7	(1)Haftalık	37	3.14	.95	2	7.081	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.04	1.03	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.34	.97	125				
M11	(1)Haftalık	37	3.33	1.11	2	9.184	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.28	.92	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.46	.95	125				
M12	(1)Haftalık	37	3.59	.86	2	7.226	.001*	.11	1-2
	(2)Aylık	54	3.17	1.02	123				1-3
	(3)Yıllık	35	2.74	.92	125				2-3
M13	(1)Haftalık	37	3.38	1.01	2	6.470	.002*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.95	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.57	.98	125				
M15	(1)Haftalık	37	3.38	.98	2	13.02	.000*	.17	1-3
	(2)Aylık	54	3.26	1.08	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.29	.93	125				
M20	(1)Haftalık	37	3.46	.80	2	5.117	.007*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.17	.91	123				
	(3)Yıllık	35	2.80	.90	125				
M21	(1)Haftalık	37	2.97	1.10	2	5.655	.004*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.90	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.46	.82	125				
M23	(1)Haftalık	37	3.41	.86	2	3.433	.035*	.05	1-3
	(2)Aylık	54	3.44	.84	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.97	.95	125				
M25	(1)Haftalık	37	3.08	1.01	2	3.266	.041*	.05	2-3
	(2)Aylık	54	3.30	.98	123				
	(3)Yıllık	35	2.77	.81	125				
M28	(1)Haftalık	37	3.49	.80	2	5.060	.008*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.61	.83	123				2-3
	(3)Yıllık	35	3.03	.95	125				
M29	(1)Haftalık	37	3.08	.95	2	5.252	.006*	.08	2-3
	(2)Aylık	54	3.33	.87	123				
	(3)Yıllık	35	2.69	.96	125				
M30	(1)Haftalık	37	3.65	.86	2	6.422	.002*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.61	.86	123				2-3
	(3)Yıllık	35	3.00	.94	125				
M31	(1)Haftalık	37	3.08	1.01	2	4.114	.019*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.43	.86	123				
	(3)Yıllık	35	2.89	.83	125				
M33	(1)Haftalık	37	3.19	1.17	2	9.619	.000*	.14	1-3
	(2)Aylık	54	3.13	.99	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.26	.92	125				
M35	(1)Haftalık	37	3.22	.92	2	6.882	.001*	.10	1-3
	(2)Aylık	54	3.41	.90	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.69	.90	125				

M36	(1)Haftalık	37	3.22	1.08	2	3.709	.027*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.35	.95	123				
	(3)Yıllık	35	2.74	1.15	125				
M37	(1)Haftalık	37	2.70	1.20	2	3.679	.028*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.00	1.21	123				
	(3)Yıllık	35	2.31	1.05	125				
M40	(1)Haftalık	37	3.30	1.02	2	5.331	.006*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.35	.91	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.71	.93	125				
M41	(1)Haftalık	37	3.19	1.05	2	5.286	.006*	.08	1-3
	(2)Aylık	54	3.20	1.07	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.49	1.20	125				
M44	(1)Haftalık	37	3.05	1.08	2	6334.	.011*	.07	2-3
	(2)Aylık	54	3.26	.99	123				
	(3)Yıllık	35	2.57	1.09	125				
M49	(1)Haftalık	37	3.35	1.00	2	4.224	.017*	.06	2-3
	(2)Aylık	54	3.52	.86	123				
	(3)Yıllık	35	2.94	.91	125				
M50	(1)Haftalık	37	2.97	1.07	2	8.989	.000*	.13	1-3
	(2)Aylık	54	3.22	.95	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.31	.99	125				
M59	(1)Haftalık	37	3.62	.95	2	7.679	.001*	.11	1-3
	(2)Aylık	54	3.54	1.02	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.80	.99	125				
M63	(1)Haftalık	37	3.38	.95	2	4.301	.016*	.07	1-3
	(2)Aylık	54	3.26	.91	123				2-3
	(3)Yıllık	35	2.74	1.12	125				
M64	(1)Haftalık	37	3.49	.93	2	3.476	.034*	.05	1-3
	(2)Aylık	54	3.28	.94	123				
	(3)Yıllık	35	2.91	.92	125				

