

*The Journal of Academic Social Science Studies*



*International Journal of Social Science*

Volume 5 Issue 7, p. 483-507, December 2012

**LİSE MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI  
HAKKINDAKİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ**

*TEACHERS' VIEWS ABOUT HIGH-SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM*

*Prof. Dr. Feridun MERTER*

*İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi*

*Arş. Gör. İsmail ŞAN*

*İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi*

***Abstract***

The purpose of this study is to determine teachers' views about secondary mathematics curriculum and whether that views are related to variables of seniority, school type, the average notes and number of students, or not. "Teachers' Views about High-School Mathematics Curriculum Questionnaire" was developed and applied to secondary mathematics teachers of state secondary schools considered within sampling by researchers. According to achieved data, all of the teachers' views about the evaluation dimension of mathematics curricula are negative. Views about the all dimensions of curricula are moderate. According to data, some suggestions were recommended.

***Key Words:*** secondary mathematics education, teaching program, teachers' view.

## Öz

Bu çalışmanın amacı lise matematik öğretmenlerinin 2009 yılında kullanıma giren Lise matematik öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin öğretmenlerin kıdemi, okul türü, ortalama sınıf mevcudu ve öğrencilerin ortalama matematik notları değişkenleri ile ilişkileri saptamaktır. Örneklemeye alınan okulların matematik öğretmenlerine araştırmacılar tarafından geliştirilen “Lise Matematik Dersi Öğretim Programı Hakkında Görüş Anketi” uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin tamamının programdaki değerlendirme boyutunu yetersiz olarak nitelendirdiği, programın geneli için ise orta düzeyde olumlu görüş bildirildiği görülmüştür. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** lise matematik öğretimi, öğretim programı, öğretmen görüşleri

## 1. Giriş

2005 yılında hazırlanan Lise matematik öğretim programı eski programlara göre birçok farklılık içermektedir. Programın uygulamaya konulduğu 2009 yılından bu yana, üniversite giriş sınavlarındaki ham puan ortalamalarına bakıldığında 2009 yılında 30 soruda 9 (%30) olmuş (ÖSYM, 2009), 2010 yılına gelindiğinde 40 soruda 11,4 (%28,5) ham puan ortalaması elde edilmiştir (ÖSYM, 2010). 2011 yılında yapılan sınavda ise 40 soruda 7,5 (%18,75) ham puan ortalaması elde edildiği görülmektedir (ÖSYM, 2011). Sınavın standart koşullarda yapıldığı göz önüne alındığında öğrenci grubunun başarısında istikrarlı bir düşüşün yaşandığı söylenebilir.

Bu problemin ortaya çıkmasında birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, bazı yeterliklere sahip olmayışı, öğrencilerin isteksizliği, materyal yetersizliği gibi birçok faktörün yanında hazırlanan öğretim programının ihtiyaçlara cevap verip vermemesi de etkili olmuş olabilir.

Öğretim programı, öğretmen için bir yol haritası niteliğini taşıması nedeniyle oldukça değerlidir ve hazırlanırken öğretmenler için anlamlı olmasına dikkat edilmelidir. Aksi takdirde, öğretmenin programa küsmeye riski vardır. Bu risk nedeniyle program değişikliği uygulamaya konulacağı zaman öğretmenlerin görüşünün alınması faydalı olacaktır. Yapılan bilimsel çalışmalarda insanların sahip olduğu inançların, davranışları üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990; Scholz et al., 2002; Tschannen-Moran ve Hoy, 1998; Özkan vd., 2002; Gibson ve Dembo, 1984; Yavuzer ve Koç, 2002). Öğretmenlerin hazırlanan matematik öğretim programları hakkındaki görüşlerinin ortaya konulması ile program hakkındaki inançlarının ortaya konulacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Matematik Öğretim Programlarına Genel Bakış

1924 yılında hazırlanan Matematik öğretim programı Türkiye’deki ilk matematik programıdır. Bu program 1934 yılında gözden geçirilmiş olsa da, herhangi bir değişiklik yapılmadan 1954 yılına kadar küçük değişikliklerle varlığını korumuştur.

1935 ve 1939 programlarında 1924 ve 1934 programlarındaki kadar ders saati ayrılmış olsa da, temel hedefler ve bazı önerilerin programda yer aldığı görülmektedir. Programda yer alan hedef ifadelerine bakıldığında hesaplama, matematiksel bilgi, akıl yürütme, sistematik

hafıza egzersizleri ve liseden sonra uzmanlaşmak isteyenlere yönelik matematik gibi hedeflerin olduğu görülmektedir.

1956 programında bazı küçük değişikliklere gidilmiş: kozmografya terimi yerine astronomi kullanılmıştır. Öğretme teknikleri, değerlendirme ve hedefler ile ilgili herhangi bir ipucu verilmemiştir. 1970 yılında yayımlanan program, 1956 programının gözden geçirilmiş halidir ve bu programda 10.sınıf, 11.sınıfta olduğu gibi iki kola ayrılmıştır.

1976 yılında, modern matematik programı geliştirilmiştir. Bu programda hedefler, içerik ve açıklamalar her sınıf düzeyi ve kol için ayrı ayrı ifade edilmiştir.

1987 yılında yayımlanan program oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanmıştır. 11.sınıf matematik, doğal bilimler ve edebiyat olmak üzere üç kola ayrılmıştır. Haftalık ders saatleri kollara göre değişiklik göstermektedir. Program detaylı olmasına rağmen temel amaçlar liste halinde verilmiştir ve öğretmenlere bazı öneriler getirilmiştir (Argün vd, 2010).

### 1.2. Lise Matematik Öğretim Programı

Eğitim anlayışlarında yaşanan değişime paralel olarak matematik eğitiminde de değişim gerekli hale gelmiştir. Bu değişimin ilk yaşandığı ülke 60'lı yıllarda modern matematik müfredatını geliştirip uygulayan Amerika'dır. Ama Amerika da 60'lı yıllarda geliştirdiği modern matematik müfredatını 90'lı yıllarda tartışmaya başlamış ve matematik eğitimcilerinin en önemli gündemi matematik eğitimini toplumun geneline yaymak ve eğitimin kalitesini yükseltmek olmuştur (Baki, 2003). Bu amaçla 1980'li yılların ortalarından itibaren okul matematik programları amaçları, içerikleri, öğrenme-öğretme yöntemleri açısından yeniden incelenerek köklü değişiklikler ve yenileme çalışmaları başlatılmış ve "yeni matematik (new/modern mathematics)" hareketi, günümüzdeki adını almıştır (Ersoy, 2003). Buna paralel olarak; ülkemizde de matematik eğitimi alanında yapılan millî ve milletler arası araştırmalar, gelişmiş ülkelerin programları ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimleri temel alınarak hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programı (9–12. sınıflar) 2005–2006 Eğitim-Öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulmuştur. Değişime uğrayan matematik programında temel hedef, bütün öğrencileri problem çözme seviyesine getirmektir. Yani öğrenci keşfetme, bulma, karar verme, mantıksal çıkarımda bulunma gibi becerileri gösterebilmeli ve matematiksel metot ve yöntemleri etkili biçimde kullanabilmeli ve bunlar yardımıyla problem çözebilmelidir. Bu süreçte "Matematik gençlere nasıl öğretilmelidir?", "Öğrenme teorilerindeki yeni yaklaşımlar, matematik öğretimine nasıl yansıtılmalıdır?" sorularına bulunacak cevaplar önem kazanmaktadır (MEB, 2005a).

Yıllar içerisinde teknolojiye yaşanan değişim ve gelişmeler hemen her alanda olduğu gibi eğitimde de etkisini göstermiştir. Bilginin hızla değişimi ve bilgiyi depolama sistemlerinde yaşanan gelişmeler hatırlama veya ezberleme becerilerinin önemlerini yitirmelerine neden olmuştur. Bu değişim eğitim anlayışlarına da yansımış, bilginin edinilip depolanmasına ve tekrarlanmasına önem veren eğitim anlayışından, bilgi ve becerilerin yeni durumlara transfer edilebilmesine önem veren eğitim anlayışına doğru bir değişimin başlamasını zorunlu hale getirmiştir.