*p< .05

Tablo 8'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 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 8 genel olarak değerlendirildiğinde, öğretim programını takip etme sıklığı değişkeninin öğretmenlerin öğretim programına yönelik 23, 25, ve 64 nolu maddelerdeki görüşleri üzerinde “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 üzerinde “orta düzeyde”; 15 ve 33 nolu maddelerde “yüksek düzeyde” etkisinin olduğu anlaşılmaktadır. Etki büyüklüğü dikkate alındığında, bu maddelerin ortalama puanlarında gözlenen varyansın %5 ila %17 arasında öğretmenlerin öğretim programını takip etme sıklığına bağlı olduğu düşünülebilir.

Ancak, Tablo 8’de yer verilmeyen, 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 ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$).

Varyansları homojen olmayan ($p < .05$) 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 42, 45 ve 53 nolu maddelerdeki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir ($p > .05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın sonucunda, ortaokul beşinci sınıflarda ders veren matematik öğretmenlerinin ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının yönelik olarak genel anlamda “kararsız” oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde kararsızlık düzeyinde kalmış olmaları, öğretmenlerin öğretim programının niteliği hakkında bazı tereddütlerinin bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Eğer örneklemdaki öğretmenler programa yönelik olumlu bakış açılarına sahip olsalardı programa yönelik genel görüşleri kararsızlık düzeyinde kalmayabilirdi. Bir programın uygulamada verimli olması, öğretmenlerin programı anlamaları, benimsemeleri ve uygulamada istekli olmalarıyla da ilgilidir. Bu bakımdan matematik öğretim programının öğretmenler tarafından tam olarak benimsenmediği için uygulamada bazı aksaklıklara yol açabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin programın geneline ilişkin kararsızlık hali ya da olumsuz görüş bildirmeleri, programın eksik yönlerinin bulunduğu biçiminde yorumlanabileceği gibi, öğretmenlerin programı uygulamada eksikliklerinin bulunduğu şeklinde de açıklanabilir. 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 hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Adigüzel'in (2009), ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeye yönelik yaptığı araştırmanın sonucunda da program hakkında bilgilendirilen öğretmenlerin, bilgilendirilmeyenlere oranla daha az sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonuca paralel biçimde Duru ve Korkmaz'ın (2010) yaptıkları araştırmanın sonucunda, programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı görülmüştür. Ancak Uşun ve Karagöz'ün (2009), ilköğretim 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 nedeni ise, hizmet içi eğitim kurslarının öğretmenlerin programla ilgili görüşlerini etkileyebilecek kadar yeterli düzeyde olmaması ile izah edilmiştir. Ayrıca Bal'ın (2008) ilköğretim matematik öğretim programını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasının sonucu da, programın öğretmenler tarafından olumlu bulunduğunu ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığını göstermiştir.