Türkiye'de 2005 yılında uygulanmaya başlanmış ve halen de uygulanmakta olan programın felsefesi, hedefleri, kazandırmak istediği beceriler ağıdaki gibi açıklanmıştır:

Bu program; matematik eğitimi alanında yapılan millî ve milletler arası araştırmaları, gelişmiş ülkelerin matematik programlarını ve ülkemizdeki matematik eğitimi deneyimlerini

temel olarak hazırlanmıştır. Matematik programı, “Her genç matematiği öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır (MEB, 2005).

Bu program, kavramsal bir yaklaşım izlemekte, matematikle ilgili kavramların ve ilişkilerin geliştirilmesini vurgulamaktadır. Programın odağında kavram ve ilişkilerin oluşturduğu öğrenme alanları bulunmaktadır. Kavramsal yaklaşım, matematikle ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı; böylece kavramsal ve işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı gerektirmektedir. Benimsenen kavramsal yaklaşımla, öğrencilerin somut deneyimlerinden ve sezgilerinden matematiksel anlamları oluşturmalarına ve soyutlama yapabilmelerine yardımcı olma amaçlanmıştır.

Lise matematik programının geliştirmeyi hedeflediği beceriler; matematiksel model kurabilme, matematiksel düşünme, problem çözme, iletişim kurma, ilişkilendirme ve akıl yürütmedir. Türk milli eğitiminin matematik öğretiminde ki yaklaşımı yapılandırmacı eğitim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımla öğrenciye kuralları ezberletmek yerine kavramsal öğrenmeye dayalı, yaklaşımı programın temellerini oluşturmaktadır. Bu kavramsal öğrenme süreci, bireyin keşfederek algıladığı bilginin algoritmik düzen içinde zihinde yapılandığını kabul eder. Bu sürece her bir öğrencinin aktif olarak katılma zorunluluğu vardır.

Günümüzde matematik öğretiminde, matematiksel kavramların keşfedilmesine yönelik cebirsel işlem yapabilen hesap makineleri ve bilgisayar cebir sistemlerinin pedagojik bir araç olarak etkin kullanımı olduğu bilinmektedir. Kavram yanlışlarının üstesinden gelebilmenin yollarından biri de bilgisayar yazılımları yoluyla öğrencilerin kavram yanlışlarının farkına varmalarıdır. Genel olarak keşfetme etkinlikleri, öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır. Öğretmen, öğrenmeyi kolaylaştıracak etkin materyaller hazırlamalıdır (Aktaş, 2008).

Aydın (2005); “Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları” isimli araştırmasının sonucunda, alternatif ölçme değerlendirme ile ilgili olarak öğretmenlerin tam anlamıyla bilgi sahibi olmasalar da mesleki kıdem bakımından daha yeni öğretmenlerin biraz daha etkili olduğu, öğretmenlerinin çoğunun alternatif ölçme değerlendirme gerekli görürken birkaç öğretmenin gerekli görmediği, öğretmenlerin çoğunun alternatif ölçme değerlendirmeyi tam olarak bilmediği ve derslerinde anlamlı olarak yer vermediği, buna bağlı olarak derslerinde uygulamadığı saptanmıştır.

Babadogan ve Olkun (2005), “Program Geliştirme Modelleri ve Türkiye’deki İlköğretim Matematik Programındaki Reform” isimli çalışmalarında; yeni matematik programının konu merkezli öğrenen merkezli ve davranışçı kuramdan yapılandırmacı kurama değiştiği belirtilmiştir. Matematik programının işleyişinin, Amerika, İngiltere, Singapur, İrlanda, Hollanda gibi ülkelerin programları ile aynı çizgide olduğu ifade edilmiştir. Bu değişim ile beraber yeni matematik programını uygulayan öğretmenlerin, eğitim durumunda ve değerlendirmede yeni teknikler kullanmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu sebeple, öğretmenlerin matematik öğretimi hakkında eğitilmesi gerektiği konusu vurgulanmıştır. Çalışmada program geliştirmeciler de, özellikle öğretmen eğitimi ve matematik öğretim araçları konularındaki eksikliklerin bir an önce giderilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Doğan (2005)’ın, öğretmenlerin değerlendirme etkinlikleri üzerindeki görüşlerini topladığı araştırmasının sonuçlarına göre, alternatif değerlendirme yaklaşımları hakkında öğretmenlerin yüzde yirmisinin bilgilerinin “hiç” düzeyinde, yüzde ellisinin “biraz” düzeyinde olduğunu, bu konuda “tamamen” düzeyinde bilgisi olan öğretmenin olmadığını ortaya koymuştur.

Kartallıoğlu (2005)’nin, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasının sonuçlarına göre öğretmenlerin programın tüm okullarda uygulanması için alt yapının yeterli olmadığını düşündüklerini, alternatif ölçme ve

değerlendirmenin felsefesini anlayamadıklarını ve bunları nasıl kullanacaklarını bilmediklerini, programın anlaşılması ve uygulanmasına yönelik yeterli bilirkişi desteği almadıklarını göstermektedir.

MEB (2005b), üniversiteler ile işbirliği yaparak belirlenen 6 temel yeterlilik (Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul-Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi) üzerinde öğretmen yeterliliklerini belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini Ankara, Bolu, Hatay, İzmir, Kocaeli ve Van illerinde görev yapmakta olan 611 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öz değerlendirmelerde en düşük ortalamanın “Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme” yeterlik alanında olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu yeterlik alanına ait tüm alt yeterliklerde öğretmenlerin öz değerlendirme sonuçlarının kıdeme göre anlamlı bir fark gösterdiği, bu farkın yüksek kıdem lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Sonuçta örnekleme yer alan öğretmenlerin bu yeterlik alanında eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

İnan (2006), 9.sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri arasında kıdem, eğitim durumu ve çalışılan okul türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde görev yapmakta olan 95 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler araştırmacında içinde bulunduğu bir grup tarafından geliştirilen 74 maddelik anket yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın ölçme değerlendirme alanı ile ilgili sonuçları, öğretmen görüşlerinin çalışılan okul ve kıdeme göre farklılık göstermediğini ancak eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık olduğunu ve bu farkın yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlerin lehine olduğunu göstermektedir.

Yurday (2006), matematik öğretmenlerinin yeni Lise matematik öğretim programını nasıl algıladıklarını ortaya koymak amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini dört matematik öğretmeni oluşturmuştur. Veriler anket ve mülakat ve gözlem yardımıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin sahip oldukları geleneksel inançlar nedeniyle öğretmenlerin müfredatta ön görülenleri farklı algıladıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin müfredatta önerilen ölçme değerlendirmeyi not vermek amacıyla ödev ve projelerin değerlendirilmesi şeklinde algıladıkları araştırmanın ölçme değerlendirme ile ilgili sonucudur.

Acat ve Demir (2007), öğretmenlerin değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşlerinin alınması ve bu görüşlerin kıdeme, okutulan sınıf düzeyine, öğretmenlerin mezuniyet durumlarına ve çalışılan okulun konumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Araştırmanın örneklemini 511 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sonuçlar öğretmen görüşlerinin cinsiyet, sınıf düzeyi ve konuma göre farklılaşmadığını, kıdeme göre ise düşük kıdem lehine farklılık gösterdiğini yani kıdemi az olan öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine göre daha olumlu görüşler bildirdiğini göstermektedir. Ayrıca her ders ve etkinlik için performans değerlendirme ölçeklerinin çoğaltılmasının, zaman yetersizliği ve sınıf mevcutlarının yüksek olması nedeniyle değerlendirme faaliyetlerinin gereği gibi yürütülmesini olumsuz yönde etkilediği, öğrencilerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yaparken objektif davranmadıkları belirtilmiştir. Diğer taraftan kontrol listelerinin yararlı olduğu, ürün dosyası hazırlamanın öğrenci açısından zaman alıcı bulunduğu ve velilerin ürün dosyaları ile ilgili olarak öğretmenler ile görüşmediği ifade edilmiştir.