Çalışmada öğretmenlerin, programın ülke genelindeki her okulda uygulanamayacağı yönündeki olumsuz görüşleri, okullarda yeterli öğretim materyalinin olmaması, sınıfların kalabalık olması gibi öğrenme ortamı yetersizlikleri ile açıklanabilir. Bu sonuç bazı araştırmaların (Bal, 2008; Butakın ve Özgen, 2007; Mercan, 2011; Meşin, 2008; Sarier, 2007) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda da kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenler, programın uygulanması hususunda sıkıntılar yaşandığını, bu durumun ise öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca bu bulgu Keleş (2008), Korkmaz (2006) ve Toptaş'ın (2006) sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarından birisi, öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerin bilişsel ve yapılandırmacı programın uygulaması için yeterli ön yaşantılara sahip olmamasıdır. Öğrencilerdeki bu yetersizlik, önceki yıllarda aldıkları eğitimin yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Bunun aksine Soycan'ın (2006), 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. Bilindiği üzere ortaokul matematik dersi öğretim programı, öğrenciyi merkeze alan ve problem çözmeyi önemseyen bir bakış açısı ortaya koymaktadır (MEB, 2013). Bu anlamda programın uygulanması, öğretmenin yöntem tercihlerinden ve sınıfın bilişsel seviyesinden etkilenmektedir. Yapılandırmacı öğretim programlarında konular bir önceki kademedede edinilen kazanımların üzerine inşa edilir. Dolayısıyla alt kademelerde farklı nedenlerle gerçekleşecek öğrenme eksiklikleri edinilmesi gereken kazanımları azaltacaktır. Sonuç olarak, her eğitim kademesinde kazanımların öğrencilere tam ve eksiksiz olarak kazandırılması üst öğrenim kademelerine geçen öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesini yükselterek öğrenci başarısını artırabilecektir.

Öğretmenlerin, programın amaç/kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak “kararsız” kalmalarına karşın, programın öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişiminde etkili olduğuna, amaçların kolaylıkla anlaşılacak şekilde düzenlendiğine, amaçların davranışlara dönüştürülmesine uygun olduğuna yönelik görüşleri ise olumlu bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediğini ve benimsemediğini, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını ve programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu olumsuz görüşler programın bazı noktalarda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, öğrenci velilerinin programın özelliklerini bilmediği ve benimsemediği yönündeki olumsuz görüşlerinin sebebi, velilerin program hakkında yeterince bilgilendirilmemesi olabilir. Öğretim programının özellikleri konusunda velileri bilgilendirme görevi ise okul yönetimi ve dersin öğretmenlerine aittir. Çünkü eğitim-öğretim hizmetini gerçekleştiren öğretmenler, uyguladıkları programı en iyi inceleyen ve tanıyan kişilerin başında gelmektedir. Bu nedenle öğretmenlere, programın öğrencilere neler kazandırmaya çalıştığı hususunda velileri bilgilendirmede sorumluluklar düşmektedir. Ancak matematik öğretmenlerinin de programa yönelik görüşlerinde kararsız kalmaları da velilerin öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları sonucuna yol açmış olabilir. Kay’ın (2007) ilköğretim matematik öğretim programının velilerin görüşlerine göre değerlendirdiği 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), altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulanması sürecinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasının sonucunda da okul yönetimi ve velilerin yenilenen program hakkındaki bilgi eksikliklerinin bulunması ve bunun sonucu olarak öğretmenlere gereken desteği vermemeleri öğretmenlerin programın uygulanmasında karşılaştıkları problemler arasında sayılmıştır.