Aközbek (2008), 2005- 2006 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Lise 1.sınıf Matematik dersi öğretim programını öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç, ürün (CIPP) modeli ile değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul Anadolu Yakasında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 120 Matematik öğretmeni ile Lise 1. sınıfta okuyan 240 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılık vardır. Bunun yanı sıra programın girdi, süreç, ürün boyutlarına ilişkin öğrenci görüşleri okul türüne göre farklılık göstermiştir. Ayrıca programın süreç boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerinde de okul türüne göre anlamlı fark vardır. Buna karşın, programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında fark yoktur. Benzer şekilde, programın bağlam boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinde okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde de bitirilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son olarak da programın bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinde mesleki deneyimlerine göre de anlamlı bir fark yoktur.

### 1.3. Araştırmanın Amacı ve Soruları

2005 yılında hazırlanıp, 2009 yılında uygulamaya konan yeni Lise matematik öğretim programına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri ve bu görüşlerin farklılaşmasına neden olan değişkenler nelerdir? Bu amaç doğrultusunda araştırmanın genel sorusu: “Sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme bozukluğu hakkındaki görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada aşağıda belirtilen alt sorulara öğretmen görüşlerine göre yanıt aranmıştır:

1. Lise matematik öğretmenlerinin 2009 yılında uygulanmaya başlayan yeni matematik programının yapısal boyutlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
2. Lise matematik öğretmenlerinin 2009 yılında uygulanmaya başlayan yeni matematik öğretim programının yapısal boyutlarına ilişkin görüşleri kıdem, yaş, ortalama sınıf mevcudu ve ortalama öğrenci başarısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

Bu araştırma, Lise matematik öğretmenlerinin 2009 yılında uygulanmaya başlayan yeni Lise matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin saptanması amacıyla veri toplamaya yönelik “ilişkisel tarama modeli” ile betimsel nitelikli bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan çalışmalardır. Betimleme araştırmaları, mevcut olayların geçmişteki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi ortaya koymayı hedefler (Kaptan, 1998).

Araştırmada genel tarama modelinin çeşidi olan ilişkisel tarama modelinin karşılaştırma yolu kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri iki ve daha çok sayıdaki değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Tarama modeli ile bulunan ilişkiler her ne kadar gerçek bir neden sonuç ilişkisi olarak yorumlanamasa da o yönde bazı ipuçları vererek, bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde ötekine ilişkin yorum yapılabilmesinde olumlu sonuçlar verebilir (Karasar, 2006, 79).

### 2.1. Katılımcılar

Araştırmanın evrenini Malatya il merkezinde, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında devlet Lise kurumunda görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada evren örnekleme yöntemi kullanılmış olup Malatya merkezde görev yapan tüm öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Malatya il merkezindeki bazı okullara gidilmiş, bazılarındaki öğretmenlere mail yoluyla ulaşılmış olup anketler dağıtılmıştır. Çalışmada yer almaya razı olan toplam 137 öğretmene

anketler ulaştırılmış olsa da bunlardan 107 tanesi geri dönmüş ve dönenler arasından da işaretlenmemesi gereken maddeleri işaretleyen 13 öğretmenin elenmesiyle toplam 94 öğretmen araştırmadaki örneklemini temsil etmiştir.

**Tablo-1.** Örneklemdeki Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Kıdem	n	%	Okul Türü	n	%
0-3	1	18,	Genel Lise	4	46,
	7	1		4	8
4-6	2	26,	Anadolu Lisesi	2	24,
	5	6		3	5
7-11	1	20,	Fen Lisesi	8	8,5
	9	2			
12-15	1	20,	Meslek Lisesi	1	20,
	9	2		9	2
16-20	9	9,6	<b>Ortalama Öğrenci Notu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
21 ve üzeri	5	5,3	0-44	1	10,
				0	6
<b>Ortalama Sınıf Mevcudu</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	45-54	3	38,
				6	3
13-20	4	4,3	55-69	2	22,
21-30	4	51,	70-84	1	3
				8	1
31 ve üzeri	4	44,	85-100	5	6
				2	7

Öğretmen bilgilerinin normal dağılım gösterdiği; ayrıca görev yapılan okul türleri arasında genel liselerde görev yapanların çoğunlukta olduğu görülmektedir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri; 4'ü işaretlenmemesi gereken toplam 50 maddeden ve demografik değişkenlerden oluşup, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan "Lise Matematik Dersi Görüş Anketi aracılığıyla toplanmıştır. Anketteki maddeler hazırlanırken öğretim programının öğeleri dikkate alınmıştır. Her öğenin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken noktalara karar verildikten sonra bunlarla ilgili madde kökleri oluşturuldu. Ankette öğretmenlerin maddelere ne derece katıldıkları tespit edilmek istendiği için görüşler "kesinlikle katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiş olup, "kararsızım" ifadesine yer verilmemiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan veriler, "Statistical Package For The Social Science SPSS 13.0" paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans, yüzde değerleri ile ilişki analizleri için kay kare ilişki testi kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Araştırmanın amacına uygun olarak toplanan veriler özelliklerine uygun olarak istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, alt problemlere uygun olarak düzenlenmiştir.

Çalışmada toplanan veriler olumlu ve olumsuz madde köklerine göre gruplanmış olup 1, 3, 6, 7, 8, 9, 11, 17, 18, 22, 24, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44 ve 46 numaralı maddelere verilen yanıtlar tersten kodlandıktan sonra hesaplamalara geçilmiştir.

Araştırmada kullanılan anketteki boyutların her birinden elde edilen toplam değerlerin yüzdeleri alınmıştır. Ardından anketteki maddelere verilen yanıtların toplamının da yüzdesi alınmıştır. Bu nedenle anketteki maddelerin veri açıklığı  $4-1=3$  olarak hesaplanmıştır. Grup genişliği ise;

$$\begin{aligned} \text{Grup Genişliği} &= \text{Açıklık} / \text{İstenilen Grup Sayısı} \\ &= 3/4=0,75 \end{aligned}$$

olarak hesaplanmıştır. Bu durumda 1,74'den düşük değerler için kesinlikle katılmıyorum (düzey 1), 1,75 ila 2,49 arası katılmıyorum (düzey 2), 2,50 ila 3,24 arası katılıyorum (düzey 3) ve son olarak da 3,25 ve üzerine çok tamamen katılıyorum (düzey 4) olacak şekilde kod verilmiştir.

#### 3.1. Öğretmenlerin Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Veri toplama aracındaki 46 maddeden 7 tanesi hedeflere, 14 tanesi içeriğe, 10 tanesi öğrenme-öğretme süreçlerine ve 15 tanesi de değerlendirmeye yöneliktir. Öğretmenlerin, olumsuz ifadeli maddelere verdikleri yanıtlar ters çevrilerek yapılan puanlama sonucunda, her bir boyut için hesaplanan puanların ortalamasına ilişkin bulgular tablo 3'de verilmiştir.

Tablo. 2  
Anketteki Maddelere İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

MADDELER	N	$\bar{X}$	S.S.	Düzey
1. Kazanımların sınırları belli değildir.	94	3,00	1,336	3
2. Belirtilen amaçlar gözlenebilir niteliktedir.	94	2,04	,654	2
3. Amaçlar belirlenirken, bazı kritik davranışlar göz ardı edilmiştir.	94	3,21	1,190	3
4. Hedefler öğrenci davranışı olarak ifade edilmiştir.	94	2,02	1,399	2
5. Hedeflerin hangi içerik ile ilgili olduğu rahatlıkla anlaşılabilir.	94	1,81	1,119	2
6. Hedefler öğrenme sürecinden çok öğrenme ürününü yansıtmaktadır.	94	2,80	1,419	3
7. Davranış ifadeleri gözlenebilir ve ölçülebilir nitelikte değildir.	94	2,81	1,416	3
8. İçerikteki bilgiler günümüz bilim ve teknolojisinin gerisindedir.	94	2,32	1,468	2
9. Bazı ilkeler açık ve anlaşılır değildir.	94	2,48	1,405	2
10. İçerikteki bilgiler hedeflerle tutarlı	94	2,7	1,39	3



MADELER	N	$\bar{X}$	S.S.	DUZUNLUK
olarak seçilmiştir.		9	8	
11. Amaçların gerçekleştirilmesi için, zaman, enerji ve para açısından seçilebilecek en ekonomik içerik <u>seçilmemiştir</u> .	94	2,88	1,421	3
12. Bilgiler öğrencilerin kolayca öğrenebileceği şekilde düzenlenmiştir.	94	2,81	1,401	3
13. İçerik öğrencilerin düzeyinin ne çok altında ne de çok üstündedir.	94	2,39	1,461	2
14. Konular kendilerinden önceki konularla ilişkilendirilmiştir.	94	2,90	1,392	3
15. Konular matematik dışındaki derslerdeki konularla bağlantılı verilmiştir.	94	1,86	1,084	2
16. Konular, güncel olaylarla ve yakın çevreyle ilişkilendirilmiştir.	94	1,89	1,168	2
17. İçerikte, amaçlara hizmet etmeyen bazı konular kullanılmıştır.	94	2,50	1,342	3
18. Bazı bilgiler daha kolay sunulabilecekken oldukça karmaşık sunulmuştur.	94	2,84	1,432	3
19. İçeriğin sunumunda önce genel yapılar sonra ayrıntılar verilmiştir.	94	2,52	1,464	2
20. Konular, zorluk derecelerine göre aşamalı olarak sıralanmıştır.	94	2,83	1,411	3
21. Resim, şekil, şema ve tablolar konuların öğrenilmesini kolaylaştırıcı niteliktedir.	94	2,41	1,410	2
22. Bazı öğrencilere konuları öğretmek için programda olmayan yöntemleri denemek zorunda kalıyorum.	94	2,63	1,466	3
23. Eğitim durumları, istendik davranışları kazandırmak için yeterlidir.	94	2,13	,953	2
24. Süreç, öğretmenin merkezde olmasını gerektirmektedir.	94	2,81	1,431	3
25. Etkinlikler öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmektedir	94	2,62	1,392	3
26. Etkinlikler, öğrencilerin konuya ve hayata merak ve ilgisini artırıyor.	94	2,12	1,269	2
27. Etkinliklerin hangi davranışları kazandıracağı açıkça belirtilmiştir.	94	2,68	1,385	3
28. Eğitim durumları hedeflerle ve içerikle ilişkili sunulmuştur.	94	2,07	1,362	2
29. Tartışma soruları, gezi, gözlem, deney,	94	2,3	1,24	2

MADDELER	N	$\bar{X}$	S.S.	DÜZEY
özet çıkarma gibi etkinliklere uygun yönlendirmeler yapılmıştır.		4	9	
30. Bireysel çalışma ve araştırma projelerine yeteri kadar yer verilmiştir.	94	3,03	1,340	3
31. Normal öğrenme koşulları sağlandığında hangi etkinliklerin yapılması gerektiği programda yer almaktadır. (Alternatif eğitim durumları)	94	2,83	1,388	3
32. Hazırlanan değerlendirme etkinlikleri hedeflerle tutarlıdır.	94	1,39	,491	1
33. Değerlendirme etkinlikleri içerikle tutarlıdır.	94	1,45	,500	1
34. Değerlendirme etkinlikleri eğitim durumları ile tutarlıdır.	94	1,56	,499	1
35. Her hedef davranış için en az bir değerlendirme etkinliği vardır.	94	3,52	,502	4
36. Madde köklerinde, çözüm için gerekli olmayacak bilgiler de verilmiştir.	94	3,38	,489	4
37. Sorular gereğinden fazla uzun hazırlanmıştır.	94	3,61	,491	4
38. Çeldiriciler konuyu bilenleri bile yanıltıcı türden hazırlanmıştır.	94	3,47	,502	4
39. Çoktan seçmeli sorularda tek olumlu veya tek olumsuz seçenek kullanılmıştır.	94	3,49	,503	4
40. Bazı sorularda birden fazla doğru seçenek var.	94	3,45	,500	4
41. Soruların bir kısmı başka soruların ipucu olacak şekilde hazırlanmıştır.	94	3,52	,502	4
42. Değerlendirme etkinlikleri için ayrılan süre yeterli <u>değil</u> .	94	3,45	,500	4
43. Kolay sorular testin içinde dağınık haldedir.	94	1,65	,480	1
44. Sorular LYS ve YGS'ye <u>hazırlanamamaktadır</u> .	94	3,67	,473	4
45. Süreç, öğrencinin merkezde olmasını gerektirmektedir.	94	1,45	,500	1
46. Bireysel çalışma ve araştırma projelerine yeteri kadar yer <u>verilmemiştir</u> .	94	3,49	,503	4

Tablo-3'de görüldüğü gibi 1.-7. arası anket maddeleri programın hedeflerini, 8.-21. arasındaki maddeler programın içeriğini, 21.-31. arasındaki maddeler programın öğrenme-öğretme süreçlerini ve 32.-46. arasındaki maddeler de programın değerlendirme boyutunu sorgulamaktadır. Öğretmenlerin genellikle “katılmıyorum” düzeyinde (14 madde) görüş bildirdikleri; hedefler ( $\bar{X}=1,84$ ), değerlendirme ( $\bar{X}=1,00$ ) boyutları ve genel anlamda program ( $\bar{X}=2,00$ ) için “katılmıyorum” tarafının baskın olduğu görülmüştür.

Anketteki maddeler ayrı ayrı ele alındığında öğretmenlerin hazırlanan programla ilgili görüşleri arasında “tamamen katılıyorum” derecesine giren herhangi bir olumlu madde

olmadığı, iyi olarak kabul edilen madde ortalamalarına bakıldığında toplam 12 maddenin bu sınıfa girdiği görülmektedir. Bu maddelerden bazılarının bireysel çalışma ve araştırma projelerine yeteri kadar yer verilmesi, konuların kendilerinden önceki konularla ilişkili olması alternatif eğitim durumlarına yer vermesi, konuların zorluk derecelerine göre aşamalı olarak sıralanmış olması, bilgilerin düzenlenişi ve seçilen bilgilerin hedeflerle tutarlılığı konularında olduğu görülmektedir.

Diğer taraftan soruların LYS ve YGS'ye hazırlar nitelikte hazırlanmadığı, soruların gereğinden uzun hazırlandığı, programın yöntem kısmının yetersiz kaldığı, değerlendirme etkinliklerinin içerikle tutarsız olduğu görüşlerinin de dile getirildiği görülmektedir. Anketteki maddelere verilen yanıtların ortalamalarının ortalaması 2,11 (%52,75) olup, bu da belirlenen aralıklar arasından “orta” dereceye karşılık gelmektedir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin Lise matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtlar üzerinden ilişki testi yapmak istendiğinde verilerin anket yardımıyla toplanmış olması nedeniyle kay-kare ilişki testi yapılması uygundur. Ancak yapılan testlerde 5’den daha az beklenen değeri olan gözenek sayılarının toplam gözenek sayısının %20’sinden fazla olması nedeniyle gözeneklerin birleştirilmesine karar verilmiştir. Bu durumda “kesinlikle katılmıyorum” ile “katılmıyorum” seçeneklerini işaretleyenler için “olumsuz”; “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenler için “olumlu” şeklinde bir birleştirmeye gidilmiştir. Birleştirme işleminin ardından ilişki testleri yapılabilmiş olup, değişkenlerin görüşleri etkilediği ve bu etkilerin bazılarının anlamlı olduğu görülmüştür.

### 3.2. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile kıdemleri arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin Lise matematik dersi öğretim programı için verdikleri yanıtların kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan kay-kare ilişki testinin sonuçlarına göre fark çıkan maddeler ve ilgili değerler tablo 3 de verilmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde kıdem değişkeninin programa ilişkin görüşleri büyük oranda değiştirdiği görülmektedir. Bu değişiklikler programın değerlendirme ögesine ilişkin herhangi bir değişimde görülmemekle birlikte, bu öge ile ilgili maddelere verilen yanıtlar, tüm kıdem gruplarında olumsuzdur (katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum).