Öğretmenlerin, programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinde genel olarak “kararsız” oldukları sonucuna karşın, programın içeriğinin amaçlarla uyumlu olduğuna, programdaki konular arasında neden-sonuç ilişkilerinin olduğuna, programın içeriğinin somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru gibi öğretim ilkelerine uygun bir şekilde sıralandığına yönelik görüşlerinin ise olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, programın eğitim durumları boyutuna ilişkin görüşlerinde de genel olarak “kararsız” oldukları, bunun yanı sıra programda öğrenciyle birlikte öğretmenin de öğrendiği, öğretmenlerin programı uygulayabilecek bilgi ve beceriye sahip olduğu, programın uygulandığı eğitim ortamının sadece bilgilerin aktarıldığı bir yer olmadığı ve programın ekonomik açıdan çok fazla masraf getirmedeği ile ilgili görüşlerinin ise olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin, programın sınav durumları boyutuna ilişkin görüşlerinde de diğer boyutlarda olduğu gibi genel olarak “kararsız” oldukları, bazı maddelerde olumsuz görüşlerinin bulunduğu, programın amaçlarının ölçme-değerlendirmeye uygun olduğu, değerlendirmede öğrencinin öğretim süreci içerisindeki performansının ve öğretim süreci sonundaki öğrenme düzeyinin birlikte ele alındığı yönündeki görüşlerinin ise olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında, matematik öğretmenlerinin öğretim programının boyutlarına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum programın eksik ve aksayan yönlerinin olduğunun göstergesidir. Benzer biçimde, İzci ve Göktaş'ın (2014) matematik öğretmenlerinin beşinci 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. Ancak Uşun ve Karagöz'ün (2009) ilköğretim ikinci kademe matematik dersi öğretim programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirdikleri araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı genel olarak olumlu buldukları saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin programın genel özellikleri, kazanımları, içeriği, öğretme-öğrenme süreci boyutlarını olumlu bulduğu, ancak hazırlık ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise kararsız kaldıkları belirlenmiştir. Bal'ın (2008) çalışmasında da ilköğretim matematik öğretim programının öğretmenler tarafından olumlu bulunduğu, ancak uygulamada bazı sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. Aksu (2008), altı, yedi ve sekizinci sınıf yeni matematik programına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmek amacıyla yaptığı araştırmanın sonucunda, matematik öğretmenleri, matematik programının kazanım ve içerik boyutuna ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Fakat öğretme-öğrenme ve değerlendirme boyutunda matematik öğretmenlerinin görüşlerinin olumlu olmadığı belirlenmiştir.

Kadın öğretmenlerin, programın amaç, içerik, eğitim durumları ile sınıma durumlarına yönelik bazı görüşlerinin erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu görülmektedir. İlgili görüşlere ilişkin farklılıklar, kadın ve erkek öğretmenlerin öğretim programına farklı açılardan baktıklarının bir göstergesi olabilir. Ancak kadın ve erkek öğretmenler arasında farklılık göstermeyen diğer görüşler ise, öğretmenlerin program değerlendirmesini okullarda kendi aralarında zaman zaman yapmaları ve ortak kararlara varmaları ile izah edilebilir. İlgili alanyazında matematik dersi öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmaların bazılarında (Budak, 2011; Hürsen, 2007; Mercan, 2011; Meşin, 2008; Uşun ve Karagöz, 2009; Yılmaz, 2006), kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı, bazı çalışmalarda da (Anılan ve Sarier, 2008; Butakin ve Özgen, 2007; Gömlüksiz, 2005) cinsiyete göre farklılığın olduğu saptanmıştır. Anılan ve Sarier'in (2008), altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre analizinde, erkek öğretmenlerin bazı maddelerdeki görüşleri açısından kadın öğretmenlere kıyasla programı uygulamakta daha çok zorlandıkları belirlenmiştir. Butakin ve Özgen'in (2007) araştırmasında da, öğretmenlerin ilköğretim matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmediği, ancak programın uygulamasına ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşündüğü ortaya çıkmıştır. Ancak Gömlüksiz'in (2005) araştırmasında, erkek öğretmenlerin programların geneline, okullarının sahip olduğu eğitim ortamının programların uygulanması için uygun olduğuna, 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.

Araştırma sonucunda, öğretim programında bulunan etkinliklerin her okul ortamında rahatça uygulanabilecek nitelikte olması görüşüyle ilgili olarak eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumsuz düşündüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin görüşlerinin fen-edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre daha olumsuz olması düşündürücüdür. Öğretmenlik hakkı tanınan fen-edebiyat fakültesi mezunlarına kıyasla daha uzun süre öğretmenlik eğitimi alan eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin programlarını daha eleştirel bir göz ile değerlendirdikleri ve bunun sonucunda bazı eksiklikler tespit ettiklerinden dolayı programları yetersiz buldukları ileri sürülebilir. Butakin ve Özgen'in (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda da eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, 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) ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin yaptığı araştırmasının sonucunda, okul yöneticilerinin ve sınıf öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları fakülte değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Soycan'ın (2006), ilköğretim beşinci 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. Benzer biçimde Sarier'in (2007) çalışmasında da, ilköğretim altıncı sınıf matematik dersi öğretim programının dört boyutu ile ilgili olarak öğretmenlerin görüşleri mezun oldukları fakülteler açısından anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Bu sonuçlar ile bu araştırmadan elde edilen sonuçların farklı olması, örnekleme oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki olanakların ve sahip oldukları tecrübelerin farklılığından ileri gelmiş olabilir.