Anket maddeleri üzerinde uygulanan kay-kare ilişki testi sonucuna göre “kazanımların sınırları belli değil”, “hedefler öğrenci davranışı olarak ifade edilmiştir”, “konular kendilerinden önceki konularla ilişkilendirilmiştir”, “konular zorluk derecelerine göre aşamalı olarak sıralanmıştır”, “etkinlikler öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk etmektedir”, “etkinlikler öğrencilerin konuya ve hayata merak ve ilgisini artırmaktadır”, etkinliklerin hangi davranışları kaandıracağı açıkça belirtilmiştir” ve “eğitim durumları hedeflerle ve içerikle ilişkili suulmuştur” maddelerinde anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kazanımların sınırlarının belli olmadığını düşündüğü, ancak 7-11 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin yarıya yakınının kazanımların sınırlarının belli olduğunu düşündüğü anlaşılmaktadır. Yapılan Kay-kare istatistiği sonucunda farklı kıdemlerden öğretmenlerin, kazanımların sınırlarının belli olup olmamasına ilişkin görüşlerinde gözlenen bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 11.599, p < .05$ ).

0-6 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, hedeflerin öğrenci davranışı olarak ifade edildiğini düşündükleri 7 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin ise yeteri kadar ifade edilmediğini düşündükleri görülmektedir ( $X^2_{(sd=5, n= 94)} = 13.854, p < .05$ ).

Tablo 3

Öğretmenin kıdemi ve anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin Kay-Kare ilişki testi sonuçları

Maddeler	Görüş		Kıdem						Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
			0-3 yıl	4-6 yıl	7-11 yıl	12-15 yıl	16-20 yıl	21 yıl ve üzeri				
1	Olumlu	F	7	7	10	5	0	0	29	11,599	5	.041
		%	7,4	7,4	10,6	5,3	0,0	0,0	30,9			
	F	10	18	9	14	9	5	65				
4	Olumsuz	%	10,6	19,1	9,6	14,9	9,6	5,3	69,1	13,854	5	.017
		F	9	13	6	3	1	0	32			
	%	9,6	13,8	6,4	3,2	1,1	0,0	34,0				
14	Olumlu	F	8	12	13	16	8	5	62	12,592	5	.028
		%	8,5	12,8	13,8	17,0	8,5	5,3	66,0			
	F	13	22	9	12	4	2	62				
19	Olumsuz	%	13,8	23,4	9,6	12,8	4,3	2,1	66,0	20,604	5	.001
		F	4	3	10	7	5	3	32			
	%	4,3	3,2	10,6	7,4	5,3	3,2	34,0				
20	Olumlu	F	14	15	11	4	1	2	47	13,957	5	.016
		%	14,9	16,0	11,7	4,3	1,1	2,1	50,0			
	F	3	10	8	15	8	3	47				
25	Olumsuz	%	3,2	10,6	8,5	16,0	8,5	3,2	50,0	11,576	5	.041
		F	13	21	10	9	4	1	58			
	%	13,8	22,3	10,6	9,6	4,3	1,1	61,7				
26	Olumlu	F	4	4	9	10	5	4	36	11,342	5	.045
		%	4,3	4,3	9,6	10,6	5,3	4,3	38,3			
	F	13	17	10	7	3	1	51				
27	Olumsuz	%	13,8	18,1	10,6	7,4	3,2	1,1	54,3	14,321	5	.014
		F	4	8	9	12	6	4	43			
	%	4,3	8,5	9,6	12,8	6,4	4,3	45,7				
28	Olumlu	F	10	10	4	6	1	0	31	13,465	5	.019
		%	10,6	10,6	4,3	6,4	1,1	0,0	33,0			
	F	7	15	15	13	8	5	63				
28	Olumsuz	%	7,4	16,0	16,0	13,8	8,5	5,3	67,0	14,321	5	.014
		F	9	21	9	7	4	1	51			
	%	9,6	22,3	9,6	7,4	4,3	1,1	54,3				
28	Olumlu	F	8	4	10	12	5	4	43	13,465	5	.019
		%	8,5	4,3	10,6	12,8	5,3	4,3	45,7			
	F	10	11	8	5	0	0	34				
28	Olumsuz	%	10,6	11,7	8,5	5,3	0,0	0,0	36,2	13,465	5	.019
		F	7	14	11	14	9	5	60			
	%	7,4	14,9	11,7	14,9	9,6	5,3	63,8				
Toplam		F	17	25	19	19	9	5	94			
		%	18,1	26,6	20,2	20,2	9,6	5,3	100,0			

0-6 yıl ve 12-15 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, konuların kendilerinden önceki konularla ilişkilendirildiğini düşünürken 7-11 yıl ve 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenlerin içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşündükleri görülmektedir ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 12.592, p < .05$ ).

0-11 yıl kıdemi olan öğretmenlerin içeriğin sunumunda tümdengelim ilkesine uygun davranıldığını düşündükleri, 12 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise bu ilkeye uyulmadığını düşündükleri görülmüştür ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 20.604, p < .05$ ).

0-11 yıl kıdemi olan öğretmenlerin içerikteki bilgilerin konuların zorluk derecelerine göre aşamalı olarak sıralandığını düşündükleri, 12 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise aşamalılık ilkesinin yeterince iyi uygulanmadığını düşündükleri görülmüştür ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 13.957, p < .05$ ).

0-6 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre etkinlikler öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk ediyorken, 7 yıl ve üzeri kıdeme sahip olan öğretmenler ise bu tür becerileri kazandırmakta yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 11.576, p < .05$ ).

0-3 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre etkinlikler öğrencilerin konuya ve hayata ilgisini artırırken 4 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlere göre program ilgi uyandırmakta yetersiz kalmaktadır ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 13.342, p < .05$ ).

0-11 yıl kıdemi olan öğretmenler etkinliklerin hangi davranışları kazandıracığı açıkça belirtildiğini düşünürken, 12 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise yeterli derecede açık bulmadıkları görülmektedir ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 14.321, p < .05$ ).

0-3 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre eğitim durumları hedeflerle ve içerikle ilişkili olduğunu düşündükleri, 4 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin ise ilişkinin yeteri kadar kurulmadığını düşündükleri görülmektedir ( $X^2_{(sd=5, n=94)} = 13.465, p < .05$ ).

Tablodaki değerler incelendiğinde, kıdem azaldıkça öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık, öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça programla ilgili düşüncelerinin olumluya döndüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, öğretmenlerin matematik öğretim programıyla ilgili olumlu düşüncelerinin sebebinin kıdem değişkeni olabileceğini göstermektedir.

### 3.3. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü değişkeni arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin görev yapılan okul türü değişkeni ile ilişkisini incelemek üzere kay-kare ilişki testi yapılmış olup, sonuçları tablo 4’de verildiği gibidir.

Anket maddelerine uygulanan kay-kare ilişki testi sonucunda sadece “etkinlikler öğrencinin konuya ve hayata merak ve ilgisini artırmaktadır” maddesinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 4’de görüldüğü gibi genel lise ve anadolu lisesi öğretmenlerine göre etkinlikler öğrencilerin konuya ve hayata ilgisini artırırken fen lisesi ve meslek lisesi öğretmenlerinin ise bu konuda etkinliklerin yetersiz kaldığını düşündükleri görülmektedir ( $X^2_{(sd=3, n=94)} = 9.664, p < .05$ ).

Tablo 4.  
Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri ve anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin Kay-Kare ilişki testi sonuçları

Madde	Görüş	Görev Yapılan Okul Türü					Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
		Genel L.	Anadolu L.	Fen L.	Meslek L.	Toplam				
26	Olumlu	F 9	7	5	10	31	9,664	3	.022	
	% 9,6	7,4	5,3	10,6	33,0					
Olumsuz	F 35	16	3	9	63					
	% 37,2	17,0	3,2	9,6	67,0					
Toplam	F 44	23	8	19	94					
	% 46,8	24,5	8,5	20,2	100,0					

### 3.4. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasında ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin ders verdikleri sınıflarda yer alan öğrenci mevcudu ortalamalarına göre görüşleri arasında fark olup olmadığına ilişkin bulgular tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.  
Öğretmenlerin sınıflarındaki ortalama öğrenci mevcudları ve anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin Kay-Kare ilişki testi sonuçları

Madde	Görüş	Ortalama Sınıf Mevcudu				Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
		0-20	21-30	31’den çok	Toplam				
29	Olumlu	F 3	21	10	34	6.586	2	.037	
	% 3,2	22,3	10,6	36,2					
Olumsuz	F 1	27	32	60					
	% 1,1	28,7	34,0	63,8					
Toplam	F 4	48	42	94					
	% 4,3	51,1	44,7	100,0					

Anket maddelerine uygulanan kay-kare ilişki testi sonucunda sadece “tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma gibi etkinliklere uygun yönlendirmeler yapılmıştır” maddesinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf mevcudu ortalaması 20’den az olan öğretmenlere göre etkinlikler için yapılan yönlendirmeler yeterli iken, 21’den fazla sınıf mevcudu ortalaması olan öğretmenlere göre yönlendirmeler yeterli değildir ( $X^2_{(sd=3, n=94)} = 6.586, p < .05$ ).

### 3.5. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ders verilen öğrenci grubunun ortalama matematik notu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin, ders verdikleri sınıflarda yer alan öğrencilerin matematik notu ortalamalarının matematik öğretim programına ilişkin görüşleriyle arasında ilişki olup olmadığına dair bulgular tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ortalama matematik notları ve anket maddelerine verdikleri yanıtlara ilişkin Kay-Kare ilişki testi sonuçları

		Öğrencilerin Ortalama Matematik Notu					Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p	
Madde	Görüş	0-44	45-54	55-69	70-84	85-100					
23	Olumlu	F	5	13	2	4	1	25	9.609	4	.048
		%	5,3	13,8	2,1	4,3	1,1	26,6			
	Olumsuz	F	5	23	19	21	1	69			
		%	5,3	24,5	20,2	22,3	1,1	73,4			
27	Olumlu	F	6	14	16	15	0	51	10.334	4	.035
		%	6,4	14,9	17,0	16,0	0,0	54,3			
	Olumsuz	F	4	22	5	10	2	43			
		%	4,3	23,4	5,3	10,6	2,1	45,7			
Toplam	F	10	36	21	25	2	94				
	%	10,6	38,3	22,3	26,6	2,1	100,0				

Anket maddelerine uygulanan kay-kare ilişki testi sonucunda “eğitim durumları istendik davranışları kazandırmak için yeterlidir” ve “etkinliklerin hangi davranışları kazandıracağı açıkça belirtilmiştir” maddelerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrencilerinin matematik notu ortalaması 45-85 arasında olan öğretmenlere göre eğitim durumları istendik davranışları kazandırmak için yeterli ken, diğer öğretmenlerin kararsız kaldıkları görülmektedir ( $X^2_{(sd=4, n=94)} = 9.609, p < .05$ ).

Öğrencilerinin not ortalaması 45-54 ve 85-100 aralıklarında olan öğretmenlere göre etkinliklerin hangi davranışları kazandıracağı açıkça belirtilmemiş olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 0-44 ve 55-84 not ortalamasındaki öğrenci gruplarının öğretmenlerine göre ise hazırlanan program etkinliklerle hedef davranışlar arasındaki ilişkileri göstermede yeterlidir.

#### 4. Sonuç ve Yorum

##### 4.1. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile ilgili genel sonuçlar

Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programı ile ilgili görüşlerinin genellikle orta düzeyde olduğu görülmüştür. Programın geneli hakkında elde edilen verilere bakıldığında, olumsuz bir tablo ortaya çıkarken programın yapısal boyutlarından öğrenme-öğretme süreci ile ilgili görüşlerin olumlu tarafa biraz daha yakın olduğu görülmektedir. Buna karşın, programın özellikle değerlendirme boyutu hakkındaki görüşlerin ise tamamen olumsuz gurupta olduğu görülmüştür.

Değerlendirme boyutu, 2005 yılında hazırlanan öğretim programlarının genel sorunlarından biri olarak görülmektedir. Ülkemizde yapılan pek çok çalışma, değerlendirme boyutunda aksaklıklar yaşandığını (Yaşar vd., 2005; Kartallıoğlu, 2005; Temiz, 2005; Bulut İ, 2006; Soycan, 2006; Yılmaz, 2006; Subaşı, 2006; Özgenel, 2006; Erdemir, 2007; Erdal, 2007; Erdoğan, 2007; Çalık, 2007; Acat ve Demir, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Güven ve Eskiürk, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven, 2008) ve öğretmenlerin en çok tedirgin oldukları konunun ölçme değerlendirme olduğunu (Gözütok, 2005) ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde yurt dışında da, Aschbacher (1995), yeni değerlendirme tekniğinin veya yeni bir programın uygulamaya konulması sırasında öğretmenlerin yeni uygulamaya karşı bir direnç veya olumsuz tutum gösterebileceklerini belirtmektedir.

Firestone ve Schorr (2004) ile Morgan (1998) da, matematikteki reformlar ile müfredat ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde ihtiyaç duyulan değişimin yakalandığını ancak değerlendirme alanındaki değişikliklerin buna ayak uydurmadığını belirtmektedir (Bahr, 2007).

Yine Gareth ve Mills (1995), NCTM (1989) standartlarının yayınlanmasından sonra müfredat içeriği, öğretim metotları, teknoloji ve değerlendirme metotlarının kullanılma düzeylerini incelediği çalışmasında, yeni değerlendirme şekillerinin kullanımının diğerlerine göre daha sınırlı kaldığına işaret etmektedir.

Bu durumun ortaya çıkmasında çeşitli faktörler etkili olmuş olabilir. Özellikle programın değerlendirme boyutu ile ilgili tamamen olumsuz görüş alınmış olmasının nedenleri arasında, bu boyuttaki güncel gelişmelerin takip edilememesi ve bu konuda yeterli bilgiye sahip olunmaması sayılabilir (Aydın 2005, Yılmaz, 2006). Öğretmenlerden beklenen çoklu değerlendirme yaklaşımının zahmetli ve külfetli olması (Orbeyi, 2007) da etkili olmuş olabilir.

Öğretmenlerin değişimden rahatsız olmaları da nedenler arasında olabilir (Genç, 2006; Aktaş, 2008). Program değişikliği nedeniyle öğretmenlerin alışkın olduğu içerik çok değişirse de, değerlendirme etkinliklerinin oldukça değişiklik gösterdiği ve birçok yeni değerlendirme ölçütünün programa eklendiği görülmektedir. Bu değişiklik nedeniyle alışkın oldukları ders deseninin dışına çıkmaları gerektiğini düşündükleri için, değerlendirme boyutu ile ilgili olumsuz görüşler bildirdikleri öne sürülebilir.



Program tanıtım kitapçığının sonuna eklenen ölçme değerlendirme araçlarının nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiği konusunda yeterli açıklamanın olmaması (ERG, 2005) mevcut direncin ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Öğretmenlerin verdikleri yanıtların ortalamalarına bakıldığında, olumsuz yanıtların değerlendirme boyutunda yığıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin, en fazla programdaki değerlendirme etkinliklerinin merkezi sınavlarla uyumsuzluğundan şikâyetçi oldukları (Çalık, 2007; Sarier, 2007; Gökçek, 2008; Güneş, 2008) görülmüştür. Bazı soruların gereğinden uzun hazırlanmış olduğunu ve değerlendirme etkinliklerinin çok fazla zaman aldığını (Korkmaz, 2006b; Acat, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Güven, 2008; Güven ve Eskiürk, 2007; Soycan, 2006; Sarier, 2007) da belirten öğretmenlerin programla ilgili belirttikleri en olumlu görüşün bireysel çalışma ve araştırma projelerine yeteri kadar yer verilmiş olması (Özdaş vd, 2005; Yılmaz, 2006) olmuştur.