Araştırmanın sonuçlarından birisi de, öğretim programını daha sık aralıklarla inceleyen ve alanındaki gelişmeleri daha sık takip eden matematik öğretmenlerinin öğretim programının geneline yönelik görüşlerinin, programını daha seyrek aralıklarla inceleyen ve alanındaki gelişmeleri çok fazla takip etmeyen matematik öğretmenlerine göre daha olumlu olmasıdır. 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. Varış (1998, 3), öğretim programlarının, öğretmenin eğitim etkinliklerini bütünlük içinde görmesine yardımcı olduğunu belirtmektedir. Programlar, uygulandığı eğitim basamağına ve okul türüne göre uygulayıcılar için temel bir rehberdir (Sağlam, 2008, 21). Bu anlamda etkili bir öğretim yapılabilmesi için, öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanması önemlidir. Öğretmenlerin programı uygulamadaki başarılarını belirleyici etmenlerden biri programı tanımaları ve sürekli bir rehber olarak görmeleridir. Başka bir deyişle öğretmenlerin programa yönelik görüşleri programı tanımaları, incelemeleri sırasında şekillenmektedir. Bu araştırmada öğretim programını tanıyan, ayrıntılı inceleyen, sık takip eden öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin daha olumlu olmasını, bu öğretmenlerin derse karşı daha ilgili ve daha araştırmacı olmaları nedeniyle benimsedikleri programa karşı daha olumlu görüş geliştirmiş olmaları ile açıklamak mümkündür. Benzer biçimde, Tomal ve Şenol'un (2007) araştırmasında, öğretim

programını ayrıntılı inceleyen, takip eden ve seminere katılan öğretmenlerin diğerlerine göre, programın dört boyutuna boyutuna ilişkin görüşlerinin daha olumlu olduğu bulunmuştur. Bu çerçevede bir programın başarıyla uygulanmasında bazı 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) sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterliliklerinin, görüşlerinin, uygulamalarının ve uygulamada karşılaşılan aksaklıkların tespit edilmesini amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, öğretmenlerin öğretim programını inceleme davranışı ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet değişkeni ile programı inceleme arasında ilişki olmadığı, programı inceleyenlerin yaş ortalamasının daha yüksek olduğu, öğretmenlerin hizmet süresi arttıkça programın ilgili boyutunun incelenmesi konusunda gösterilen hassasiyetin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca programın ilgili boyutunu inceleyen öğretmenlerin o boyuta ilişkin etkinlikleri daha çok uyguladıkları ve programları 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.

Öğrenci merkezli 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 Eskicumalı, 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 programının uygulamada başarıya ulaşması için öğretmenlerin programı ayrıntılı incelemeleri ve programa yönelik bilgilendirilmeleri (programın felsefesi, yapısı vb.) gerektiği bilinmektedir. Taşçı'nın (2004) araştırmasının sonuçlarına göre, ilköğretim 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. Buna göre, mesleki gelişmeleri takip etmenin matematik programına yönelik görüşler açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir. Ancak mesleki gelişmeleri takip etmenin yanı sıra bunları uygulayabilmek de son derece önemlidir. Bu anlamda, öğretmenlerin mesleki her türlü gelişmeden haberdar olmasının yanı sıra bunları uygulamaya çalışmalarını da programa yönelik olumlu görüş geliştirmelerini sağlayabilir.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

• Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinde kararsız oldukları belirlenmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin programın yapısı, felsefesi, programın dayandığı ilkeler, programın öğretme-öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında konunun uzmanları tarafından kapsamlı bilgilendirme çalışması yapılabilir.

• 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 ve uzmanlar tarafından seminerler düzenlenebilir.

• Öğretmenler programın ülke genelindeki her okulda uygulanabilecek düzeyde olmadığını düşünmektedirler. Dolayısıyla programın uygulanabilirliğine engel olan çeşitli nedenlerin (okullarda eksik olan araç-gereçler, donanım ve teknoloji ihtiyaçları, sınıf mevcutlarının aşırılığı vb.) belirlenmesi programın başarı ile uygulanmasına katkı sağlayabilir.

• Araştırma sonucunda öğretim programını detaylı inceleyen ve mesleki gelişimlerini takip eden öğretmenlerin programa yönelik daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle, öğretmenlerin alanlarındaki mesleki gelişmeleri takip etmeleri için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerde ilgi ve istek oluşturacak bir yapıya dönüştürülmesi, ayrıca öğretmenlerin programlarına ne derece hâkim olduklarının MEB tarafından değerlendirilmesi sağlanabilir.

• Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğretmenler ortaokul öğrencilerinin hazırbulunuşluk düzeyinin programın uygulanması için yeterli olmadığını düşünmektedirler. Dolayısıyla ilkökul matematik derslerinde (1, 2, 3 ve 4. sınıflar) bu hazırbulunuşluk eksikliğine neden olan faktörlerin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

• Programını sıklıkla takip eden öğretmenlerin programa yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu belirlendiğinden, öğretmenlerin program okur-yazarlığının ne düzeyde olduğunu belirleyen betimsel çalışmaların yanı sıra, program okur-yazarlıklarını artırıcı deneysel çalışmalar da düzenlenebilir.

• Bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programı değerlendirilmiştir. Diğer sınıf düzeyleri ve kademelerde uygulanan matematik öğretim programları için de değerlendirme çalışmalarının yapılması daha detaylı sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir.

• Bu araştırma Kahramanmaraş'taki ortaokullarda görev yapan 126 matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Benzer konuda daha geniş bir örneklem üzerinde değerlendirme çalışmalarının yapılması, program hakkında daha sağlıklı sonuçlar verecektir. Bunun için MEB'den, EARGED'den destek alınması ve ülke genelinde daha geniş bir örneklem üzerinde çalışılması sağlanabilir.

• Bu çalışmada matematik programına yönelik sadece öğretmen görüşleri alındığından, programların değerlendirilmesinde öğretmenlerin yanı sıra, akademisyen, uzman, öğrenci, veli ve diğer tüm paydaşların görüş, eleştiri ve önerilerinin dâhil edilmesi program hakkında önemli katkılar sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Amit, M., & Fried, M. N. (2008). The complexities of change: Aspects of reform and reform research in mathematics education. In L. English (Ed.), *Handbook of International Research in Mathematics Education, 2nd Edition* (pp. 385-414). New York: Routledge.
- Anılan, H., & Sarier, Y. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının alt boyutlarına ilişkin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 35-45.
- Arda, D. (2009). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin 2005 öğretim programı ekseninde ölçme ve değerlendirme alanındaki yeterlilik ve görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Belet, D. Ş. (1999). *İlköğretim kurumlarında uygulanan hayat bilgisi programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Berkant, H. G., & 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. *9th International Conference on Education, Athens, Greece, 28-29 May 2007* (s.269-285).
- Bilen, N. (2015). *Ortaokul matematik dersi beşinci sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelemesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bolat Soycan, S. (2006). *2005 yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Budak, M. (2011). *2005 ilköğretim matematik dersi 6-8. sınıflar öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Butakin, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82-94.
- Bümen, N.T, Çakar, E., & Yıldız, E. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 203-228.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Program geliştirme: Kaynak metinler*. Ankara: Öz Eğitim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö., & Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Checkley, K. (2006). *The essentials of mathematics K-6: Effective curriculum, instruction and assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Doğan, O. (2012). *Türkiye’de ilköğretim matematik eğitim programı: Eleştirel söylem analizi*. Doktora Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Drake, C., & Sherin, M. G. (2006). Practicing change: Curriculum adaptation and teacher narrative in the context of mathematics education reform. *Curriculum Inquiry*, 36(2), 153–187.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Duru, A., & Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Erdal, H. (2007). *2005 ilköğretim matematik programı ölçme değerlendirme kısmının incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (2011). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Goldsmith, T. L., & Mark, J. (1999). What is a Standarts-based Mathematics Curriculum. *Educational Leadership*, 57(3), 40-44.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Gözütok, F. D. (2005). Program değerlendirme. M. Gültekin (Ed.), *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (175-190). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Gültekin, M. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını (No: 1825).
- Hürsen, Ç. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakınoğu Üniversitesi Eğitim Enstitüsü, Lefkoşe.
- İşman, A., & Eskicumalı, A. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Değişim Yayıncılık.
- İzci, E., & Göktaş, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 317-328.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Keleş, Ö. (2008). *Yeni ilköğretim matematik dersi programı hakkında sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kilpatrick, J. (2009). The mathematics teacher and curriculum change. *PNA*, 3(3), 107- 121.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, II. Cilt* (s. 249-259). Ankara: Kök Yayıncılık.

- MEB. (2013). *Ortaokul matematik dersi 5-8. sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2015). *Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12.sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- 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.
- Meşin, 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 incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126–149.
- Peretz, D. (2006). Enhancing reasoning attitudes of prospective elementary school mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(4), 381-400.
- Saban, A. (2000). *Öğretme-öğrenme süreci*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sağlam, M. (2008). Eğitim ve öğretim programlarının kapsamı. K. Selvi (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri (19-42)* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sarier, Y. (2007). *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.) *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri (80-106)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını (No: 2653).
- Taşçı, Ö. (2004). *İlköğretim II. kademe matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-96.
- Tomal, N., & Şenol, E. (2007). Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(175), 67-96.
- Toptaş, V. (2006). İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, II. Cilt (s. 277-285)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Tuncer, M., & Berkant, H. G. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim programlarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 22-39.
- Uşun, S., & Karagöz, E. (2009). İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 101-116.
- Variş, F. (1998). Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım. A. Hakan (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler (2-19)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 1016).

- Yenilmez, K., & Ata, A. (2013). Matematik okuryazarlığı dersinin öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterliliğine etkisi. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1803-1816.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ek-1: Program Değerlendirme Anketi (Berkant ve Karakuş, 2007):

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		
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 yapılandırıcı programın uygulaması için yeterli ön yaşantılara 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 eklemeler 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 ulaşmasını 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.	
56.	Değerlendirmede öğrencinin öğrenim süreci içerisindeki performansı ve öğrenim süreci sonundaki öğrenme düzeyi birlikte ele alınmaktadır	
57.	Programda ezberlenen bilgiler değil, özümşenen bilgiler değerlendirilmektedir.	
58.	Programın değerlendirme sürecindeki amaç, öğrenenleri birbirleri ile kıyaslamak yerine onlara öğrendiklerini paylaşmaları ve daha fazla öğrenmeleri için fırsat vermektir.	
59.	Programdaki değerlendirme sürecindeki amaç, geçip-kalmaya karar vermektir çok öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmaktadır.	
60.	Değerlendirme sürecine öğrenciler de katılmaktadır	
61.	Programdaki performans değerlendirme, çoktan seçmeli testlere göre daha geçerli ve doğru sonuçlar vermektedir	
62.	Programdaki her bilgi ve beceri, kendisine uygun ölçme araçlarıyla ölçüldükten sonra değerlendirilmektedir	
63.	Programdaki ölçme ve değerlendirme teknikleri öğrencilerin gelişim düzeylerini gerçekten belirleyebilmektedir	
64.	Programdaki kazanımların gerçekleşme düzeyi gerçekten ölçülebilmektedir	