Çalışmada, en yüksek ortalamayı programın öğrenme-öğretme süreci boyutu elde etmiştir. Öğretmenlerin bu boyutla ilgili sorulara verdikleri cevapların ortalamasının 2,35 olduğu (%58,75) ve bu oranın çalışmada “orta düzey” olarak nitelendirildiği görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen (Peker ve Halat, 2008; Orbeyi, 2007) ve tersi sonuçları olan (Soycan, 2006; Subaşı, 2006; ) çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin süreçte söz sahibi olması, derslerin günlük hayatla ilişkili işlenmesi gibi olumlu tarafların yanı sıra; araç-gereç sıkıntısının yaşanması ve öğretmenlerin daha fazla yorulması gibi sorunların sıralandığı görülmektedir. Bu çalışmadaki bulgulara bakıldığında bireysel çalışma ve araştırma projelerine yeteri kadar yer verildiği, alternatif eğitim durumlarına gerek kalmadığı ve süreçte öğretmenin değil de öğrencinin merkeze alınmasının fayda sağlayacağı düşünülüyor görülmüş; eğitim durumlarının hedefler ve içerikle ilişkisiz olması, etkinliklerin öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artıramadığı ve istedik durumların kazandırılması için yeterli olmadığı yönünde eleştirilerin getirildiği görülmektedir.

#### **4.2. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile kıdemleri arasındaki ilişkiye dair sonuçlar**

Öğretmenlerin yarıya yakınının öğrenme-öğretme süreci için olumlu fikir beyan ettikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin kıdemleri azaldıkça programla ilgili düşüncelerinin olumluya döndüğü de görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin matematik öğretim programıyla ilgili olumlu düşüncelerinin sebebinin kıdem değişkeni olabileceğini göstermektedir.

Alanda yapılan bazı çalışmalarda bu bulguya ters düşüldüğü (Aközbeke, 2008; Bulut, 2006; İnan, 2006; Kutlu vd., 2007) bazı çalışmalarda paralellik olduğu (Karagülle, 1988; Yapıcı ve Leblebiciler, 2007; Acat ve Demir, 2007; Aydın 2005) görülmektedir. Bazı çalışmalarda ise kıdem değişkeni ters şekilde işlemekte (MEB, 2005b) olup, kıdem arttıkça öğretmenlerin yeterliklerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçlerinde genellikle halihazırdaki program kitapçığı baz alınarak eğitim görüyor olması bu sonucu doğurmuş olabilir.

#### **4.3. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin okul türü değişkeni ile arasındaki ilişkiye dair sonuçlar**

Okul türü değişkeninin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Bu bulgu, alanda yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (İnan, 2006; Aközbeke, 2008). Okul türü ne olursa olsun, öğretmenlerin yeni programa ilişkin görüşlerinin aynı olduğu görülmektedir. Programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin yapılan değerlendirmelere göre öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişkeninin etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

#### **4.4. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile ortalama sınıf mevcudu değişkeni arasındaki ilişkiye dair sonuçlar**

Öğretmenlerin 2005 Lise matematik öğretim programı ile ilgili görüşlerinin ortalama sınıf mevcuduna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakıldığında, bazı maddeler açısından farklılık olduğu görülse de boyutlardan herhangi biri adına farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Bu sonuç alanda yapılan bazı çalışmalarla paralellik göstermektedir (Bulut, 2006). Diğer taraftan Bakioğlu ve Polat (2002), sınıf mevcudunun etkilerine ilişkin yapmış oldukları araştırmada, öğretmenlerin kalabalık ortamlarda öğrencilerle iletişim kuramadıklarını, motivasyon ve dikkati sağlayamadıklarını, sınıfa hakim olamadıklarını, öğrencilerle birebir ilgilenemediklerini belirterek sınıf yönetiminde zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yine öğrenci sayısına göre zamanın yetersiz olduğu tüm bunların eğitimde kaliteyi düşürebileceğini ifade etmişlerdir. Ancak bu çalışmada sınıf mevcudu değişkeninin etkili olmadığı görülmüştür.

#### **4.5. Öğretmenlerin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri ile ders verilen öğrenci grubunun ortalama matematik notu değişkeni arasındaki ilişkiye dair sonuçlar**

Öğretmenlerin, ders verdikleri öğrenci grubunun matematik başarısına göre, görüşlerinin farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara bakıldığında, bu değişkenin öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini değiştirmede etkili olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin ortalama matematik notunun öğretmen görüşlerini etkileyip etkilemediğine ilişkin alanda herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

## 5. ÖNERİLER

Öğretmenlerin, programdaki değerlendirme boyutu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı ve güncel gelişmeleri takip etmedikleri görülmektedir. Bu sorunun önüne geçmek için öğretmenlere mevcut programdaki değerlendirme etkinliklerinin önceki programdakilerle karşılaştırmalı analizi hizmet içi eğitim seminerlerinde sunulabilir. Bu seminerlerde yeni değerlendirme yaklaşımlarının temel düzeyde uygulamaları ve hangi değerlendirme türünün nasıl kullanılacağı örnekleriyle gösterilebilir. Öğretmenlerin, değerlendirme yapmasını kolaylaştırıcı tüm yazılım ve donanımlar eğitim seminerlerinde öğretmenlere tanıtılıp dağıtılabilir.

Öğretmenlere, hangi değerlendirme etkinliğinin nasıl ve hangi durumlarda kullanması gerektiğini gösteren video filmler hazırlanıp öğretmenlere dağıtılabilir. Bu sayede öğretmen hizmet içi eğitim seminerlerinde verilen eğitimin dışında bireysel olarak da öğrenmeye teşvik edilmiş olur.

Öğretmenlerin, mevcut yüklerini artırdığını düşünmeleri de değerlendirme etkinliklerindeki değişime direnç gösterme nedenlerinden biri olabilir. Bu durumda, öğretmenleri mevcut yüklerinin azaldığına inandırmak gerekmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımlarda öğretmenin rehber rolünün olduğu ve önceki programın öngördüğü ders desenindeki öğretmen faaliyetleriyle mevcut programdaki faaliyetleri karşılaştıran tablolar hazırlanabilir. Bu tablolardaki mevcut programdaki yüklerinin azaldığı bölümler vurgulanarak, yüklerinin azaldığına inanmaları sağlanabilir.

Benzer şekilde, değişimin gerekli olduğuna inanmamak da değişime direnç sebebi olabilmektedir. Öğretmenlere, programda değişikliğe gitmenin gerekli ve kaçınılmaz olma sebepleri vurgulanabilir. Günümüz koşullarında bilgi sahibi olmanın değerinin kalmadığı, öğrencilerde öğrenmeyi öğrenmenin oluşması için değişim gerektiği anlatılıp, her iki ekolden gelen öğrencilerin girdiği sınavlarda, öğrenciler arasındaki farklılaşmayı gösteren verilerin yer aldığı tablolar hazırlanarak, öğretmenlerin ikna edilmesinde kullanılabilir.

Öğretmenlerin kıdem değişkeni ile programa ilişkin görüşlerinin ters orantılı olduğu görülmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin alışkın oldukları programın değişmesinden rahatsızlık duyuyor olmasına bağlanabilir. Öğretmenlere program değişikliklerinin ardından, programla ilgili bilgilerin sorulduğu sınavlar yapılabilir. Sınavın sonuçlarına göre öğretmenlere ödüller verilerek öğretmenlerin program hakkında araştırma yapması teşvik edilebilir.

Öğretmenlerin, program hakkındaki en yoğun eleştiriyi merkezi sınavlarla uyumsuzluğu noktasında yaptıkları görülmüştür. Merkezi sınavlardan alınan puanlarla, mevcut programdaki değerlendirme etkinliklerinden elde edilen puanların korelasyonunu inceleyen çalışmalar yapılarak bu konuda bilimsel veriler toplanabilir. Böyle bir uyumsuzluğun olması durumunda, ya okullardaki değerlendirme etkinliklerinin sınavlara ya da sınavlardaki soruların programdaki değerlendirme etkinliklerine uyumlu hale getirilmesi sağlanabilir.

Alanda, öğretmenin ders verdiği öğrenci grubunun ortalama matematik notu ile görüşleri arasında ilişki arayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu türden çalışmalar yapılarak, öğretmenlerin görüşlerini etkileyen faktörler ayrıntılandırılabilir.

## KAYNAKÇA

- ACAR, H. (2007). *Yeni İlköğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Eskişehir.
- ACAT, B. ve DEMİR, E. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri*, XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- AKÖZBEK, A. (2008). *Lise 1.Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli İle Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKTAŞ, M. (2008). *Öğretmenlerin yeni Lise matematik öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna bakışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- ARGÜN, Z., ARIKAN, A., BULUT, S. ve SRİRAMAN, B. (2010). A brief history of mathematics education in Turkey: K-12 mathematics curricula. *ZDM Mathematics Education* (2010) 42: 429-441.
- AYDIN, F. (2005). *Öğretmenlerin Alternatif Ölçme Değerlendirme Konusundaki Düşünceleri ve Uyguladıkları*, 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye, 28-30 Eylül.
- BABADOĞAN, C. ve OLKUN, S. (2006). Program development models and reform in Turkish primary school mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*. 15.10.2011 tarihinde <<http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>> adresinden alındı.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2)191-215.
- BAKİ, A. (2003). Okul Matematiğinde Ne Öğretelim Nasıl Öğretelim? *Matematikçiler Bülteni*, 2, 13-16.

- BULUT, A. (2006). *9.Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇALIK, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- DOĞAN, B.A. (2005). *Fen Öğretiminde Değerlendirme Etkinlikleri Üzerine Öğretmen Görüşleri (Van İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- ENOCHS L. G., and RIGGS, I. M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706
- ERDAL, H. (2007). *2005 İlköğretim Matematik Programı Ölçme Değerlendirme Kısımının İncelenmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış, Afyon.
- ERDEMİR, Z.A. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- ERG (2005). *Yeni Öğretim Programlarını Değerlendirme Raporu*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi.
- ERSOY, Y. (2003). Matematik Öğretiminde Eğitsel Araçlar I: Genel Bir Bakış ve Bazı Düşünceler. Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi, <http://www.matder.org.tr/bilim>,
- GENÇ, M. (2006). Eğitim örgütlerinde öğretmenlerin değişime karşı gösterdiği direnç. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GELBAL, S. ve KELECİOĞLU, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- GIBSON, S., and DEMBO, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- GÖMLEKSİZ, M.N. ve BULUT, İ. (2007). Yeni Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (7)1, 41-94.

- GÖZÜTOK, D., AKGÜN, Ö.E. ve KARCAOĞLU, C. (2005). *İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi*, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi Sabancı Kültür Sitesi, Kayseri, 14-16 Kasım.
- GÜVEN, S. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224–236.
- GÜVEN, B. ve Eskitürk, M. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmede Kullandıkları Yöntem ve Teknikler*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- İNAN, A. (2006). *9. Sınıf Matematik Dersi İçin 2005 Yılında Uygulanan Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- KALENDER, A. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Temelli “Yeni Matematik Programının” Uygulanması Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Çözümüne Yönelik Önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KAPTAN, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- KARAGÜLLE, M. (1988). *İlkokullarda Okunan Hayat Bilgisi Dersi Programının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- KARASAR, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. İstanbul: Nobel Yayınları.
- KARTALIOĞLU, F. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulandığı Pilot Okullardaki Öğretmenlerin Yeni Program ve Pilot Çalışmalar Hakkındaki Görüşleri*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- KORKMAZ, İ. (2006a). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, 5. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Gazi Üniversitesi, Ankara. 14-16 Nisan.
- KORKMAZ, İ. (2006b). *Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*, 27.03.2011 tarihinde <[http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2006/16/IKORKMAZ.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2006/16/IKORKMAZ.PDF)> adresinden alındı.
- KURAL, M. (2002). *İlköğretim 7.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KUTLU, Ö. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının “Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme” Boyutu Açısından İncelenmesi*, VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu", Erciyes Üniversitesi Eğitim

Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı İşbirliğiyle, Kayseri, 14-16 Kasım.

- KUTLU, Ö. ve BÜYÜKÖZTÜRK, S., DOĞAN, C.D. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yeni Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörler*, 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde Sunulan Bildiri, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, Türkiye, 5-7 Eylül.
- MEB (2005a). *Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (2005b). *Öğretmenlik Mesleęi Genel Alan Yeterlikleri Çalışması Pilot Uygulama Ulusal Raporu*, <http://oyegm.meb.gov.tr>
- ORBEYİ, S. (2007). İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale
- ÖSYM (2009). 2009-Öğrenci Seçme ve Yerleřtirme Sistemi-Öss Basın Bülteni. 24.04.2011 tarihinde <<http://osym.gov.tr/belge/1-11468/2009-osys-oss-basin-bultenleri.html>> adresinden alındı.
- ÖSYM (2010). *2010-Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi-YGS basın bülteni*. 24.04.2011 tarihinde <http://osym.gov.tr/belge/1-11898/2010-osys-ygs-basin-bulteni.html>> adresinden alındı.
- ÖSYM (2011). *2011 YGS sonuçları. Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi*. 29.04.2011 tarihinde <<http://osym.gov.tr/belge/1-12500/2011-ygs-sonuclarin-aciklanmasi-28042011.html>> adresinden alınmıştır.
- ÖZDAS, A., TANISLI, D., KÖSE, N.Y. ve KILIÇ, Ç. (2005). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1.-5. Sınıflar) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu", Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı İşbirliğiyle, Kayseri, 14-16 Kasım.
- ÖZDAŞ, A., TANIŞLI, D., KÖSE, N.Y. ve KILIÇ, Ç. (2007). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde kullandıkları değerlendirme araç ve yöntemlerine ilişkin görüşleri*, VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27-29 Nisan.
- ÖZGENEL, M. (2006). *İlköğretim 1. Kademe Öğretmen Algularına Göre Yeni İlköğretim Programının Uygulanma Etkinliği (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)*, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- ÖZKAN, Ö., TEKKAYA, C., ÇAKIROĞLU, J. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri. Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları*, 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi

- Kongresi, ODTÜ, Ankara, 16-18 Eylül. [Online]: [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/b\\_kitabi.htm](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm)
- SARIER, Y. (2007). *Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- SCHOLZ, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R., (2002). Is general self-efficacy a universal construct?. *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251.
- SELVİ, K. (2006). *İlköğretim Programlarının Sınıf Öğretmeni Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül, Muğla.
- SIRMACI, N. ve GENÇDOĞAN, B., (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Yeni Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri*. 1.Ulusal İlköğretim Kongresi, Hacettepe Üniversitesi, 15-17 Kasım, Ankara.
- SOYCAN, S.B. (2006). *2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Uludağ Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- SUBAŞI, R. (2006). *2005-2006 Öğretim Yılından İtibaren Uygulanmakta Olan Yapılandırıcı Eğitim Programına Öğretmenlerin Bakışı (İstanbul İli Bağcılar İlçesi Örneği)*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- TEMİZ, N. (2005). *İlköğretim 4. Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının Yansımaları*, 14. Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi, 28-30 Eylül, Denizli.
- TSCHANNEN -MORAN, M., WOOLFOLK-HOY, A., and HOY, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- YAPICI, M. ve LEBLEBİCİLER, N.H. (2007). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 6(3), 480-490, [Online]: <http://www.ilkogretim-online.org.tr>.
- YAŞAR, S., GÜLTEKİN, M., TÜRKKAN, B., YILDIZ, N. ve GİRMEN, P. (2005). *Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*, VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu", Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı İşbirliğiyle, Kayseri, 14-16 Kasım.
- YAVUZER, Y., KOÇ, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-43
- YILDIRIM, A. (2006). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ İli Örneği)*.



---

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

YILMAZ, T. (2006). *Yenilenen 5.sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri: Sakarya ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

YURDAY, H., 2006. Lise Matematik Öğretmenlerinin Yeni Öğretim Programına Yaklaşımları, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon