



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE EĞİTİM
PROGRAMINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ**

GÖZDE KEÇELİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. BURCU DUMAN

BARTIN-2024



T.C.

**BARTIN ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK
DEĞERLENDİRMELERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gözde KEÇELİ

BARTIN-2024

KABUL VE ONAY

Gözde KEÇELİ tarafından hazırlanan “ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ” başlıklı bu çalışma, 31.01.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan :

Üye :

Üye :

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../20... tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa Sabri GÖK
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Burcu DUMAN danışmanlığında hazırlamış olduğum “ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK DEĞERLENDİRMELERİ” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

31.01.2024

Gözde KEÇELİ

ÖNSÖZ

Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve eğitim programına yönelik değerlendirmelerinin araştırıldığı bu çalışma öğretim programının uygulayıcılarının öğretim programına dair görüşlerini almak açısından önemlidir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca tecrübesiyle bana rehberlik eden, tez çalışmam boyunca bana sabırla ve anlayışla yol gösteren, her konuda destek veren değerli hocam ve danışmanım Doç. Dr. Burcu DUMAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmaya katılan matematik öğretmenlerimize ve çalışmam esnasında bana yardımcı olan okul idarecilerine katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Hayatım boyunca her konuda destekçim olan fedakâr ailem annem Fadime DOĞAN'a, babam Hidayet DOĞAN'a, ablam Özge ALÇAY'a teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecim boyunca benden desteğini esirgemeyen sevgili eşim Volkan KEÇELİ'ye ve yüksek lisans sürecim boyunca daha doğmadan bana sabırla eşlik eden canım kızım Bade Mila KEÇELİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

.

Gözde KEÇELİ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRETİM
PROGRAMI FARKINDALIKLARI VE EĞİTİM PROGRAMINA YÖNELİK
DEĞERLENDİRMELERİ**
Gözde KEÇELİ

Bartın Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2024, sayfa: 83

Bu araştırmada ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının ve eğitim programına yönelik değerlendirmelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Mevcut durumu tespit etme amaçlandığından tarama modeli, tarama modellerinden ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri olan Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapmakta olan ortaöğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Ortak öğretim programı kullanılması nedeniyle Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip lisesi, Çok Programlı Lise, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi’nde görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise bu dokuz merkez ilçede ve yedi okul türünde görev yapan 400 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ve Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan veriler SPSS 27.0 paket programı ile analiz edilmiştir. T-testi, ANOVA, Pearson korelasyon ve regresyon testleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin eğitim programına yönelik olumlu tutum içinde oldukları ve öğretim programına dair farkındalıklarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretim

programı farkındalıkları ile eğitim programı değerlendirmelerinin cinsiyet, okul türü, öğrenim düzeyi ve kıdem değişkenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği alt boyutları ile eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutları arasında genel olarak pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır. Öğretim programı farkındalık düzeyinin eğitim programı değerlendirmelerinin %14,3'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda karma yöntemin kullanılması ve öğrenci görüşlerinin de sürece dâhil edilmesi başta olmak üzere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, farkındalık, ortaöğretim matematik dersi, öğretim programı.



ABSTRACT

M. Sc. Thesis

**SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TEACHERS' AWARENESS OF THE
INSTRUCTIONAL PROGRAM AND THEIR EVALUATIONS ABOUT THE
CURRICULUM
Gözde KEÇELİ**

Bartın University

Graduate School

Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Burcu DUMAN

Bartın-2024, pp: 83

This research aims to secondary school mathematics teachers examine the awareness of the instructional program and their evaluations about the curriculum. The study employs a quantitative research method. Due to the aim of determining the current situation, a survey model was used, specifically an correlational survey model. The population of the research consists of secondary school mathematics teachers working in the central districts of Ankara province, namely Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan, and Yenimahalle, during the 2022-2023 academic year.

Teachers from various types of schools such as Anatolian High Schools, Vocational and Technical Anatolian High Schools, Imam Hatip High Schools, Multi-Program High Schools, Fine Arts High Schools, Sports High Schools, and Social Sciences High Schools were included in the study due to the common educational program used. The research sample comprises 400 secondary school mathematics teachers working in these nine central districts and seven types of schools. Stratified sampling method was utilized in the selection of the sample.

In the research, the Teaching Program Awareness Scale and the Education Program Evaluation Scale were utilized. The collected data were analyzed using the SPSS software

package. T-tests, ANOVA, Pearson correlation, and regression tests were conducted. As a result of the research, it was found that teachers hold a positive attitude towards the education program and have a high level of awareness regarding the instructional program. It was determined that the evaluations of the education program and the awareness of instructional program did not differ based on gender, school type, education level, or seniority variables.

Overall, moderate-level, significant positive relationships were observed between the sub-dimensions of the education program evaluation scale and the sub-dimensions of the teaching program awareness scale. It was established that the level of instructional program awareness explained 14.3% of the education program evaluations. Consequently, various recommendations were made, including the use of a mixed-method approach and the incorporation of student perspectives into the process.

Keywords: Awareness, curriculum, educational program, secondary school mathematics course.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	ii
BEYANNAME	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	xv
1.GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	3
1.3.Araştırmanın Önemi	4
1.4.Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları	4
2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Eğitim	6
2.2.Öğretim	8
2.3.Eğitim Programı	8
2.4.Öğretim Programı	11
2.5.Program Geliştirme	12
2.6.Program Değerlendirme.....	17
2.7.Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı	20
2.8.Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yaşanan Değişikler	22
2.9. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar	23
3.YÖNTEM	30
3.1.Araştırmanın Modeli	30
3.2.Evren ve Örneklem.....	30
3.3.Veritoplama Araçları	34
3.4.Verilerin Toplanması.....	36
3.5.Verilerin Analizi	36

4. BULGU VE YORUMLAR	39
4.1. Öğretim Programına Yönelik Farkındalık Düzeyleri	39
4.1.1. Öğretim Programı Farkındalığının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	39
4.1.2. Öğretim Programı Farkındalığının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	41
4.1.3. Öğretim Programı Farkındalığının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	42
4.1.4. Öğretim Programı Farkındalığının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi	44
4.2. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirme.....	45
4.2.1. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi	46
4.2.2. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi.....	48
4.2.3. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi	50
4.2.4. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi	52
4.3. Eğitim Programı Değerlendirmeleri ile Öğretim Programı Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi.....	54
4.4. Öğretim Programına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin, Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerini Yordama Gücü	55
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	57
5. 1.Sonuç ve Tartışma	57
5.1.1. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Farkındalıkları	57
5.1.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi	58
5.1.3. Ortaöğretim Matematik Dersi Eğitim Programı Değerlendirmeleri	60
5.1.4. Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	61
5.1.5. Ortaöğretim matematik dersi eğitim programı değerlendirmeleri ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişki.....	64

5.1.6. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı farkındalıklarının eğitim programı değerlendirmelerini yordama gücü	65
5.2.Öneriler	65
5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler	65
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	66
KAYNAKLAR	67
EKLER.....	75
ÖZGEÇMİŞ	83



TABLolar DİZİNİ

Tablo	Sayfa
No	No
2. 1: İçerik düzenleme yaklaşımları	10
2. 2: Eğitim programlarını etkileyen eğitim felsefeleri	12
2. 3: Program geliştirme grupları	16
3.1: Ankara merkez ilçelerde görev yapan matematik öğretmenleri	31
3. 2: Örneklemi oluşturan matematik öğretmenlerinin okul türlerine göre dağılımı	32
3. 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler	33
3. 4: Öğretim programı farkındalık ölçeği faktörlerinin güvenirlik katsayıları	34
3. 5: Eğitim programı değerlendirme ölçeği faktörlerinin güvenirlik katsayıları	35
3. 6: Güvenirlik katsayıları yorumları)	35
3. 7: Beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri	36
3. 8: Öğretim programı farkındalık ölçeği çarpıklık basıklık değerleri	37
3. 9: Eğitim programı değerlendirme ölçeği çarpıklık basıklık değerleri	37
3. 10: Pearson korelasyon katsayısı yorumları	38
4. 1: Ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri	39
4. 2: Cinsiyet değişkenine göre öğretim programı farkındalığının t testi sonuçları	40
4. 3: Okul türüne göre eğitim programına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları	41
4. 4: Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretim programı farkındalığının t testi sonuçları	43
4. 5: Mesleki deneyim değişkenine göre öğretim programı farkındalığının tek yönlü varyans analizi sonuçları	44
4. 6: Ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeler	46
4. 7: Cinsiyete göre eğitim programına yönelik t testi sonuçları	47
4. 8: Okul türüne göre eğitim programına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları	49
4. 9: Öğrenim düzeyine göre eğitim programına yönelik t testi sonuçları	51
4. 10: Mesleki deneyime göre eğitim programına yönelik tek yönlü varyans analizi testi sonuçları	52
4. 11: Eğitim programı değerlendirmeleri ile öğretim programı farkındalık düzeyleri korelasyon sonuçları	54
4. 12: Öğretim programı farkındalıklarının eğitim programına yönelik değerlendirmelerini yordamasına ait regresyon analizi sonuçları	56

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1: Kişisel bilgi formu.....	75
EK 2: Eğitim programı değerlendirme	76
EK 3: Öğretim programı farkındalık ölçeği.....	78
EK 4: Ölçme araçlarının uygulanma izinleri	79
EK 5: Etik kurul onay belgesi	80
EK 6: Araştırma izni.....	81



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

N	Toplam öğrenci sayısı
t	t değeri
sd	Serbestlik derecesi
p	Anlamlılık değeri
r	Korelasyon katsayısı
$\bar{x}$	Aritmetik ortalama



1.GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın varsayımları ve araştırmanın sınırlılıkları yer almaktadır.

1.1.Problem Durumu

Eğitim ve öğretim kavramları çoğu zaman karıştırılmakta veya birbirini yerine kullanılmaktadır. Esasında eğitim süreci öğretim sürecini kapsar ve yaşam boyu sürer. Öğretim ise eğitimin planlı ve programlı yürütülen kısmıdır (Filiz, 2011,). Eğitim ve öğretim çağın gerektirdikleri, devamlı gelişen bilgiler öncülüğünde değişimler yaşamaktadır. Eğitim sürecinde edinilen beceriler hem bireyin hem de ülkenin gelişimi için çok önemlidir. Birey ve toplumların beklentilerinin farklılaşması bilimde, teknolojiye öğrenme öğretme yaklaşım ve kuramlarında meydana gelen değişimler öğretim programlarının da yenilenmesini gerektirmektedir (MEB, 2016,). İleri dönemlerde de kaliteli öğretim programlarının kaliteli bireyler yetiştirmesi amacıyla öğretim programları da yeniden düzenlenecektir (Ünal, 2010). Matematik dersi öğretim programında da çağın gerekliliklerine ayak uydurmak amacıyla dönem dönem güncellenmeler meydana gelmektedir. Cumhuriyet döneminden itibaren ortaöğretim matematik dersi öğretim programı 1950'den itibaren 1952, 1956, 1960, 1970, 1973, 1987, 1992, 1998, 2005, 2011, 2013, 2016, 2018 yıllarında değişime uğramıştır (Talis terbiye kurulu başkanlığı arşiv). Özellikle 2016 ve 2018 programlarında içeriğin seyretiltiği görülmüştür. 2013 yılında matematik ve geometri derslerinin birleştirildiği ve içeriklerinin azaltıldığı saptanmıştır. Ayrıca öğrenim süreleri incelendiğinde 1952 yılında dört yıl iken, 1956'dan 2005'e kadar üç yıl olarak yürütülmüştür. 2005 yılında tekrar öğrenim süresi dört yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde belirtilen matematik dersi öğretim programı ile öğrencilerin; problemlere çeşitli yönlerden bakarak problem çözme kabiliyetlerini arttırma, matematiksel düşünme ve hayata geçirme kabiliyetlerini arttırma, matematiği doğru ve yararlı bir biçimde kullanmaları, matematik ve matematik öğretimine kıymet göstermeleri, matematiğin kronolojik değişimini, matematiğe katkı sağlayan bilim insanlarını bilme ve bu öğrendiklerini günlük hayatlarına aktarmaları amaçlanmıştır (MEB, 2016).

Öğretim programı, programın uygulayıcısı olan öğretmenler için bir yol gösterici niteliğindedir (Merter ve Şan, 2012). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde en önemli unsurlardan birisi kuşkusuz programın uygulayıcısı olan öğretmenlerdir (Bümen vd., 2014,). Öğretmenler bilgi sağlayıcı, değerlendirici, planlayıcı, kaynak geliştirici gibi rollere sahiptir (Filiz, 2011). 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri güncellenmiştir. Mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç yeterlik alanı belirlenmiştir. Alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi, eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme, milli manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere 11 yeterlik güncellenmiştir (Şişman, 2019). Programın uygulayıcısı olan öğretmenler, programın değerlendirilmesi aşamasında çok büyük öneme sahiptirler. Programların, uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından ne ölçüde özümsemişliğinin bilinmesi çok önemlidir (Bümen vd., 2014). Programlar uygulamaya geçirildikten sonraki dönemde ne ölçüde anlaşıldığının ortaya konulması amacıyla değerlendirilmesi programın kendisi kadar önem arz etmektedir (Güler, 2003). Bu nedenle bu çalışmada ortaöğretim matematik öğretmenlerinin eğitim programı değerlendirmeleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programını uygulama aşamasındaki yetkinlikleri uyguladıkları programa dair farkındalıkları ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Pektaş ve Pesen, 2021). Bu nedenle öğretmenlerin öğretim programına dair farkındalıkları incelenmiştir. Milli eğitim politikalarının uygulamaya konulması eğitim programları vasıtasıyla mümkün olabilir. Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarına program geliştirme çalışmalarına fayda sağlaması açısından da ihtiyaç duyulmaktadır (Keskin, 2019). Ortaöğretim matematik dersi ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle nitel çalışmalar yapıldığı görülmüştür (Abdioğlu ve Çevik, 2018; Aksoy, 2016; Aydın vd., 2018; Berkant ve Gençoğlu, 2015; Çiftçi ve Tatar, 2015; Demir ve Vural, 2016; Dikbayır ve Bümen, 2016; Eroğlu, 2019; Keser, 2022; Sabırlar, 2022; Sakallı vd., 2016; Şentürk, 2019; Tekalmaz, 2019; Temizkalp, 2019; Yalçınkaya, 2018). Ayrıca çalışmaların genellikle belirli bir sınıf düzeyi ile kısıtlı olduğu görülmüş çoğunlukla 9.sınıf öğretim programı incelenmiştir (Abat, 2016; Canibey, 2013; Dikbayır ve Bümen, 2016; Önal, 2020; Temizkalp, 2019; Yalçınkaya, 2018). Fakat bu çalışmada tüm sınıf düzeyleri ile çalışılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın var olan eksikliği kapatacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında var olan çalışmalarda öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmüş (Abat, 2016; Aksoy, 2016; Aydın vd., 2018; Eroğlu, 2019; Keskin, 2019; Önal, 2020; Sabırlar, 2022; Sakallı vd., 2016; Şentürk, 2019; Tekalmaz, 2019; Temizkalp, 2019; Ünal, 2018; Yıldız ve

Karadeniz, 2017) fakat ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programına dair farkındalık düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeyleri araştırılarak öğretim programı farkındalık düzeyleri ile eğitim programına dair değerlendirmeleri arasında ilişki incelenmiştir. Sahada çalışan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programı ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya ulaşması etkili eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesine katkı sağlayacağı aşîkârdır. Araştırma sonuçlarının öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin konularının belirlenmesinde ve daha sonra yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeylerinin ve eğitim programına yönelik değerlendirmelerinin incelenmesidir.

Bu çalışmada aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

- 1) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri nasıldır?
- 2) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri mesleki deneyim, öğrenim düzeyi ve görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri nasıldır?
- 4) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri mesleki deneyim, öğrenim düzeyi ve görev yapılan okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı farkındalık düzeyleri ile eğitim programına yönelik değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyi nedir?
- 6) Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programına yönelik farkındalık düzeylerinin, eğitim programına yönelik değerlendirmelerini yordama gücü nedir?

1.3.Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi ve teknolojinin sürekli değişim içinde olması eğitimi de etkilemektedir. Eğitim programları dolayısıyla da öğretim programları devamlı bir gelişim içerisinde. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı da bu değişim ve gelişimlerden etkilenmektedir. Bu değişimler sonrasında programın etkililiği üzerinde kararlar verebilmek amacıyla öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim programı ile ilgili görüşlerini almak son derece hayatidir. Matematik öğretim programına dair çalışmalar çoğunlukla ilkököl ve ortaokul düzeyinde görülmektedir. Ortaöğretim düzeyinde yapılan çalışmaların ise genellikle belirli bir sınıf düzeyi ile kısıtlı olduğu görülmüş genellikle 9.sınıf öğretim programı incelenmiştir. Fakat bu çalışmada tüm sınıf düzeyleri ile çalışılmıştır. Bu anlamda yapılan çalışmanın var olan eksikliği kapatacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alan yazında var olan çalışmalarda öğretmen görüşlerine başvurulduğu görülmüş fakat ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim programına dair farkındalık düzeylerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeyleri araştırılarak öğretim programı farkındalık düzeyleri ile eğitim programına dair değerlendirmeleri arasında ilişki incelenmiştir. Sahada çalışan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programı ile ilgili yeterli sayıda çalışmaya ulaşması etkili eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesine katkı sağlayacağı aşikârdır. Araştırma sonuçlarının öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin konularının belirlenmesinde ve daha sonra yapılacak çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.4.Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan sorulara içtenlikle ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmıştır.
2. Veri toplama araçlarının araştırmanın amacına ulaşmada yeterli olduğu varsayılmıştır.

1.5.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada elde edilen veriler;

1. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerde ortaöğretim okullarında görev yapan 400 öğretmen ile sınırlıdır.
2. “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği” ve “Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği”nden elde edilen veriler ile sınırlıdır.



2. KURAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, kuramsal çerçeveyi oluşturabilmek amacıyla eğitim, öğretim, eğitim programı, öğretim programı, program geliştirme, program değerlendirme, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı, ortaöğretim matematik dersi öğretim programında 2005 yılı itibariyle yaşanan değişiklikler ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programını konu almış çalışmalar ele alınmıştır.

2.1. Eğitim

Eğitim ve öğretim bireyin var olduğu andan itibaren en temel haklarından birisidir. İlk çağlardan itibaren her toplum, kendi insanlarını eğitmek için eğitim düzenlemeleri oluşturmuşlardır (Dirik, 2015). Eğitim biyolojik olarak var olan insanı hayata hazırlamayı, toplumla uyumlu hale getirmeyi amaçlar. Yani insanı insan yapan özellikler eğitim yolu ile kazanılır. Bu nedenle insanlık var olduğu andan itibaren eğitim de vardır. Eğitim ilkel toplumlarda informal olarak aile içinde verilirken zamanla aile yetersiz kalmış ve formal eğitim veren okullar açılmıştır (Erden, 2001). Eğitimin çok çeşitli tanımları vardır, fakat bu tanımlar incelendiğinde 3 ortak noktada kesişimleri görülmektedir. Eğitimin bir süreç olarak görülmesi, kişiyi yetersiz olduğu alanlarda yeterli hale getirmesi ve bunun mümkün olması için de değişimin gerçekleşmesi Ertürk'ün ifade ettiği üç ortak noktayı işaret etmektedir. Bu ortak noktalar ışığında Ertürk eğitimi kişinin kendi deneyimleriyle kasıtlı olarak istendik değişimler oluşturma süreci (Ertürk, 2017) olarak ifade eder. Şişman'a göre eğitim, kişinin olgun, erdemli bir birey olma sürecidir (Şişman, 2019). Sönmez'e göre kültürel değerlere kişinin sahip olma sürecidir (Sönmez, 2020). Fidan ise eğitimi kişileri belirli hedeflere göre yetiştirme süreci olarak ifade etmektedir (Fidan, 2012). Bu tanımların ortak noktası ise bireyin kendini tanıması, keşfetmesi toplum içerisine kendisine bir yer edinmesi olarak ele alınabilir. Eğitim kişinin belirli değerleri kazanması ve toplumda var olmasını sağlar. Eğitim süreci kendiliğinden ya da planlanarak gerçekleştirilmesine bağlı olarak formal ve informal eğitim olarak adlandırılır. Amaçlı ve planlı olmayan belirli bir mekân ve zamanla sınırlandırılmayan insanın yaşam içerisinde kendiliğinden meydana gelen öğrenmelerine informal eğitim denir (Gültekin, 2020). Amaçlı, önceden hazırlanmış bir program eşliğinden meydana gelen eğitim ise formal eğitimidir. Formal eğitim belirli bir yaş grubuna yönelik milli eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanmış eğitim programları aracılığıyla okullarda

gerçekleştirildiğinde örgün eğitim adını alır. Belirli bir yaş sınırı aranmaksızın, örgün eğitimin yanında ya da dışında verilen hizmet içi eğitim halk eğitim gibi kurslara ise yaygın eğitim adı verilir (Fidan, 2012).

Birey eğitim aracılığıyla bir yandan belirli haklar kazanırken bir yandan da topluma karşı belirli sorumluluklar üstlenir. Kişilerin eğitimi ile ilgili temel hak ve ödevler ve bunlarla ilgili ulusal ve uluslararası kanuni düzenlemeler önemli bir uğraş alanıdır (Eser, 2011). Eğitim ve öğretim kavramı anayasa ve yasalar aracılığıyla koruma altına alınmıştır. 1982 Anayasası'nın 42. Maddesinde, *“Kimse eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz, Eğitim ve öğretim devletin başta gelen ödevlerindendir. Eğitim ve Öğretim Atatürk ilkeleri doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetimi ve denetimi altında yapılır. Temel eğitimin ilk kademesi kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasızdır.”* ibarelerine yer verilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, 42.madde). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Milli Eğitiminin genel amaçları *“Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.”* şeklinde belirtilmiştir (1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, 2.madde). Sadece ülkemizde Anayasa ve yasalarla değil uluslararası düzenlemelerde de eğitim ve öğretim konusu ele alınmıştır. Örneğin insan hakları evrensel bildirgesi Madde 26'da *“Herkesin eğitim hakkı vardır. Eğitim hiç olmazsa ilk ve temel eğitim evrelerinde parasız olmalıdır. İlk eğitim zorunludur. Teknik ve mesleki eğitimden herkes yararlanabilmeli ve yükseköğretim, başarıya göre herkese tam bir eşitlikte açık olmalıdır.”* Cümleleriyle ele alınır (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948, 26. Madde). Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesinde ise *“Herhangi bir kişi ya da grubu herhangi bir tür ya da düzeyde eğitim görmekten yoksun bırakmak, herhangi bir kişi ya da grubu düşük düzeyli bir eğitimle sınırlamak”* ayrımcılık tanımı olarak kabul edilmiştir (Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesi, 1960, 1.madde).

Genel olarak bakacak olursak eğitim insanlığın var olduğu tarihten itibaren vardır. İlk zamanlarda aile sonrasında eğitimciler aracılığı ile her dönemde hayatımızda var olmuştur. Eğitim, insanın kendini keşfetmesini ve toplumda var olmasını sağlar. Hayatın içinde kendiliğinden meydana gelen öğrenmeler informal eğitim iken planlı ve amaçlı olarak

yürütülen eğitim faaliyetleri formal eğitimidir. Eğitim her vatandaşın hakkı olduğundan anayasa ve yasalar aracılığıyla koruma altına alınmıştır.

2.2.Öğretim

Eğitim ve öğretim kavramları zaman zaman aynı kavram gibi kullanılmakta veya karıştırılmaktadır. Eğitim ve öğretim kavramlarını karşılaştıracak olursak, öğretim zaman ve mekân yönünden sınırlı iken eğitimde böyle bir sınır yoktur. Öğretim planlı ve programlıdır fakat eğitim daha gelişigüzel gelişir. Öğretim önceden belirlenmiş etkinliklerden oluşurken eğitimde her tecrübeye yer vardır. Eğitim amaçtır, öğretimi kapsar. Öğretim ise eğitimin bir aracıdır, eğitimin bir alt kümesidir (Filiz, 2011). Eğitim süreci öğretim ve öğrenme süreçlerini kapsar, onlardan daha geniş ve kapsamlıdır. Okullarda önceden tasarlanmış, denetimli ve ilişkilendirilmiş öğretme etkinliklerine öğretim adı verilir. Öğretim formal eğitim içerisinde düşünülebilir. Öğretim boyunca faaliyetler önceden planlanır ve bu plan dâhilinde gerçekleştirilir (Erden, 2001). Amaçlar doğrultusunda planlaması yapılarak yürütülen öğretme etkinliklerine öğretim denir (Fidan, 2012). Demirel'e göre ise öğretim, eğitim programını kullanmaya hazırlayacak bir yöntemdir (Demirel, 2012). Eğitim gündelik yaşamımızda da karşılaştığımız, kendiliğinden meydana gelebilen davranış değişiklikleri iken öğretim kavramı bireylerin okul ortamında derslerle ilgili öğrenmelerinin davranış olarak ortaya çıkmasıdır. Bireyin hayatı boyunca süregelen eğitiminin okulda plan dâhilinde gerçekleştirilen bölümüne öğretim adı verilmekte bu sürece birey açısından bakılacak olursa öğrenim olarak adlandırılmaktadır (Çoban, 2020). Öğrenci niteliği ve öğretim hizmetinin niteliği öğretimi etkileyen iki faktördür. Öğrencinin bilişsel ve duyuşsal özellikleri süreci etkilerken, öğretim hizmetinin etkililiği ipuçları, katılma, pekiştirme, dönüt ve düzeltme olmak üzere dört ana değişkene bağlıdır (Gültekin, 2020). İpuçları, öğrencilerin neyi nasıl yapacaklarını gösteren açıklamalardır. Öğretimin etkili olarak gerçekleşebilmesi için öğrencinin etkin bir şekilde öğrenme çabasına sahip olması gerekir yani etkin katılım öğretimin ikinci temel ögesidir. Öğretme öğrenme sürecinde istenilen davranış meydana geldiğinde bu davranış pekiştirilir böylece bu davranışın tekrar ortaya çıkması amaçlanır. Öğretmen öğrencilere işaretler sunmalı, tamamının etkin katılmasını sağlamalı, öğrenciler beklenen davranış gösterdiğinde bunları pekiştirmesi ve beklenmeyen davranış gösterdiğinde de bunları düzeltmesi ve dönüt vermesi gereklidir (Özçelik, 2016).

2.3.Eğitim Programı

Eğitim programının da tıpkı eğitim gibi pek çok tanımı vardır. Temel alınan felsefe ve eğitim anlayışının değişmesi tanımlara da yansımaktadır. Demirel eğitim programını okulda ve okul dışında planlanarak uygulanan deneyimler, yaşantılar olarak aktarmaktadır (Demirel, 2012). Varış, bir eğitim kuruluşunun bireylere temin edilen milli eğitimin ve kurumun hedeflerinin var olmasına yönelik etkinlikleri eğitim programı olarak tanımlamaktadır (Varış, 1988). Eğitim programı amaçlara uygun olma, işlevsel olma, esnek olma, uygulayıcılara yardımcı olma, bilimsel olma, ekonomik olma, değişmez ve genel olma gibi özelliklere sahip olmalıdır (Akpınar, 2012). Eğitim programının öğeleri amaç, içerik, eğitim durumları ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört başlıkta incelenir.

Amaç, eğitim programının ilk ve en önemli ögesidir. Bireyleri “Niçin eğitiyoruz?” sorusuna araştırır (Akpınar, 2012). Demirel öğretime yön vermesi, öğrenme öğretme işleminin yapılmasını sağlaması ve ölçmelere yol göstermesi bakımından hedeflerin önemini vurgular (Demirel, 2012). Ertürk, hedefi yetiştirdiğimiz bireyde bulunmasını uygun gördüğümüz istendik özellikler olarak tanımlar (Ertürk, 2017). Amaçların sahip olması gereken bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlar; öğrenciye görelilik, ulaşılabilirlik, genellik ve sınırlılık, kenetlilik, açıklık, öğrenme ürününe dönüklük, tutarlılık ve bitişiklik olarak sayılabilir.

İçerik, programda "Ne öğretilim?" sorusunun cevabıdır. Program içeriğini belirlemede bazı temel ilkeler vardır. Bu ilkelerden ilki içerik geçerli olmalıdır yani hedefle doğrudan ilişkili olmalıdır. İçerik, bireysel fayda sağlamalıdır yani öğrencinin özelliklerine uyumlu olmalı ve gelişim seviyesine uygunluk göstermelidir. İçerik, güvenilir olmalı yani kendi içinde tutarlılık göstermelidir. İçerik, sistematik yani iyi örgütlenmiş olmalıdır. İçerik, bilimsel olmalı doğru ve güncel bir yapıda olmalıdır. İçerik, toplumsal fayda sağlamalıdır. İçerik, yaşama yakın ve yararlı olmalıdır. İçerik, dikey ve yatay olarak kaynaşık olmalıdır. Dikey kaynaşıklık, içeriğin somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene şeklinde düzenlenmesi iken yatay kaynaşıklık farklı ders ya da programlar ile tutarlı olmasıdır (Akpınar, 2012).

Varış, içerik seçimiyle ilgilenenlerin aşağıda belirtilen özelliklere göre hareket etmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu ölçütler; toplumsal fayda, içerik modern hayatın koşullarına uyumlu, çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma amacına katkı sağlamalıdır. Bireysel fayda, İçerik bireylere, onların gelişim ve öğrenmesine yardımcı olmalıdır. Öğrenme ve öğretim, İçerik

ilgi ve ihtiyaç ilkelerine uyumlu olmalı, eğitim uzmanları program geliştirmede bilim adamları, konu uzmanları, öğretmen ve öğrencilerle iş birliği yapmalıdır. Bilgi iç yapısında içeriğin kapladığı alan, Yerleşmiş disiplinlerin öğrenciler tarafından hangi ölçüde öğrenileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Varış, 1988). İçerik düzenlemesinde kullanılan çeşitli yaklaşımlar mevcuttur.

İçerik düzenleme yaklaşımları ve özellikleri Tablo 2.1' de gösterilmiştir.

Tablo 2. 1: İçerik düzenleme yaklaşımları (Demirel, 2012).

İçerik düzenleme yaklaşımı	Özellikleri
Doğrusal yaklaşım	Ön öğrenmelerin ağırlıklı olduğu ardışık sıralı konuların düzenlenmesinde kullanılır.
Sarmal yaklaşım	Daha önce işlenen konular tekrar edilerek üzerine yeni öğrenmeler sağlandığı yaklaşımdır.
Modüler yaklaşım	Öğrenme ünitelerinin birbiriyle aşamalı bir bağa olmayan modüller şeklinde ele alınmasıdır.
Piramitsel yaklaşım	İlk yıllarda geniş tabanlı konular sonraki yıllarda küçük birimlerde uzmanlaşmayı sağlayan yaklaşımdır.
Çekirdek yaklaşım	İlk öğrenilecek konular ortak çekirdek olarak kabul edilir, sonrasında her öğrenci bu çekirdek alanla ilgili istediği dersi alabilir.
Konu ağı- Proje merkezli yaklaşım	Konular küçük projelere ayrılır ve bir çalışma takvimiyle öğrencilerin belirli bir zamanda nerede olacağı planlanır.
Sorgulama merkezli yaklaşım	İçerik öğrencilerin sorularına uygun olarak oluşturulur.

Eğitim durumları, programda "Nasıl öğretilim? " sorusunun cevabıdır. Strateji, yöntem-teknik, araç gereç ve her türlü etkinliği kapsar (Akpınar, 2012, 109). Eğitim durumları program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu meydana getirmektedir (Demirel, 2012, 135). İstendik davranışların oluşması için gerekli yaşantıları meydana getirecek eğitim durumlarının belirli özelliklere sahip olması gerekmektedir (Ertürk, 2017). Eğitim durumlarının sahip olması gereken bazı özellikler vardır; hedefe görelilik, eğitim durumları

programın hedefine uygun olarak gerekli düzenlemeleri içermelidir. Öğrenciye görelilik; eğitim durumları öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine, ilgi ihtiyaçlarına ve gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Konuya uygunluk; eğitim durumları konunun niteliklerine uygun olmalıdır (Akpınar, 2012). Ekonomiklik; Geçerli öğrenme yaşantıları arasında seçim yapılması aşamasında hedef ve öğrenciye uygun olanlardan uyguna mal edilenin tercih edilmesidir. Ertürk bu ilkeyi bir taşla birkaç kuş vurma olarak adlandırmaktadır (Ertürk, 2017).

Sınama durumları, öğrencide gözlemeyi istediğimiz istendik davranışların var olup olmadığı konusunda karara varmaktır (Demirel, 2012). Yetişegin istendik davranışı oluşturup oluşturmadığına dair takip edilmesi gerekir (Ertürk, 2017). Programda "Ne kadar? " sorusunun cevabıdır. Ölçme değerlendirme programın uygulanması sonucunda öğrencilerin yeterliliklere ne düzeyde ulaştıklarını tespit eder. Değerlendirme türleri tanılayıcı (diagnostik), biçimlendirici (formatif) ve düzey belirleyici (summatif) olarak üçe ayrılır. Tanılayıcı değerlendirme, öğrencileri sürecin başında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak tanımak ve öğrenme öğretme sürecini bu özelliklere göre düzenlemeyi ifade eder. Biçimlendirici değerlendirme, öğretim sürecinin değerlendirilmesini dolayısıyla süreç devam ederken hata ve eksikliklerin tespit edilerek önlem alınmasını ifade eder. Düzey belirleyici değerlendirme, sürecin sonunda yeterliliklere ne düzeyde ulaşıldığını sorgular (Akpınar, 2012).

2.4.Öğretim Programı

Eğitim programında mühim bir yer tutan öğretim programı, belirli derslerden oluşan bilgi ve becerilerin belirli bir plan içerisinde kazandırılmasını sağlar (Varış, 1988). Demirel ise öğretim programını okulda veya okul haricinde kişiye kazandırılması istenilen bir dersin öğretilmesiyle ilişkili bütün faaliyetleri içerisinde bulunduran mekanizma şeklinde tanımlamaktadır (Demirel, 2012). Öğretim programı eğitim programının içerisinde daha sınırlı, düzenlenmiş etkinliklerden meydana gelir. Genel olarak belirli bilgi gruplarından oluşan ve bu bilgi ve becerilerin eğitim programının hedeflerine uygun olarak kazandırılmasını amaçlamaktadır (Dirik, 2015). Öğretim programı milli eğitimin amaçlarını belirlenen süre içerisinde yapılabilecek özellikte olmalı, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalı, öğretilecek bilgiler temel bilgileri içermeli her bilgi öğrenciye yüklenmemeli gerektiğinde akıl yürütme yaparak diğer bilgilere ulaşmasını sağlayacak ana bilgiler

kazandırılmalıdır, esnek olmalı ve öğrencileri bir bütün olarak geliştirebilmeli, bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimi desteklemelidir (Kemertaş 1999). 2018 Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında öğretim programının amacı, liseyi bitiren öğrencilerin daha önceki kademelerde elde ettikleri yetkinliklerde gelişimini sürdürmek, millî ve manevi değerleri hayatına geçiren, üretim yapan, ilgi ve becerilerine uygun bir mesleğe ve üniversiteye hazır insanlar yetiştirmek olarak tanımlanmıştır (MEB, 2018).

Öğretim programında değerler ve yetkinlikler de yer almaktadır. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik kök değerlerinin ele alınmasının önemi belirtilmiştir. Anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve teknolojik yetkinlik, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlık yetkinlikleri, girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade etme olmak üzere sekiz yetkinlik de öğretim programının amaçları arasında belirtilmiştir (MEB, 2018).

2.5.Program Geliştirme

Program geliştirme, programın amaçlarına ulaşması için fayda sağlanan ilke, esas ve etkinlikleri ele alan bir çalışmadır (Varış, 1988). Program geliştirme sürecinin en önemli basamağı ihtiyaç analizidir. Çünkü toplum, konu alanı ve birey analizi aracılığıyla ulaşılan veriler programın hazırlanmasına yön verir (Aközbek, 2008). Program geliştirmede planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç ana aşama mevcuttur. Planlama aşaması çalışma gruplarının belirlenmesi, çalışma planının düzenlenmesi, ihtiyaçların belirlenmesi ve program öğelerinin ne şekilde oluşturulacağına karar verme aşamalarından oluşur. Uygulama aşamasında planlama basamağında oluşturulan öğretim programı uygulamaya konulur ve eksik kısımları tespit edilir Değerlendirme aşaması ise önceki basamaklarda planlanan ve uygulanana programın değerlendirme modelleri aracılığıyla değerlendirilip varılan sonuçlara göre düzenlenmesi basamaklarından oluşur (Yüksel, 2010). Eğitim programlarının geliştirilmesi aşamasında etkili olan felsefelerinin genel özellikleri Tablo 2.2’ de verilmiştir.

Tablo 2. 2: Eğitim programlarını etkileyen eğitim felsefeleri (Ornstein ve Hunkins 2014).

Eğitim felsefesi	Dayandığı felsefi temel	Eğitimin amacı	Eğitimin rolü	Eğitim programındaki odak nokta
Daimicilik	Realizm (Gerçekçilik)	Üstün zekâlı kişiler yetiştirmek, zeki bireyleri seçmek	Sözlü anlatıma dayanır, geleneksel değerlerin öğretimi vardır.	Klasik konular, Sabit program
Esasicilik	İdealizm Realizm (İdealistlik, Gerçekçilik)	Kişilerin zihinsel gelişimine fayda sağlamak, Yetenekli bireyleri eğitmek	Belirli konularda öğretmen otoritedir, geleneksel değerlerin öğretimi vardır.	Okuma, yazma, sayma gibi temel beceriler, Anadil, fen, matematik, yabancı dil gibi temel konular
İlerlemecilik	Pragmatizm (Yararcılık)	Demokratik ve sosyal yaşama katkı sağlamak	Öğretmen problem çözme ve bilimsel araştırmalarda yol gösterici konumundadır	Öğrencilerin ilgisine dayanır, disiplinler arası konulara yer verilir.
Yeniden Kurmacılık	Pragmatizm (Yararcılık)	Toplumu yeniden yapılandırmak	Öğretmen öğrencilerin problemi fark etmelerinde yardımcı olur, reformun temsilcisidir, araştırma yöneticisi gibidir.	Sosyal, ekonomik ve siyasi problemlerin araştırılması, ulusal ve uluslararası olaylar, güncel ve gelecekteki problemlere odaklanma

Program tasarımı program öğelerinin düzenlenerek programın oluşturulmasıdır. Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede üç temel yaklaşım ele alınır (Akpınar, 2012; Demirel, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2014). Konu merkezli yaklaşım, geleneksel yaklaşım olarak da adlandırılır. Daimici ve esasici bir felsefeye dayanan bu yaklaşımda dersler birbirinden kopuk, bağımsız bilgilerden oluşur. Bilgi ve içerik programın ayrılmaz parçalarıdır.

Davranış değişikliği meydana gelmesinden çok konunun öğrenilmesi önemsenmektedir, öğretmen konu uzmanıdır. Öğrenciye bilgi birikimi sağlama, kolay yönetilme, öğretmene uygulamada kolaylık sağlama avantajlarının yanında, esneklikten uzak olma, öğretmen merkezli olduğundan öğrenciyi pasif duruma getirme, ezbere yönlendirme, psikolojik yaklaşımdan uzak olma gibi olumsuz yönleri mevcuttur. 1900’lü yılların başlarında konu merkezli yaklaşıma karşı olan ilerlemeciler programın temelinde öğrencilerin var olması gerektiğini savunmuşlardır. Öğrenen merkezli yaklaşımda çocuk merkeze alınır. İlerlemeci felsefeye dayanan bu yaklaşımda öğrencinin aktif katılımı esastır, öğretmen rehber ve yol göstericidir. Önceden hazırlanmış bir program yoktur, etkinliklere göre düzenlenir. Sorun merkezli yaklaşım ise yeniden kurmacılık felsefesine dayanır. Programın merkezinde zorunlu sosyal ihtiyaç ve problemleri yer alır. Grup çalışması gerektirir, ders programı esnektir. Öğrencilerin ulaşması gereken hedeflerden ziyade toplumun sorun ve ihtiyaçlarına odaklanıldığı için öğrenci merkezli tasarımlardan ayrılır (Alcı, 2019; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Program geliştirmede süreci anlaşılır ve uygulanabilir hale getirmek amacıyla eğitim programı geliştirme modelleri kullanılır. Farklı program desenleri konuyu, öğrenciyi ve toplumu farklı seviyelerde programa dâhil ederler (Ornstein ve Hunkins, 2014). Eğitim programı geliştirme modellerinden Tyler, Taba, Taba-Tyler ve Sistem Modeli ele alınıp incelenmiştir.

Tyler modeli ilerlemeci felsefeyi esas alır. Bu modelde birey, toplum ve konu alanı kaynaklarından aracılığıyla oluşturulan hedefler eğitim psikolojisi ve eğitim felsefesi süzgeçlerinden geçerek kesinleşmiş öğretim hedefleri elde edilir bunlara göre öğrenme yaşantıları seçilir, düzenlenir, yönlendirilir ve değerlendirilir. Bu model her birey için tek yol olduğunu varsaydığı için eleştirilmiştir (Akpınar, 2012). Tyler’ ın mantığı esasen hedeflerin kararlaştırılması, öğrenme yaşantılarının kararlaştırılması, düzenlenmesi ve değerlendirme adımlarının ayrıntılı olarak izahından meydana gelir (Cinoğlu, 2020). Öğretmen ve öğrencileri sürece yeterince dâhil etmemesi ve programın uzmanlarca hazırlanması konularında eleştirilmiştir (Genç, 2023).

Taba modeli ihtiyaçların belirlenmesi, hedeflerin oluşturulması, içerik seçimi ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi, öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi, neyin nasıl değerlendirileceğinin araştırılması olmak üzere yedi aşamadan meydana gelmektedir

(Ornstein ve Hunkins, 2014). Taba modeli öğretmenlerin program geliştirme modeline dâhil edilmesi gerektiğini savunması ve tümevarım yaklaşımını benimsemesi bakımından Tyler modelinden farklılaşır. Taba modeli tümevarımsal olmasına rağmen hedeflerin belirlenmesi adımı ile başlaması ve öğretmenlerin program geliştirme uzmanı olacak yeterliliğe sahip olup olmadıkları konusunda eleştirilmektedir. Tümevarım öğrenme ünitelerinin tasarımıyla sınırlı kalsa da döneminde tümevarımsal yaklaşıma adım attığı ve yenilik getirdiği göz ardı edilmemelidir (Genç, 2023).

Taba-Tyler modelinde ihtiyaçlar oluşturulur, genel amaçlar oluşturulur, amaç ve içerik oluşturulur, öğrenme yaşantıları belirlenir ve değerlendirmeye alınır ulaşılan sonuçlar yeterli düzeyde değilse amaçları saptama basamağına tekrar dönülür, sonuç yeterli ise ayrıntılı işlemler formüle edilir, işlemler tekrar belirlenir (Demirel, 2012). Taba-Tyler modeli Türkiye’deki program geliştirme modellerini de etkilemiştir. Rasyonel planlama modeli olarak da bilinmektedir (Komisyon, 2019).

Sistem modeli ABD’de 1950’lerden sonra etkin olarak kullanılmıştır. Bu model, amaçların ve komisyon üyelerinin belirlendiği problem tanımı aşaması, uygun ders planlarının hazırlandığı, araç gereç ve öğrenme ortamlarının seçildiği gelişme aşaması, sonuçların değerlendirildiği ve düzenli dönüt sağlanan değerlendirme aşaması olmak üzere üç temel aşamadan oluşur (Demirel, 2012). Öğretmenler de program geliştirme sürecine dâhil edilmiştir (Öztürk, 2023).

Program geliştirme çalışmaları toplumun çeşitli kesimlerinden oluşan takım çalışmaları olarak düşünülebilir. Uzmanlar, yöneticiler, çalışanlar, veliler ve öğrenciler de bu takım çalışmalarında yer almaktadır. Program geliştirilmesinin planlanmasında üç grup görev almaktadır (Küçüktepe, 2019).

Program geliştirme gruplarının üyeleri ve görevleri Tablo 2.3’ de verilmiştir.

Tablo 2. 3: Program geliştirme grupları (Demirel, 2012).

Grubun adı	Üyeleri	Görevleri
Karar ve koordinasyon grubu	MEB temsilcileri Öğretmen örgüt temsilcileri Konu alanı temsilcileri Veli temsilcileri Öğrenci temsilcileri	Genel strateji belirleme Felsefi temeli oluşturma, ülkenin eğitim felsefesinin programa yansımaları sağlama Programda kabul veya düzeltme esnasında karar verici olma Koordinasyonu sağlama
Çalışma grubu	Program geliştirme uzmanı Ölçme değerlendirme uzmanı Konu alanı uzmanı Konu alanı öğretmen	Programın hazırlanması, değerlendirilmesi, geliştirilme aşamalarında görevlidir
Danışma grubu	Eğitim felsefecisi Eğitim psikoloğu Eğitim sosyoloğu Eğitim ekonomisti Eğitim denetçisi Okul yöneticisi Eğitim teknoloğu İletişim uzmanı	Program çalışma grubuna ihtiyaç duydukları zaman danışmanlık yapma

Program geliştirme çalışmaları bir komisyon aracılığı ile gerçekleştirilir. Bu gruplardan birincisi, ülkenin eğitim felsefesini göz önüne alarak hangi programların kabul olacağı veya değiştirileceğine karar veren ve program geliştirme çalışmalarının koordinasyonunu sağlayan, program karar ve koordinasyon grubudur. Karar ve koordinasyon grubu, milli eğitim bakanlığı temsilcileri, program geliştirme alan uzmanları, öğretmen örgütlerinin temsilcileri, veli ve öğrenci temsilcileri ile konu alanı ile ilgili öğretmen, kuruluş meslek odalarının temsilcilerinden oluşur. İkincisi programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesinde görevli olan program geliştirme uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, konu alanı uzman ve öğretmenlerinden oluşan program çalışma grubudur. Son olarak programın tamamından sorumlu olmayan gerek görüldükçe danışılacak eğitim felsefecisi, psikoloğu, sosyoloğu, ekonomisti, denetçisi, yöneticisi ve

uzmanından oluşan program danışma grubudur (Akpınar, 2012; Demirel, 2012; Küçüktepe, 2019).

2.6.Program Değerlendirme

Program değerlendirme program geliştirme sürecinin son ve tamamlayıcı basamağıdır ve programın ne derecede etkili olduğu konusunda karar verme işidir (Akpınar, 2012). Program değerlendirme gözlem ve farklı ölçme araçları vasıtasıyla eğitim programlarının etkililiğine ilişkin bilgi toplama ve bu bilgileri ölçütler ile karşılaştırarak programın etkililiğine dair fikir edinme sürecidir (Özçelik, 2013). Ertürk'e göre program değerlendirme program geliştirmenin son ve tamamlayıcı aşamasıdır ve eğitim amaçlarına ne seviyede ulaşıldığını tespit etme sürecidir (Ertürk, 2017). Program değerlendirmede temel amaç programın üstün taraflarını ve değerini tespit etmektir. Bunlara ek olarak karar vermede etkili olma, program ve toplumların gelişimine katkı sağlama, gücü az olanlara ses çıkarma hakkı vererek demokrasiyi yayma amaçları da sayılabilir (Fitzpatrick vd., 2019). Program değerlendirme modellerini Uşun hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımı, sistemlere dayalı değerlendirme yaklaşımı, işbirlikçi değerlendirme yaklaşımı, katılımcı yönelimli değerlendirme yaklaşımı, rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımı, niteliksel değerlendirme yaklaşımı, uzmanlık yönelimli değerlendirme yaklaşımı, müşteri yönelimli değerlendirme yaklaşımı, postmodern değerlendirme yaklaşımı, geleneksel değerlendirme yaklaşımı, faydacı değerlendirme yaklaşımı, hümanist değerlendirme yaklaşımı, akademik değerlendirme yaklaşımı, diğer program değerlendirme yaklaşımları(çoklu yöntemlerle değerlendirme, tüketici odaklı model, maliyet yarar analizi değerlendirme modeli, deneysel değerlendirme modeli, sürece dayalı modeller, ürüne dayalı modeller, sürece ve ürüne dayalı modeller, gereksinime dayalı modeller) olmak üzere 14 başlıkta incelemiştir (Uşun, 2016). Bu program değerlendirme modellerinden başlıcaları incelenmiştir.

Provous'un farklar yaklaşımı, faydacı bir bakış açısı ile geliştirilmiştir. Programın mevcuttaki performansı ile varsayılan standartlar arasındaki farkın karşılaştırılarak eksik yönleri belirleme esasına dayalıdır. Tasarım, kurma, süreçler, ürünler ve maliyet olmak üzere beş evreden oluşur (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu evrelerde programın performansı belirlenen program standartları ile kıyaslanır (Demirel, 2012). Bu program en önemli sınırlılığı ise değerlendirmeyi programın planlanması aşamasından alıp son çıktılara

ulaşılmamasına kadar uzun bir zaman aralığına yaydığından çok zaman gerektirmesi olarak söylenebilir (Gredler, 1996).

Metfessel-Michael değerlendirme modeli programın genelinin etkililiğinin değerlendirilebilmesi amacıyla genel ve özel hedefler oluşturma, uygulanabilir hale getirme, etkililiği ölçmek için ölçme aracı oluşturma, gözlem, analiz, yorum ve tasarı oluşturma aşamalarının dikkate alınması gerektiğini savunur (Sönmez ve Alacapınar, 2015). Metfessel-Michael değerlendirme modeli hedefe yönelik bir modeldir. Yükseköğretim kurumlarının değerlendirilmesinde kullanılabileceği şeklinde destek görmüştür (Saracaloğlu, 2018).

Eisner eğitsel eleştiri modeli diğer değerlendirme modellerinden farklı olarak niteliksel incelemeye daha çok önem verir. Değerlendirme sürecini öncelikle betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç boyutta incelerken bu boyutlara daha sonra temalaştırma boyutunu da eklemiştir (Kara ve Akdağ, 2020). Uzman kişilerce uygulanan bu modelde betimleme boyutunda eğitimin niteliği ile ilgili bilgiler verilerek ortam ve sürecin neye benzediği ile ilgili okuyucunun gözünde bir resim oluşturmaya sağlanır (Demirel, 2012; Saracaloğlu, 2011). Yorumlama boyutuna açıklama yapmak olarak bakılabilir, betimlemede ne olduğu yorumlamada ise neden ve nasıl olduğu üzerine yoğunlaşılır. Değerlendirme boyutunda betimleme ve yorumlama boyutlarından elde edilen verilere göre program hakkında bir karar verilir (Uşun, 2016). Temalaştırma boyutunda yapılan çalışmaların başka çalışmalara yaygınlaşabileceği düşünülür fakat buradaki nicel çalışmalarda olduğu gibi genelleme yapılabileceği anlamında değildir, yapılan niteliksel çalışma sonucu ulaşılan özelliklerin başka gruplarda da aranabileceği anlamına gelir (Saracaloğlu, 2011).

Dick ve Carey'in modelinde öğretmenler, öğrenciler, materyaller, öğretim etkinlikleri ve öğrenme performansı birbirleriyle etkileşimdedir (Uşun, 2016). Bu model öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğretim analizi, giriş davranışları ve öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, hedeflerin geliştirilmesi, değerlendirme amacıyla materyaller oluşturulması, öğretim stratejilerinin belirlenmesi, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, biçimlendirici değerlendirme ve düzey belirleyici değerlendirme olmak üzere dokuz aşamadan oluşmaktadır (Uşun, 2016).

Hammond program değerlendirme modelini üç boyutlu küple açıklamaktadır. Öğretim boyutu, kurum boyutu ve hedef davranışlar boyutundan oluşan bu küpte her boyutun kendine ait alt boyutları bulunmaktadır. Öğretim boyutu organizasyon, içerik, yöntem, imkânlar ve maliyet olmak üzere beş alt boyuttan meydana gelmektedir. Kurum boyutu öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile, toplum olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Hedef davranışlar boyutu ise bilişsel hedefler, duyuşsal hedefler ve psikomotor hedefler olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Küçükkayhan, 2020). 90 hücreden meydana gelen bu küpte amaca yönelik olarak istenilen alt boyutlar seçilir ve bu alt boyutların kesişimindeki hücreler incelenir. Sadece ilgili hücrelere erişildiğinden derinlemesine inceleme yapmaya elverişlidir (Karagöl, 2020).

Stake'in uygunluk olasılık modelinde betimleme ve karar verme evreleri önemlidir. Bu modelde değerlendirmeci betimsel gözlemler ile değerlendirilmesi yapılacak etkinliklerle ilgili iki ölçüt listesi hazırlanır ve bu veriler karşılaştırılarak farklılıklar yorumlanır (Uşun, 2016). Değerlendirmeye dayalı bilgiler girdi, süreç ve çıktılar olmak üzere üç boyutta incelenebilir (Demirel, 2012).

Stufflebeam'ın bağlam- girdi- süreç-ürün (CIPP) modeli ismini İngilizce Context, Bağlam, Input, Girdi, Process, Süreç, Product, Ürün kelimelerinin ilk harflerinden almıştır. Bu model ne yapılması gerekiyor? Sorusuna yanıt aranılan içerik değerlendirilmesi, Nasıl yapılmalı? Sorusuna cevap aranan girdi değerlendirilmesi, Yapılıyor mu? Sorusuna yanıt alınan süreç değerlendirilmesi ve başarılı mıydı? Sorusuna cevap aranan ürün değerlendirmesi aşamalarından meydana gelir (Demirel, 2012; Paksoy, 2020).

Tyler modeli kendisinden sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur. Hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerinin programın üç ana ögesi olduğunu belirten Tyler'in değerlendirme modeli programın hedeflerine karar verme, bu hedefleri kazandırılması amaçlanan özelliğe göre sınıflama, hedefleri davranış olarak belirtme, hedeflere varılıp varılmadığını tespit edecek durumları belirleme, ölçme tekniği geliştirme veya seçme, öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili bilgilere erişme ve bu davranışlardan elde edilen veriler ile hedefleri karşılaştırma olmak üzere yedi aşamadan meydana gelmektedir (Demirel, 2012; Uşun, 2016).

2.7.Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı

Eski Yunanlılar tarafından kurulmuş olan matematik Tales, Pisagor, Eflatun, Öklid, Arşimet gibi düşünürlerin çalışmalarıyla gelişerek meydana gelmiştir. Matematik (Mathematiques) sözcüğü Yunanca Matematikos kelimesinden o da “Ben bilirim” anlamına gelen Matesis kelimesinden türemiştir. Dokuzuncu asrın başlarında İslam âlemine önce Matematikos sonrasında öğrenmek anlamındaki “talim” kelimesinin çoğulu “tealim” kelimesiyle girmiştir. 11. Yüzyılda ise “Riyaziyat” kelimesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu kelime ise fikir veya zihin jimnastiği anlamındadır (İşcan, 1967). Matematik (MEB, 1992) biçim, sayı ve kümelerin yapı, özellik ve ilişkilerini inceleyen bilimdir. Matematik dil, din, ırk fark etmeksizin tarih boyunca tüm uygarlıklara temel oluşturmuş evrensel bir dildir, bilimdir, sanattır. İnsanoğlu var olduğu andan itibaren içinde bulunduğu evreni tanımaya ve anlamlandırmaya çalışmıştır. Tarih öncesi zamanlardan beri doğaüstü olarak nitelendirilen pek çok olayın açıklaması matematik sayesinde yapılabilmektedir. Tarih boyunca korkuyla anılan gök cisimlerinin hareketinden artık korkmuyoruz hatta güneş ve ay tutulmasının ne zaman olacağını hesaplayabiliyoruz. Örneğin, temeli matematiğe dayanan elektrik ve manyetizma konusu olmasa enerji ve iletişim sistemleri çalışmazdı, barajlarda elektrik üretilemez, televizyon ve radyolarımız çalışmazdı. Matematik matematiksel düşünmenin öğretimi için, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler için kendi kendinin geliştiren bir araç niteliği görür. Matematik, bilimsel düşüncenin esasıdır ve soyut fikirlerin de ifade edilmesini sağlayan bir dildir. Dünyayı algılamamızı sağlayan bu dil günlük hayatın her alanında uygulanabilme olanağı sağlamaktadır. Matematiksel çalışmaların temelleri mantıksal ilişkileri bulmak ve bunları anlamlandırmak, bu ilişkileri sınıflandırmak ve bu ilişkinin doğru olduğunu ispatlayabilmek bu ispattan hareketle genellemek ve hayatta uygulanabilir hale getirmektir (MEB, 2005).

Matematik dersinde gaye ezber yapmak, ne işe yaradığını anlamadan defalarca soru çözmek olmamalıdır. Önemli olan, mevcut tüm durumları düşünebilmek ve belirli şartlarda nasıl sonuçlara ulaşılacağını tahmin edebime yeteneğini kazanmak, mantıklı, düzenli olarak fikir yürütmeyi, yani üst bilgiye varmayı bilmektir (Nasibov ve Kaçar, 2005). Matematik dersi, bireylere fiziksel dünyayı ve sosyal iletişimi gerçekleştirmeye fayda sağlayacak büyük bir bilgi ve yetenek sahibi olma becerisi kazandırır. Bireylere değişik deneyimlerini çözümleyebilecekleri, izah edebilecekleri, sezebilecekleri ve problemlerin üstesinden gelebilecekleri bir dil ve düzeni sağlar (MEB, 2005).

Matematik dersi ğretim programında (MEB, 2013) matematiksel süreç becerileri; matematiksel iletişim sağlama, matematiksel akıl yürütme ve ispat yapma ve matematiksel ilişkilendirme yapma olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Matematik dersi bireylerin ilişki kurma yeteneklerinin artmasına değer verir. Bu nedenle bireylerde řu davranışların geliştirilmesi gaye edilmiştir,

- Kavramsal ve işlemsel bilgiler ile ilgili bağlantıları görme
- Matematiksel kavram ve yasaları çoklu temsil şekilleri ile ifade etme
- ğrenme alanları (sayılar ve cebir, geometri sayma, veri ve olasılık) ile ilgili bağ oluşturma
- Matematikğin başka derslerle ve günlük yaşamla bağlantısını kurma
- Matematiksel konu, olgu ve düşünceler ile ilgili bağlantıları kurma
- Matematiksel olguların, işlemlerin ve durumların farklı temsil şekilleri ile ilgili bağlantı kurma
- Farklı temsiller ile ilgili geçişler yapma

Çağımızda bilgi ve teknolojinin devamlı değişmesi her alanda meydana geldiği gibi eğitimi de etkilemiştir. Bu etki eğitim alanında hızlı bir farklılaşmaya neden olur. Bu nedenle eğitim programları devamlı bir gelişim halindedir. Ortaöğretim matematik dersi programı da zamanla değişime uğramıştır. 2018 yılı ortaöğretim matematik dersi programı öğrencilerin, problem çözme kabiliyetlerinin yükseltilmesi, matematiği düzgün, yararlı olacak şekilde uygulamaları, matematiğe ve matematik eğitimine kıymet göstermeleri, matematiğin tarihsel değişimine, matematiğin ilerlemesinde payı olan bilim adamlarını ve buluşlarını takip etmeleri, yaşamda fark ettikleri problemler hakkında fikir sahibi olmalarını amaç edinmiştir (MEB, 2018). Yine 2018 ğretim programında derslerin zümre öğretmenlerince yapılandırılacak materyallerle desteklenmesi, önemli bilim insanları ile ilgili ğrenci seviyesine uyumlu olacak şekilde hikayeler kullanılması önerilmektedir. 2018 ğretim programı incelendiğinde Fen Lisesi ve diğer okullar olmak üzere farklı ğretim programları hazırlandığı, matematik ğretim programının içerisinde ise 9 ve 10. Sınıf seviyelerindeki kazanımların her okul türü için aynı olduğu fakat 11 ve 12. sınıf seviyelerinde temel matematik ve ileri matematik olmak üzere iki ve altı saatlik iki farklı seviye olduğu görülmektedir.

2.8.Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yaşanan Değişikler

Geleneksel sınıflarda uygulanan yaklaşımlara karşıt olarak gerçekçi matematik eğitimi ortaya çıkmıştır. Gerçekçi matematik eğitimi bireylerin kendi yaşantıları ile matematik arasında ilişki kurmanın önemi üzerinde durur. Matematik öğretiminde kullanılan gerçek hayat problemlerinde yalnızca günlük hayattan örnekler değil öğrencilerin hayal dünyasına hitap edebilecek hikaye, oyun gibi nesneler de kullanılabilir (Bingölbadi vd., 2016).

Öğretim programları, toplumsal değişim, bilgi ve iletişim teknolojileri, yeni bilgiler, fırsatlar ve araçlar, oluşan gereksinimler nedeniyle zamanla güncellenmektedir (MEB, 2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı da zaman zaman bu değişimleri geçirmiştir. 2005 yılından itibaren 2005, 2011, 2013, 2016, 2018 yıllarında ortaöğretim matematik dersi öğretim programları güncellenmiştir. Özellikle 2016 yılı ve 2018 yılında ciddi konu sadeleştirmeleri yapıldığı görülmektedir. Programlar karşılaştırıldığında 2016 yılında Karmaşık sayıların kutupsal gösterimi, taban aritmetiği, işlem, matris-determinant, integralde hacim, limit belirsizlikler, ters dönüşüm formülleri, L'hospital, uzay analitiği konularının öğretim programından kaldırıldığı, Öklid algoritması konusunun ise öğretim programına dâhil edildiği görülmüştür. 2018 yılında ise modüler aritmetik, yüksek mertebeden türev, dairesel permütasyon, X^n dışındaki fonksiyonların türev ve integrali, parabol analitiği, elips analitiği, hiperbol analitiği, uzayda doğru düzlem konularının öğretim programından kaldırıldığı görülmüştür. Mantık konusu tüm yılların içeriğinde yer almaktadır fakat 2011'e kadar 9.sınıfta yer alan konu 2013 ve 2016 da 11.sınıf konularına dâhil edilmiş fakat 2018 de tekrar 9.sınıf içeriğine alınmıştır. Ayrıca konuların sadeleştirilmesinin yanında öğretim programlarının kendisinin de sadeleşmeye uğradığı görülmektedir. Matematik dersi öğretim programına bakacak olursak daha önceki yıllarda öğretim programlarında daha ayrıntılı açıklamalar matematik dersi özelinde verilirken son öğretim programında öğretim programının amaçları, perspektifi, ölçme değerlendirme yaklaşımı bölümlerinin tüm derslerin öğretim programı için ortak hazırlandığı genel felsefeyi belirttiği görülmüştür. Bu başlıklar altında matematik dersi özelinde bir açıklamaya rastlanmamıştır. Matematik öğretim programının felsefesi ve uygulamada dikkat edilecek alanlar kısaca belirtilerek sınıf bazında kazanımların açıklanmasına geçilmiştir. 2005 yılı matematik dersi öğretim programı incelendiğinde o dönemlerde derste kullanılacak etkinliklere kadar öğretim programında yer aldığı görülmektedir.

2.9. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ortaöğretim matematik dersi ile ilgili son 10 yılda yapılan çalışmalar incelenmiştir. Bu çalışmalar neticesinde ortaöğretim matematik dersi ile ilgili yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı var olan çalışmaların da belirli sınıf düzeylerini kapsadığı gözlemlenmiştir.

Canibey (2013) çalışmasında yenilenen ortaöğretim matematik programı ile ders kitabının uyumunu incelemeyi amaçlamıştır. Dokuzuncu sınıf düzeyine ait iki yayınevinin kitapları incelenmiştir. Öğretim programı yapılandırmacı anlayışla hazırlandığı halde ders kitaplarındaki soruların daha çok geleneksel soru tarzlarından oluştuğu tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine yeterince yer verilmediği görülmüştür. Fakat bu yayınevlerinden birinin diğerine göre geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden tamamlayıcı ölçme değerlendirme tekniklerine geçişin biraz daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.

Tarr vd., (2013) çalışmalarında üç yıl boyunca geleneksel ve entegre yaklaşımların uygulandığı 3258 öğrencinin problem çözme ve muhakeme becerisi karşılaştırıldığında entegre yaklaşımların uygulandığı grubun önemli ölçüde daha yüksek puanlar aldığı gözlemlenmiştir.

Berkant ve Gençoğlu (2015) farklı okul türlerinde çalışan matematik öğretmenlerinin görüşlerinin almayı amaçlamışlardır. 15 matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada derslerin öğretmen odaklı işlendiği öğrenci ve velilerin derse karşı ilgisinin düşük olduğu ödevlerin ders başarısını olumlu etkilediği matematik öğretim programının başta dokuzuncu sınıflar olmak üzere çok yoğun olduğu, meslek liselerinde farklı bir öğretim programının uygulanması gerektiği görüşlerine varılmıştır.

Çiftçi ve Tatar (2015) dokuz öğretmenle görüşülen bu çalışmada öğretmenler konu yoğunluğunun azaltılması konusunda olumlu görüşlere sahipken bazı konuların çıkarılmasının hazır bulunuşluğu olumsuz etkileyebileceği kanısına varmışlardır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasının süreci olumlu etkileyeceğini fakat bu konuda öğretmenlere de eğitim verilmesi gerektiği sonucuna varmışlardır.

Abat (2016) çalışmasında ortaöğretim matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç, ürün boyutlarında değerlendirmesini amaçlamıştır. Nicel boyutunda 75 ve nitel boyutunda sekiz öğretmenle çalışılmış ve programın öğrencilerin beceri gelişimine paralel olmadığı, amaç ve kazanımların öğrenci gelişimi ile örtüştüğü ders içeriklerinin azaltıldığı ve öğrenci gelişimine göre uyarlandığı, program kazanımları ile ders kitabındaki kazanımların paralellik göstermediği programda var olan yöntem ve tekniklere ders kitaplarında yer verilmediği kazanımlar için sürenin yeterli olmadığı ve derslerin öğretmen odaklı yürütüldüğü, eski programla kıyaslandığında kazanımların daha fazla kazandırıldığı sonuçlarına varılmıştır.

Aksoy (2016) 27 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili pozitif fikirlere sahip olduğu görülürken geometri dersinin matematik öğretim programı altına alınması 11 ve 12.sınıflarda iki düzeye ayrılan programın 9.sınıf düzeyinden itibaren iki düzey şeklinde verilmesi gibi konularda fikir ayrılıkları yaşadıkları bu konular hakkında olumlu görüşler kadar olumsuz görüşlerinde var olduğu sonucuna varılmıştır.

Dikbayır ve Bümen (2016) çalışmalarında öğretim programına bağlılık ve öğretim programının aslına sadık kalınarak aktarılıp aktarılmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada konuların öğrenci seviyesine göre düzenlendiği programda yer almayan kazanımlara ait soruların öğrencilere yöneltildiği, konuların günlük hayatla bağlantısını kurmakta zorlanıldığı ve akran öz değerlendirme gibi ölçme araçlarının çok fazla kullanılmadığı ve derslerin öğretmen merkezli işlendiği sonuçlarına varılmıştır.

Sakallı vd. (2016) çalışmalarında ortaöğretim matematik dersi programına dair matematik öğretmenlerinin görüşünü almayı amaçlamışlardır. 23 matematik öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışmada öğretmenler programın sarmal yapısı hakkında olumlu düşüncelere sahipken programın yoğunluğu, zaman yetersizliği, programın okul türlerine göre değişiklik göstermemesi konularında eleştiride bulunmuşlardır.

Yıldız ve Karadeniz (2016) matematik öğretmenlerinin matematik ve geometri dersinin birleştirilmesine yönelik düşüncelerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. 102 matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin geometri ve matematik dersinin birleştirilmesinin öğrencilerin geometri dersine olumlu bakmalarına neden olabileceğini

savundukları görülmüştür. Fakat bu birleştirmenin zamanla öğrencilerde geometriye karşı ilgi kaybolmasına neden olabileceği, geometrideki başarısızlığın matematik dersine karşı olan tutumlarını da olumsuz etkileyebileceği şeklinde fikirlere de ulaşılmıştır.

Demir ve Vural (2017) çalışmalarında öğretim programının öğrencilere kazandırdığı becerilere ilişkin öğretmen görüşlerine ulaşmayı amaçlamışlardır. 15 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada müfredatın yetiştirilme zorunluluğu, mevcut sınav sistemi ve öğrencilerin hazır bulunuşluklarının düşük olması konuları eleştirilmiştir.

Şahin (2017) ortaöğretim matematik dersi öğrenci projelerine dair öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine başvurmuştur. Öğretmenler proje çalışmalarının öğretim programında yeterince açıklanmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca proje ödevlerini öğrencilere not verme aracı olarak gördükleri sonuçlarına varılmıştır.

Şahin (2017) ortaöğretim matematik dersi öğrenci projelerine dair öğretmen ve öğrencilerin düşüncelerine başvurmuştur. Öğretmenler proje çalışmalarının öğretim programında yeterince açıklanmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca proje ödevlerini öğrencilere not verme aracı olarak gördükleri sonuçlarına varılmıştır.

Wang vd. (2017) çalışmalarında Çin'de 21. yüzyılın başlarındaki en son matematik müfredatı reformunun kapsamlı bir incelemesini sunmakta ve Çin'deki matematik müfredat reformunun gelecekteki yönü tanıtmaktadır. Buna göre matematiksel düşünme yeteneği, problem çözme becerileri, matematiğe yönelik tutumlar ile ilgili hedeflere yönelindiği, bilişim teknolojilerinden yararlanıldığı, yenilikçi anlayışın benimsendiği görülmüştür. Ayrıca içerik olarak da değişmeye gidilmesi ders kitaplarının değişmesi, alt yaş gruplarında ödevlerin azaltılması, konuların günlük hayatla uyumlu hale getirilmesi de bu reformun içerisinde yer almaktadır.

Abdioğlu ve Çevik (2018) çalışmalarında yöneticilerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programına ilişkin değerlendirmelerinin belirlenmesini amaçlamışlardır. 52 okul yöneticisi ile görüşmeler yapılmış ve yöneticilerin matematik dersi öğretim programı ile ilgili yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları, bilgisi olanların ise kazanımların günlük hayatla ilişkili olmadığı ve öğrencilerin düzeyinin üzerinde olduğu kanısına vardıkları görülmüştür. Öğretim programlarının lise türlerine göre değişiklik göstermesi gerektiğini savunmuşlardır.

Aydın vd., (2018) çalışmalarında 2013 yılından itibaren uygulamaya konulan matematik öğretim programı ile ilgili öğretmen düşüncelerine ulaşmayı amaçlamışlardır. 10 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada öğretmenler okul türüne göre öğretim programı ve ders kitaplarının değişmesi gerektiği ayrıca konuların sadeleştirilerek günlük hayatla ilişkisinin artırılması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Ünal (2018) çalışmasında ortaöğretim matematik öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesini amaçlamıştır. Öğretmenlerin değişen öğretim programına dair pozitif fikirlerinin olduğu fakat eğitim durumu değişkenine göre konulara ait fikirlerinin ve cinsiyet değişkenine göre matematik tarihçilerine dair bilgilerinin erkek öğretmenler lehine farklılık gösterdiği sonucuna varmıştır.

Yalçınkaya (2018) çalışmasında 2017 yılında uygulamaya konulan dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına dair öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. 12 matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada konuların sadeleştirilmesi, mantık konusunun 11.sınıftan 9.sınıfa alınması konularını olumlu karşılarken sayılar ve temel kavramlar konularının yüzeysel kaldığı, ek kaynakların verilmesi gerektiği, çocukların hazır bulunuşluğunun iyileştirilmesi amacıyla ilkokul, ortaokul ve liseler arasında iş birliği yapılması gerektiği eleştirilerinde bulunmuşlardır.

Eroğlu (2019) çalışmasında güncellenen ortaöğretim matematik dersine yönelik öğretim programına ait öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. Sekiz öğretmenle yürütülen bu çalışmada öğretmenlerin genel olarak olumlu düşüncelere sahip olduğu fakat konuları yetiştirmekte zorlandıkları, geometrinin ayrı bir ders olarak okutulması gerektiği, kazanımların günlük hayatla daha fazla ilişkilendirilmesi gerektiği ve hazır bulunuşluklarının düşük olması nedeniyle ilköğretim matematik programının iyileştirilmesi gerektiği konularında eleştiride bulunmuşlardır.

Keskin (2019) çalışmasında ortaöğretim matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Öğretmen görüşlerine göre program günümüz ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Program geliştirme çalışmalarına tüm paydaşların etkin katılım sağlaması ve pilot uygulamaya yeterli vakit ayrılması istenmektedir. Ayrıca farklı okul türleri için farklı öğretim programlarının olması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Öğrenci görüşleri ise kurs alma durumu, ders çalışma saati, öğrenim görülen alan değişkenine göre bazı boyutlarda farklılık göstermektedir.

Şentürk (2019) çalışmasında lise matematik öğretmenlerinin öğretim programına dair bilgileri ile bu bilgilerinin sınıf içine nasıl etki ettiği araştırılmıştır. Lise matematik öğretmenlerinin yeni program ve programdaki yaklaşımlarla ilgili bilgilerinin eksik olduğu görülmüştür.

Tekalmaz (2019) çalışmasında 2017 yılında yayınlanmış olan matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. 11 matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada öğretmenler programın sadeleştirilmesini olumlu karşılarken bazı konuların kaldırılmasının hazır bulunuşluğu olumsuz yönde etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını desteklemişler fakat bu konuda kendilerinin de desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca eğitim programının bu kadar sık değiştirilmesini eleştirmişler ve değişiklikler yapıldığı zaman uzmanlarca kendilerine de detaylı bilgi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Temizkalp (2019) çalışmasında 2017 yılında yenilenen dokuzuncu sınıf matematik öğretim programına dair öğretmen düşüncelerini karşılaştıkları zorlukları, olumlu olumsuz yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 33 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada öğretmenler programın sık sık değişmesi nedeniyle uyum sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Konuların sadeleştirilmesi olumlu karşılanmakta fakat öğrencilerin hazır bulunuşluklarının düşük olması nedeniyle sayılar temel kavramlar gibi konulara daha fazla zaman ayırmak gerektiğini ve ders kitaplarında konularla ilgili daha fazla örneklere alıştırmalara yer verilmesi gerektiğini savunmuşlardır. Geometri dersinin ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini, derslerin genelde öğretmen merkezli işlendiğini ve ölçme değerlendirme de klasik yöntemlerle yapıldığını belirtmişlerdir.

Tuncel ve Kazu (2019) çalışmalarında matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna dair öğretmen düşüncelerini almıştır. 159 matematik öğretmeni ile yapılan bu çalışmada öğretim programının benimsediği çağdaş ölçme değerlendirme ilkelerini benimsemede özellikle 16-20 yıl deneyime sahip öğretmenlerin zorlandığı görülmüştür. Ölçme değerlendirmede hala geleneksel bir tutum içinde oldukları anlaşılmaktadır.

Önal (2020) çalışmasında ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programının CIPP modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşleri bakımından değerlendirilmesini amaçlamıştır. 149 matematik öğretmeni ve 324 öğrenci ile yapılan bu çalışmada programdaki amaç ve kazanımların öğrencilerin gelişimleri ile örtüştüğü, ders içeriklerinin hafifletildiği fakat sürenin kazanımlara yeterli olmadığı, ders kitabındaki kazanımların açık olmadığı ve öğrenciye sıkıcı geldiği bunun aksine programdaki bireysel etkinliklerin faydalı ve ilgi çekici olduğu ve son olarak programın öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun olmadığı sonuçlarına varılmıştır.

Toh (2021) Çalışmalarında erken lise seviyelerinde edinilen kısmi matematik bilgisinin, üniversite öncesi seviyede daha eksiksiz bir kavramın edinilmesini kolaylaştırmayabileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, öğrencilerin matematikle ilgili işlemsel bilgileri, onların işlemsel akıcılığını veya esnekliğini geliştirmediği sonucuna varılmaktadır.

Keser (2022) çalışmasında EBA matematik dersi konularının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi amaçlanmıştır. EBA ders içeriklerinin kazanımların kavratılması açısından yeterli olmadığı, bazı kazanımlara ait hiç içerik bulunmadığı, öğretmenlerin de içerikleri yüzeysel buldukları ve genellikle bu içerikleri kullanmadıkları sonuçlarına varılmıştır.

Sabırlar (2022) çalışmasında pandemi sürecinde matematik öğretim programının değerlendirmesine yönelik öğretmen görüşlerini almayı amaçlamıştır. 25 matematik öğretmeni ile yürütülen bu çalışmada öğretim programının bu süreçte de uygulandığı fakat alt yapı ve araç gereç eksikliği nedeniyle programın uygulanmasında sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Son 10 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde ortaöğretim matematik dersi öğretim programına dair genel kanının pozitif olduğu fakat Fen liseleri dışındaki tüm okul türlerinde aynı programın uygulanmasının uygun olmadığı, özellikle meslek liselerinin var olan programda zorlandıkları, okul türleri göz önünde bulundurularak düzenlenmiş farklı öğretim programlarının var olması gerektiği savunulmuştur. Kazanımların daha fazla günlük hayatla ilişkilendirilmesi gerektiği, ders kitaplarının öğrenci seviyesine uymadığı, öğretmenlerin konuları yetiştirmekte zorlandıkları ve öğretmen odaklı ders işledikleri, geometrinin ayrı bir ders olarak okutulması gerektiği sonuçlarına varılmıştır. Ayrıca öğretim programında bilgi

ve iletişim teknolojilerine yer verilmesinin olumlu karşılandığı fakat bu konuda öğretmenlere de eğitim verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.



3.YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada var olan durumu tespit etmek amacıyla tarama modeli, tarama modellerinden ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bir topluluğa ait belirli özellikleri tespit etmeyi amaçlayan tarama araştırması örneklem grubunun sayıca fazla olması nedeniyle oldukça fazla bilgiyi sunma avantajına sahiptir (Büyüköztürk vd., 2020). Öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı farkındalık düzeyleri ile eğitim programına yönelik değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyi incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişken arasındaki ilişki seviyesinin ne düzeyde olduğunu bulmayı amaçlar (Karasar, 2020). Verilerin analizinde SPSS 27.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler analizi sırasında katılımcıların kimlikleri korunmuş ve isimleri gizli tutulmuştur.

3.2.Evren ve Örneklem

Evren araştırmadan elde edilen verilerin genellenmesinin amaçlandığı elemanlar bütünüdür. Örneklem ise evrenden belirli amaçlara uygun olarak seçilmiş ve evreni temsil eden topluluktur (Karasar, 2020; Çepni, 2018,). Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçeleri olan Çankaya, Altındağ, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Pursaklar, Sincan ve Yenimahalle’de görev yapmakta olan ortaöğretim matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Ortak öğretim programı kullanılması nedeniyle Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İmam Hatip lisesi, Çok Programlı Lise, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Lisesi’nde görev yapan öğretmenler ile çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemine ise bu dokuz merkez ilçede ve yedi okul türünde görev yapan 400 ortaöğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme örneklemdaki grupların evren içindeki oranlarıyla uyumlu olacak şekilde seçilmesini amaçlar (Büyüköztürk vd., 2020). Bu nedenle katılımcılar görev yapılan ilçe ve okul türü bakımından tabakalı

örneklemeye uygun şekilde seçilmişlerdir. Örneklem evrenin %21'ini oluşturmaktadır. Çalışmanın evrenine ait veriler tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1: Ankara merkez ilçelerde görev yapan matematik öğretmenleri

	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	Çok programlı Lise	İmam hatip Lisesi	Spor Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Toplam (Evren)
Çankaya	254	68	----	20	----	3	11	356 (%18,9)
Altındağ	75	63	----	29	1	----	5	173 (%9,2)
Etimesgut	112	41	----	19	----	----	----	172 (%9,1)
Gölbaşı	34	18	----	11	----	----	----	63 (%3,3)
Keçiören	210	62	----	49	----	----	7	328 (%17,4)
Mamak	117	65	7	17	1	2	----	209 (%11)
Pursaklar	28	20	----	13	----	----	----	61 (%3,2)
Sincan	121	73	2	36	----	1	----	233 (%12,3)
Yenimahalle	152	80	----	59	2	----	----	293 (%15,6)
Toplam (Evren)	1103 (%58,4)	490 (%26)	9 (%0,5)	253 (%13,4)	4 (%0,2)	6 (%0,3)	23 (%1,2)	1888 (%100)

Ankara merkez ilçelerde görev yapan matematik öğretmenlerine bakıldığında en fazla matematik öğretmenin görev yaptığı ilçe Çankaya (%18,9) iken en az matematik öğretmenin görev yaptığı ilçe Pursaklar (%3,2) dir. Okul türlerine bakıldığında ise en fazla matematik öğretmenin görev yaptığı okul türü Anadolu Lisesi (%58,4) iken en az matematik öğretmenin görev yaptığı okul türü ise Spor Lisesi (%0,2) dir.

Merkez ilçelerde görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin tablo 3.1'de verilen evren sayılarına göre tabakalı örnekleme yapıldığında tablo 3.2'de verilen örneklem sayılarına ulaşılmıştır.

Tablo 3.2: Örnekleme oluşturan matematik öğretmenlerinin okul türlerine göre dağılımı

	Anadolu Lisesi	Meslek Lisesi	Çok programlı Lise	İmam hatip Lisesi	Spor Lisesi	Güzel Sanatlar Lisesi	Sosyal Bilimler Lisesi	Toplam
Çankaya	53	14	---	4	---	1	3	75
Altındağ	16	13	---	6	1	---	1	37
Etimesgut	23	9	---	4	---	---	---	36
Gölbaşı	7	4	---	2	---	---	---	13
Keçiören	44	12	---	10	---	---	3	69
Mamak	24	14	1	3	1	1	---	44
Pursaklar	6	4	---	3	---	---	---	13
Sincan	26	14	1	9	---	1	---	50
Yenimahalle	33	16	---	12	1	---	---	63
Toplam	232	100	2	53	3	3	7	400

Merkez ilçelerde görev yapmakta olan 1888 ortaöğretim matematik öğretmeninden 400'ü bu çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Tabakalı örnekleme modeli seçildiğinden örneklem sayısında okul türü bakımından en büyük pay Anadolu Lisesinde iken ilçeler bakımından ise en büyük pay Çankaya ilçesine aittir. Araştırmanın örnekleminin demografik bilgileri Tablo 3.3'te yer almaktadır.

Tablo 3.3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veriler

Değişkenler	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	261	65,3
	Erkek	139	34,8
Okul Türü	Anadolu Lisesi	232	58,0
	Çok Programlı Lise	2	0,5
	Güzel Sanatlar Lisesi	3	0,75
	İmam Hatip Lisesi	53	13,25
	Sosyal Bilimler Lisesi	7	1,75
	Spor Lisesi	3	0,75
	Meslek Lisesi	100	25,0
Öğrenim Düzeyi	Lisans	268	67,0
	Yüksek Lisans	128	32,0
	Doktora	4	1,0
Mesleki Deneyim	0-9 yıl	58	14,5
	10-19 yıl	113	28,2
	20 ve üzeri	229	57,3
Toplam		400	100

Tablo 3.3'e göre araştırmaya 400 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 261 (%65,3) i kadın, 139 (%34,8) i erkektir. Bu öğretmenlerin 232 (%58,0) si Anadolu Lisesi, 2 (%0,5) si Çok Programlı Lise, 3 (%0,75) ü Güzel sanatlar Lisesi, 53 (%13,25) ü İmam Hatip Lisesi, 7 (%1,75) si Sosyal Bilimler Lisesi, 3 (%0,75) ü Spor Lisesi, 100 (%25,0) ü Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Öğrenim düzeylerinde ise 268 (%67,0) i Lisans, 128 (%32,0) i Yüksek Lisans ve 4 (%1) ü Doktora mezunudur. Mesleki deneyim bakımından 58 (%14,5) i 0-9 yıl, 113 (%28,2) ü 10-19 yıl, 229 (%57,3) u 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadın öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul türü bakımından en büyük katılım Anadolu Lisesinde iken en az katılım Çok Programlı Lise, Güzel Sanatlar Lisesi ve Spor Lisesi türlerinde olmuştur. Öğrenim düzeyi bakımından en büyük pay Lisans mezunlarında iken en az Doktora mezunlarına rastlanmıştır. Mesleki

deneyim açısından 20 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenler sayıca en fazla iken 0-9 yıl deneyime sahip öğretmen sayısı ise en az paya sahiptir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Pektaş ve Pesen (2021)' e ait 25 maddelik “Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği” ile Baş (2016)' a ait 35 maddelik “Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekleri kullanabilmek için ölçek geliştiricilerden gerekli izinler alınmıştır.

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği ise kendi içerisinde 12'si Psikomotor Farkındalık, yedisi Bilişsel Farkındalık ve altısı Duyuşsal Farkındalık faktöründe olmak üzere üç alt faktörlü ve 25 maddeli bir yapıdan oluşmaktadır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin geliştiricileri tarafından Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı Psikomotor Farkındalık faktörü için 0.85, Bilişsel Farkındalık faktörü için 0.81, Duyuşsal Farkındalık faktörü için 0.79 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin bileşik güvenirlik katsayılarının ise Psikomotor Farkındalık faktöründe 0.88, Bilişsel Farkındalık faktöründe 0.86, Duyuşsal Farkındalık faktöründe ise 0.85 olduğu görülmüştür. Bu çalışmada Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları ölçek ve alt boyutlar için hesaplanmış ulaşılan sonuçlar tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3. 4: Öğretim programı farkındalık ölçeği faktörlerinin güvenirlik katsayıları

Faktörler	Maddeler	Güvenirlik
Psikomotor	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	0.89
Bilişsel	13,14,15,16,17,18,19	0.62
Duyuşsal	20,21,22,23,24,25	0.90
Genel		0,90

Tablo 3.4'e göre duyuşsal alt faktör en yüksek güvenirlik katsayısına (0.90) sahipken bilişsel alt faktör ise en düşük güvenirlik katsayısına (0.62) sahiptir.

Eğitim programı değerlendirme ölçeği 10'u hedefler, 10'u içerik, 10'u öğretme-öğrenme süreci ve beşi ölçme-değerlendirme olmak üzere 35 madde ve dört boyuttan meydana gelmektedir. Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin geliştiricileri tarafından Cronbach

Alpha güvenilirlik katsayısı 0.92, Spearman-Brown iki yarı testi sonucu ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı hedef alt faktörü için 0.89, İçerik alt faktörü için 0.88, Öğretme Öğrenme Süreci alt faktörü için 0.87, Ölçme Değerlendirme alt faktörü için 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ölçek ve alt boyutlar için hesaplanmış ulaşılan sonuçlar tablo 3.5'te verilmiştir.

Tablo 3.5: Eğitim programı değerlendirme ölçeği faktörlerinin güvenilirlik katsayıları

Faktörler	Maddeler	Güvenirlik
Hedef	1,2,3,5,6,7,9,10,16,27	0.89
İçerik	8,12,13,14,15,17,18,23,28,30	0.85
Öğretme- Öğrenme Süreci	19,21,22,24,25,26,31,33,34,35,	0.91
Ölçme Değerlendirme	4,11,20,29,32	0.84
Genel		0,96

Tablo 3.5'e göre Öğretme- Öğrenme Süreci alt faktörü en yüksek güvenilirlik katsayısına (0.91), Ölçme Değerlendirme alt faktörü ise en düşük güvenilirlik katsayısına (0.84) sahiptir.

Güvenirlik katsayılarının ne düzeyde anlam ifade ettiği tablo 3.6'da verilmiştir.

Tablo 3.6: Güvenirlik katsayıları yorumları (Özdamar, 2013).

Güvenirlik katsayısı	Yorumu
$\alpha < 0.40$	Güvenilir değil
$0.40 \leq \alpha < 0,50$	Çok düşük derecede güvenilir
$0.50 \leq \alpha < 0,60$	Düşük derecede güvenilir
$0.60 \leq \alpha < 0,70$	Yeterli derecede güvenilir
$0.70 \leq \alpha < 0,90$	Yüksek derecede güvenilir
$\alpha \geq 0,90$	Çok Yüksek derecede güvenilir

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bu çalışmanın sonucunda ulaşılan Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının yeterli derecede güvenilir, yüksek derecede güvenilir ve çok yüksek derecede güvenilir aralığında yer aldığı görülmektedir.

3.4.Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı ilgili okullara bizzat giderek öğretmenlerin veri toplama araçlarını doldurması sağlanmıştır. Veri toplama işlemi çevrimiçi olarak yapılmamış araştırmacı 400 öğretmeni okulları ziyaret ederek veri toplama sürecini altı ayda tamamlamıştır. Dokuz merkez ilçede görev yapmakta olan toplam 400 öğretmenin ölçek formlarını tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak doldurmaları sağlanmış ve bilgileri gizli tutulmuştur.

3.5.Verilerin Analizi

Öğretim programı farkındalık ölçeği ile Eğitim programı değerlendirme ölçeğinden elde edilen verilerin analizleri SPSS 27.0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Verilerin analizi için araştırmada kullanılan 5’li likert tipi ölçeklerin ortalamalarının yorumlanabilmesi amacıyla sabit puan aralıkları belirlenmiştir. Bu aralıklar tablo 3.7’de verilmiştir.

Tablo 3. 7: Beşli likert tipi ölçeğin değer aralıkları ve aralıklara göre katılım düzeyleri

Değer Aralıkları	Katılma Düzeyleri	
	Farkındalık Ölçeği	Değerlendirme Ölçeği
1,00-1,80	Hiç katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1,81-2,60	Katılmıyorum	Katılmıyorum
2,61-3,40	Biraz katılıyorum	Kararsızım
3,41-4,20	Katılıyorum	Katılıyorum
4,21-5,00	Tamamen katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum

Tablo 3.7 incelendiğinde 1,00-1,80 değer aralığı ölçeklerdeki yargılara en düşük katılma düzeyini temsil ederken 4,21-5,00 değer aralığı ölçeklerdeki yargılara en yüksek katılma düzeyini temsil eder.

Verilerin analizi aşamasında normal dağılıma uyup uymadıklarını kontrol etmek amacıyla verilerin basıklık çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Verilerin çarpıklık basıklık değerleri her ölçek için ayrı ayrı tablo 3.8 ve tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3. 8: Öğretim programı farkındalık ölçeği çarpıklık basıklık değerleri

Skewness			Kurtosis	
	Statistic	Std.Error	Statistic	Std.Error
Psikomotor	-0,006	0,122	-0,283	0,243
Bilişsel	-0,315	0,122	0,067	0,243
Duyuşsal	-0,492	0,122	0,386	0,243
Farkındalık ölçeği genel	-0,083	0,122	-0,108	0,243

Tablo 3. 9: Eğitim programı değerlendirme ölçeği çarpıklık basıklık değerleri

Skewness			Kurtosis	
	Statistic	Std.Error	Statistic	Std.Error
Hedef	-0,326	0,122	0,270	0,243
İçerik	-0,303	0,122	0,163	0,243
Öğretme-öğrenme süreci	-0,224	0,122	-0,283	0,243
Ölçme değerlendirme	-0,320	0,122	-0,241	0,243
Değerlendirme ölçeği genel	-0,238	0,122	0,005	0,243

Verilerin analizinde puanların normal dağılıma uyup uymadığının anlaşılması için basıklık çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Büyüköztürk’ e göre çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında ise puanlar normal dağılımdan uzaklaşmamaktadır (Büyüköztürk, 2020). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri-1.5 ile 1,5 arasında olduğunda normal dağılım olduğu kabul edildiğinden (Tabachnick ve Fidell) bu çalışmanın puanlarının da normal dağılıma uyduğu söylenebilir. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Eğitim programı değerlendirmeleri ve öğretim programı farkındalıklarının cinsiyet ve öğrenim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Okul türü ve deneyim süresinde ise farklılaşıp farklılaşmadıklarını anlamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Eğitim programı

değerlendirme ölçeği ile öğretim programı farkındalık ölçeği arasındaki ilişkinin hangi yönde ve hangi seviyede olduğunu belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Değişkenler arasında korelasyon olması birbiriyle bağlantılı biçimde değiştikleri anlamına gelmektedir. Bir veri grubu büyürken diğeri de büyürse pozitif korelasyon, veri grubundan biri artarken diğeri azalıyorsa negatif korelasyondan bahsedilir (Kaptan, 1988, 229). Öğretmenlerin öğretim programı farkındalık düzeylerinin, eğitim programı değerlendirme düzeylerini ne ölçüde yordadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde ne kadar değişim sağladığını gösterir (Kaptan, 1988). Pearson korelasyon katsayısının yorumlanması tablo 3.10’da verilmiştir.

Tablo 3.10: Pearson korelasyon katsayısı yorumları (Büyüköztürk, 2020).

Korelasyon Katsayısı	Yorumu
0.00	İlişki yok
0.00-0.30	Düşük düzeyde ilişki
0.30-0.70	Orta düzeyde ilişki
0.70-1.00	Yüksek düzeyde ilişki
1.00	Mükemmel ilişki

Tablo 3.10 incelendiğinde (Büyüköztürk, 2020) korelasyon katsayısının 0’a yaklaştıkça ilişkisizliğin arttığı ve 1.00 a doğru yaklaştıkça ilişkinin mükemmel yaklaştığı görülmektedir.

4. BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programı farkındalık düzeyleri ve eğitim programına yönelik değerlendirmelerini incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretim Programına Yönelik Farkındalık Düzeyleri

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik farkındalık düzeyleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Psikomotor	400	4,09	0,44
Bilişsel	400	4,08	0,56
Duyuşsal	400	4,13	0,58
Farkındalık genel	400	4,10	0,44

Tablo 4.1 incelendiğinde psikomotor alt boyutunun ortalama puanının 4,09 “Katılıyorum” düzeyinde, bilişsel alt boyutu ortalama puanının 4,08 “Katılıyorum” düzeyinde, duyuşsal alt boyutu ortalama puanının 4,13 “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık genel puanının ise ortalama 4,10 olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği genelinde de alt boyutlarda olduğu gibi “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

4.1.1. Öğretim Programı Farkındalığının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyet değişkenine göre öğretim programı farkındalığının t testi sonuçları tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Cinsiyet değişkenine göre ğretim programı farkındalığının t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Psikomotor	Kadın	261	4,10	0,45	398	0,263	0,793
	Erkek	139	4,09	0,43			
Bilişsel	Kadın	261	4,05	0,56	398	-1,622	0,106
	Erkek	139	4,14	0,54			
Duyuşsal	Kadın	261	4,14	0,57	398	0,578	0,564
	Erkek	139	4,11	0,59			
Genel	Kadın	261	4,09	0,45	398	-0,262	0,793
	Erkek	139	4,11	0,44			

*p<0,05

Öğretmenlerin ğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların ğretim programı psikomotor alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=4,10$) erkeklerin ğretim programı psikomotor alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=4,09$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,263$, $p>0,05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi ğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ğretim programı bilissel alt boyutuna yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların ğretim programı bilissel alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=4,05$) erkeklerin ğretim programı bilissel alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=4,14$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-1,622$, $p>0,05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi ğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların ğretim programı duyuşsal alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=4,14$) erkeklerin ğretim programı duyuşsal alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=4,11$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,578$, $p>0,05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi ğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin ğretim

programı geneline yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların öğretim programı geneline ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=4,09$) erkeklerin öğretim programı geneline ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=4,11$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-0,262$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı geneline yönelik farkındalık düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.1.2. Öğretim Programı Farkındalığının Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türü değişkenine göre öğretim programı farkındalığının tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3: Okul türüne göre eğitim programına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

Alt boyutlar	Okul türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikomotor	Gruplar arası	0,258	2	18,612	0,649	0,523
	Gruplar içi	79,100	397	28,691		
	Toplam	79,358	399			
Bilişsel	Gruplar arası	0,124	2	3,027	0,195	0,823
	Gruplar içi	125,847	397	15,533		
	Toplam	125,971	399			
Duyuşsal	Gruplar arası	0,331	2	5,954	0,487	0,615
	Gruplar içi	134,952	397	12,237		
	Toplam	135,283	399			
Genel	Gruplar arası	0,122	2	0,61	0,303	0,738
	Gruplar içi	79,879	397	0,201		
	Toplam	80,001	399			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıklarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi

testinde okul türüne göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,649$, $p=0,523$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalıklarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,195$, $p=0,823$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıklarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,487$, $p=0,615$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı geneline yönelik farkındalıklarının okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,303$, $p=0,738$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı geneline yönelik farkındalık düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

4.1.3. Öğretim Programı Farkındalığının Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretim programı farkındalığının t testi sonuçları tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğrenim düzeyi değişkenine göre öğretim programı farkındalığının t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Psikomotor	Lisans	268	4,11	0,45	398	0,955	0,340
	Lisansüstü	132	4,06	0,42			
Bilişsel	Lisans	268	4,09	0,57	398	0,411	0,681
	Lisansüstü	132	4,06	0,53			
Duyuşsal	Lisans	268	4,15	0,58	398	0,961	0,337
	Lisansüstü	132	4,09	0,58			
Genel	Lisans	268	4,11	0,45	398	0,901	0,368
	Lisansüstü	132	4,07	0,42			

*p<0,05

Öğretmenlerin öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıklarının öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_l=4,11$) lisansüstü mezunlarının öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=4,06$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,955$, $p>0,05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalıklarının öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_l=4,09$) lisansüstü mezunlarının öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=4,06$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,411$, $p>0,05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıklarının öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_l=4,15$) lisansüstü mezunlarının öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=4,09$) arasında

anlamli bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,961$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı geneline yönelik farkındalıklarının öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının öğretim programı geneline yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_l=4,11$) lisansüstü mezunlarının öğretim programı geneline yönelik farkındalıkları puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=4,07$) arasında anlamli bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,901$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı geneline yönelik farkındalık düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

4.1.4. Öğretim Programı Farkındalığının Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki deneyim değişkenine göre öğretim programı farkındalığının tek yönlü varyans analizi sonuçları tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5: Mesleki deneyim değişkenine göre öğretim programı farkındalığının tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki deneyim	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Psikomotor	Gruplar arası	0,126	2	0,063	0,315	0,730
	Gruplar içi	79,232	397	28,739		
	Toplam	79,358	399			
Bilişsel	Gruplar arası	1,234	2	0,617	1,963	0,142
	Gruplar içi	124,737	397	0,314		
	Toplam	125,971	399			
Duyuşsal	Gruplar arası	1,179	2	0,590	1,746	0,176
	Gruplar içi	134,103	397	0,338		
	Toplam	135,283	399			
Genel	Gruplar arası	0,482	2	0,241	1,202	0,302
	Gruplar içi	79,520	397	0,200		
	Toplam	80,001	399			

* $p<0,05$

Öğretmenlerin öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalıklarının deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,315$, $p=0,730$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri mesleki deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalıklarının deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,963$, $p=0,142$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı bilişsel alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri mesleki deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalıklarının deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,746$, $p=0,176$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı duyuşsal alt boyutuna yönelik farkındalık düzeyleri mesleki deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin öğretim programı geneline yönelik farkındalıklarının deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin farkındalık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,202$, $p=0,302$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı geneline yönelik farkındalık düzeyleri mesleki deneyime göre farklılık göstermemektedir.

4.2. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirme

Ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeler tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeler

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Standart sapma
Hedef	400	3,55	0,66
İçerik	400	3,48	0,70
Öğretme-öğrenme	400	3,35	0,79
Ölçme değerlendirme	400	3,42	0,77
Değerlendirme genel	400	3,45	0,69

Tablo 4.6. İncelendiğinde hedef alt boyutunun ortalama puanının 3,55 “Katılıyorum” düzeyinde, içerik alt boyutu ortalama puanının 3,48 “Katılıyorum” düzeyinde, öğretme-öğrenme alt boyutu ortalama puanının 3,35 “Katılıyorum” düzeyinde, ölçme değerlendirme alt boyutu ortalama puanının 3,42 “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğitim programı değerlendirme genel puanının ise ortalama 3,45 olduğu belirlenmiştir. Eğitim programı değerlendirme ölçeğinin genelinde de alt boyutlarda olduğu gibi farkındalığın “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğretmenlerin eğitim programı değerlendirmesine yönelik olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir.

4.2.1. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Cinsiyete göre eğitim programına yönelik t testi tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7: Cinsiyete göre eğitim programına yönelik t testi sonuçları

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hedef	Kadın	261	3,54	0,66	398	-0,557	0,578
	Erkek	139	3,58	0,67			
İçerik	Kadın	261	3,46	0,69	398	-0,684	0,494
	Erkek	139	3,51	0,73			
Öğretme- öğrenme süreci	Kadın	261	3,32	0,77	398	-1,085	0,279
	Erkek	139	3,41	0,83			
Ölçme değerlendirme	Kadın	261	3,38	0,77	398	-1,449	0,148
	Erkek	139	3,50	0,79			
Genel	Kadın	261	3,42	0,68	398	-0,955	0,340
	Erkek	139	3,49	0,72			

*p<0,05

Öğretmenlerin eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin cinsiyete göre anlamlı olarak değişiklik gösterip göstermediğini anlamak üzere yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların eğitim programı hedef alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=3,54$) erkeklerin eğitim programı hedef alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=3,58$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(398)}=-0,557$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların eğitim programı içerik alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=3,46$) erkeklerin eğitim programı içerik alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=3,51$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-0,684$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler t testinde kadınların eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=3,32$) erkeklerin eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=3,41$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-1,085$, $p>0.05$]. Bu

durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=3,38$) erkeklerin eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=3,50$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-1,449$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçeği geneline yönelik değerlendirmeleri üzerinde cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde kadınların eğitim programı değerlendirme ölçeği geneline ait puan ortalaması ($\bar{X}_K=3,42$) erkeklerin eğitim programı hedef alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_E=3,49$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t_{(398)}=-0,955$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı değerlendirme ölçeği geneline yönelik değerlendirme düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir.

4.2.2. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Okul türüne göre eğitim programına yönelik tek yönlü varyans analizi testi sonuçları tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8: Okul türüne göre eğitim programına ait tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

Alt Boyutlar	Okul türü	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	Gruplar arası	0,831	2	0,416	0,930	0,395
	Gruplar içi	177,45	397	0,447		
	Toplam	178,287	399			
İçerik	Gruplar arası	0,156	2	0,78	0,154	0,857
	Gruplar içi	200,921	397	0,506		
	Toplam	201,078	399			
Öğretme- öğrenme süreci	Gruplar arası	1,090	2	0,545	0,856	0,426
	Gruplar içi	252,744	397	0,637		
	Toplam	253,834	399			
Ölçme değerlendirme	Gruplar arası	0,183	2	0,091	0,150	0,861
	Gruplar içi	242,036	397	0,610		
	Toplam	242,219	399			
Genel	Gruplar arası	0,429	2	0,215	0,439	0,645
	Gruplar içi	194,367	397	0,490		
	Toplam	194,796	399			

*p<0,05

Öğretmenlerin eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde

okul türüne göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,930$, $p=0,395$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,154$, $p=0,857$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,856$, $p=0,426$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,150$, $p=0,861$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı geneline yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde okul türüne göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,439$, $p=0,645$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı geneline yönelik değerlendirme düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir.

4.2.3. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğrenim düzeyine göre eğitim programına yönelik t testi sonuçları tablo 4.9’de verilmiştir.

Tablo 4.9: Öğrenim düzeyine göre eğitim programına yönelik t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Hedef	Lisans	268	3,54	0,67	398	-0,404	0,687
	Lisansüstü	132	3,57	0,65			
İçerik	Lisans	268	3,47	0,72	398	-0,241	0,810
	Lisansüstü	132	3,49	0,67			
Öğretme-öğrenme süreci	Lisans	268	3,35	0,81	398	0,034	0,973
	Lisansüstü	132	3,35	0,75			
Ölçme değerlendirme	Lisans	268	3,42	0,79	398	0,232	0,817
	Lisansüstü	132	3,41	0,75			
Genel	Lisans	268	3,44	0,71	398	-0,092	0,927
	Lisansüstü	132	3,45	0,66			

*p<0,05

Öğretmenlerin eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının eğitim programı hedef alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_l=3,54$) lisansüstü mezunlarının eğitim programı hedef alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=3,57$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-0,404$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının eğitim programı içerik alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_l=3,47$) lisansüstü mezunlarının eğitim programı içerik alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=3,49$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-0,241$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde lisans mezunlarının eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna ait puan

ortalaması ($\bar{X}_l=3,35$) lisansüstü mezunlarının eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=3,35$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,034$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde lisans mezunlarının eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_l=3,42$) lisansüstü mezunlarının eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna ait puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=3,41$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=0,232$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçme değerlendirme geneline yönelik değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklemeler için t testinde lisans mezunlarının eğitim programı geneline ait puan ortalaması ($\bar{X}_l=3,44$) lisansüstü mezunlarının eğitim programı geneline ait puan ortalaması ($\bar{X}_{LÜ}=3,45$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t_{(398)}=-0,092$, $p>0.05$]. Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı geneline yönelik değerlendirme düzeyleri öğrenim düzeyine göre farklılık göstermemektedir.

4.2.4. Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerin Mesleki Deneyim Değişkenine Göre İncelenmesi

Mesleki deneyime göre eğitim programına yönelik tek yönlü varyans analizi testi sonuçları tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10: Mesleki deneyime göre eğitim programına yönelik tek yönlü varyans analizi testi sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Deneyim	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hedef	Gruplar arası	1,876	2	0,938	2,111	0,122
	Gruplar içi	176,41	397	0,444		

	Toplam	178,28	399			
İçerik	Gruplar arası	1,838	2	0,919	1,831	0,162
	Gruplar içi	199,240	397	0,502		
	Toplam	201,078	399			
Öğretme-öğrenme süreci	Gruplar arası	1,003	2	0,501	0,787	0,456
	Gruplar içi	252,834	397	0,637		
	Toplam	253,834	399			
Ölçme değerlendirme	Gruplar arası	0,931	2	0,465	0,766	0,466
	Gruplar içi	241,288	397	15,194		
	Toplam	242,219	399			
Genel	Gruplar arası	1,334	2	0,667	1,369	0,256
	Gruplar içi	193,462	397	0,487		
	Toplam	194,796	399			

*p<0,05

Öğretmenlerin eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=2,111$, $p=0,122$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,831$, $p=0,162$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı içerik alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

($F=0,787$, $p=0,456$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı öğretme-öğrenme süreci alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirmelerinin deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=0,766$, $p=0,466$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı ölçme değerlendirme alt boyutuna yönelik değerlendirme düzeyleri deneyime göre farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin eğitim programı geneline yönelik değerlendirmelerinin deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testinde deneyime göre öğretmenlerin değerlendirme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($F=1,369$, $p=0,256$). Bu durumda öğretmenlerin, ortaöğretim matematik dersi eğitim programı geneline yönelik değerlendirme düzeyleri deneyime göre farklılık göstermemektedir.

4.3. Eğitim Programı Değerlendirmeleri ile Öğretim Programı Farkındalık Düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi

Eğitim programı değerlendirmeleri ile öğretim programı farkındalık düzeyleri korelasyon sonuçları tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Eğitim programı değerlendirmeleri ile öğretim programı farkındalık düzeyleri korelasyon sonuçları

Öğretim Programı Farkındalık/ Eğitim programı Değerlendirme	Hedef	İçerik	Öğretme- Öğrenme	Ölçme Değerlendirme	Değerlendirme Genel
Psikomotor	,368**	,368**	,331**	,325**	,364**
Bilişsel	,276**	,257**	,200**	,224**	,251**
Duyuşsal	,393**	,365**	,329**	,342**	,372**
Farkındalık Genel	,395**	,380**	,331**	,341**	,378**

** $p<0,01$

Öğretim programı farkındalık ölçeği psikomotor alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef alt boyutu ($r = 0,368$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği içerik alt boyutu ($r = 0,368$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği öğretme-öğrenme süreci alt boyutu ($r = 0,331$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği ölçme değerlendirme alt boyutu ($r = 0,325$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ($r = 0,364$) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği bilişsel alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef alt boyutu ($r = 0,276$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği içerik alt boyutu ($r = 0,257$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği öğretme-öğrenme süreci alt boyutu ($r = 0,200$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği ölçme değerlendirme alt boyutu ($r = 0,224$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ($r = 0,251$) ile arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği duyuşsal alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef alt boyutu ($r = 0,393$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği içerik alt boyutu ($r = 0,365$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği öğretme-öğrenme süreci alt boyutu ($r = 0,329$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği ölçme değerlendirme alt boyutu ($r = 0,342$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ($r = 0,372$) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği geneli ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef alt boyutu ($r = 0,395$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği içerik alt boyutu ($r = 0,380$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği öğretme-öğrenme süreci alt boyutu ($r = 0,331$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği ölçme değerlendirme alt boyutu ($r = 0,341$), Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ($r = 0,378$) ile arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

4.4. Öğretim Programına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin, Eğitim Programına Yönelik Değerlendirmelerini Yordama Gücü

Öğretim programı farkındalıklarının eğitim programına yönelik değerlendirmelerini yordamasına ait regresyon analizi sonuçları tablo 4.12' de verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretim programı farkındalıklarının eğitim programına yönelik değerlendirmelerini yordamasına ait regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	Beta	t	p
----------	---	---------------	------	---	---

Öğretim programı farkındalık	1,030	0,299		3,445	0,001
	0,590	0,072	0,378	8,152	0,001
R,0,378 R^2 , 0,143 F, (66,458) $p < 0,05$					

Tablo 4.12 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının eğitim programına yönelik değerlendirmelerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin farkındalıkları ile değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir (R,0,378, R^2 , 0,143). Öğretmenlerin farkındalıkları değerlendirmelerinin %14,3' ünü açıklamaktadır. Bu durum kalan kısmın araştırmada yer almayan değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlar literatür dikkate alınarak tartışılmıştır. Sonuç ve tartışmadan hareketle alana katkı sağlaması amacıyla önerilerde bulunulmuştur.

5. 1.Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Farkındalıkları

Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin ortaöğretim matematik dersi öğretim programına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde, psikomotor alt boyutunun ortalama puanının 4,09 “Katılıyorum” düzeyinde, bilişsel alt boyutu ortalama puanının 4,08“Katılıyorum” düzeyinde, duyuşsal alt boyutu ortalama puanının 4,13 “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık genel puanının ise ortalama 4,10 olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği genelinde de alt boyutlarda olduğu gibi “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmenlerin öğretim programına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum daha önceki çalışmalarla da desteklenmektedir (Aygün, 2023; Karaca, 2023; Pektaş ve Pesen, 2021).

Aygün (2023) çalışmasında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Karaca (2023) yaptığı çalışmasında öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanda yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Pektaş ve Pesen (2021) 417 öğretmen ile yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin hem ölçek genelinde hem de bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alt boyutlarda farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Her ne kadar katılıyorum düzeyi yüksek çıksa da kararsızım seçeneğini işaretleyen öğretmenlerin sayısının azımsanmayacak derecede olması öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığı düşüncesini akla getirmektedir. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla da desteklenebilir (Çiftçi ve Tatar, 2015; Duru ve Korkmaz, 2010).

Çiftçi ve Tatar (2015) çalışmalarında öğretim programının öğretmenlere yeterince tanıtılmadığını, MEB'in bu konuda ayrıntılı açıklama ve tanıtım yapması gerektiğini vurgulamışlardır. Duru ve Korkmaz (2010) programın öğretmenlere yeterince tanıtılmadığı bu durumun programın uygulanabilirliğini zorlaştırdığı sonucuna varmışlardır.

5.1.2. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği Alt Boyutlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin öğretim programı alt boyutlarına yönelik farkındalıkları üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış Gürbüz ve Durmuş (2009) aksine öğretmenlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına yönelik farkındalıklarının cinsiyete göre değişmediği sonucuna varmışlardır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Akdoğan ve Uşun, 2017; Çağlar, 2015; Keskin, 2019; Önal, 2020).

Gürbüz ve Durmuş (2009) çalışmasında dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri bakımından kadınlar lehine farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Akdoğan ve Uşun (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşleri incelemiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Çağlar (2015) çalışmasında okul sınavı ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında erkek öğretmenler lehine bir fark bulurken, TEOG başarıları ve cinsiyet karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin dersine girdiği sınıflar ile erkek öğretmenlerin dersine girdiği sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Keskin (2019) cinsiyet değişkeninin öğretmen görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Önal (2020) çalışmasında ürün ve girdi boyutlarında kadın lehine anlamlı fark bulurken, bağlam ve süreç boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin öğretim programı alt boyutlarına yönelik farkındalıklarının okul türüne göre değişip değişmediği araştırılmış Keskin (2019)'in aksine öğretmenlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına yönelik farkındalık düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Aközbeke, 2008; Merter ve Şan, 2012; Çiftçi, Akgün, Deniz, 2013; Ünal, 2018; Önal, 2020)

Keskin (2019) çalışmasında tüm değerlendirme boyutlarına göre okul türünün ölçek puanlarını anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Aközbeke (2008) 9.sınıf öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmen görüşleri ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Merter ve Şan (2012) çalışmalarında öğretmen görüşü ile okul türü arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) 9.sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında okul türüne göre farklı öğretim programları hazırlanması gerektiği sonucuna varmışlardır. Ünal (2018) değişik okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programına dair fikirlerinin anlamlı olarak değişmediği kanısına varmıştır. Önal (2020) çalışmasında öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf matematik öğretim programına ilişkin değerlendirmelerinin okul türüne göre değişmediği sonucuna varmışlardır.

Öğretmenlerin öğretim programı alt boyutlarına yönelik farkındalıkları üzerinde öğrenim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve öğretmenlerin ortaöğretim matematik dersi öğretim programı psikomotor, bilişsel ve duyuşsal alt boyutlarına yönelik farkındalık düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Önal (2020) ve Ünal (2018)'ın aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçe değ erlendirme alt boyutlarına yönelik değ erlendirme düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Önal (2020) çalışmasında süreç boyutunda lisansüstü öğretmenlerin lehine bir sonuca varmışken bağ lam, girdi ve ürün boyutlarında öğrenim düzeyi ve öğretmen görüşleri arasında bir farka rastlanmamıştır. Ünal (2018) yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin kazanım ve konularda yapılan değ iş iklikleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu karşılamıştır. Buna rağmen alanyazında bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel sonuçlar bulunan çalışmalar da mevcuttur (Keskin, 2019; Kılınç, 2018; Mercan, 2011). Keskin (2019) çalışmasında öğretmenlerin ölçek puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Kılınç (2018) öğretmenlerin matematik öğretim programına dair fikirlerinin eğitim düzeyine göre anlamlı düzeyde değişmediği kanısına varmıştır. Mercan (2011) çalışmasında öğretmenlerin ilköğretim matematik programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyine göre değişmediği kanısına varmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarına yönelik değerlendirmeleri üzerinde mesleki deneyim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış Budak (2011) ile Gürbüz ve Durmuş (2009) çalışmalarının aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına yönelik değerlendirme düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Aközbek, 2008; Bulut, 2006; Orbeyi, 2007; Önal, 2020; Soycan, 2006).

Budak (2011) araştırmasında kıdemli öğretmenlerin programa karşı daha pozitif bir tutum içinde oldukları sonucuna varmıştır. Gürbüz ve Durmuş (2010) çalışmalarında öğretmenlerin kıdemi arttıkça geometri yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aközbek (2008) 9.sınıf öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci düşünceleri alınmıştır. Öğretmen görüşleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Bulut (2006) matematik dersi 9.sınıf öğretim programı değerlendirme boyutuna ait öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada kıdem ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Orbeyi (2007) çalışmada ilköğretim matematik öğretim programı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş ve öğretmen görüşleri ile kıdem arasında bir fark bulunamamıştır. Önal (2020) çalışmada öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf matematik öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Soycan (2006) öğretmenlerin 5.sınıf matematik öğretim programına dair düşüncelerini almış ve kıdem ile düşünceleri arasında anlamlı bir değişiklik bulunmamıştır.

5.1.3. Ortaöğretim Matematik Dersi Eğitim Programı Değerlendirmeleri

Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin ortaöğretim matematik dersi eğitim programına yönelik değerlendirmeleri incelendiğinde hedef alt boyutunun ortalama puanının 3,55 “Katılıyorum” düzeyinde, içerik alt boyutu ortalama puanının 3,48 “Katılıyorum” düzeyinde, öğretme-öğrenme alt boyutu ortalama puanının 3,35 “Katılıyorum” düzeyinde, ölçme değerlendirme alt boyutu ortalama puanının 3,42 “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Eğitim programı değerlendirme genel puanının ise ortalama 3,45 olduğu belirlenmiştir. Eğitim programı değerlendirme ölçeğinin genelinde de alt boyutlarda olduğu gibi değerlendirme sonucunun “Katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durumda Yalçınkaya’nın (2018) aksine öğretmenlerin eğitim programı değerlendirmesine yönelik

olumlu tutum içinde oldukları söylenebilir. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla da örtüşmektedir (Abat, 2016; Aksoy, 2016; Demir, 2021; Eroğlu, 2019; Ünal, 2018; Orbeyi, 2007).

Abat (2016) çalışmasında öğretmenlerin içerik, kuramsal bilgiler gibi konularda çoğunluğun olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Aksoy (2016) çalışmasında genel anlamda öğretmenlerin programdan memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir (2021) çalışmasında öğretmenlerin 9.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eroğlu (2019) çalışmasında bilgi düzeyi, içerik değişiklikleri, sınıf seviyesi değişiklikleri bakımından güncellenen programı olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır. Ünal (2018) bilgi düzeyi, kazanım, konu, içerik ve sınıf seviyesi değişiklikleri ile ilgili olumlu görüş bildirmişlerdir. Yalçınkaya (2018) çalışmasında öğretmenler kazanım ve içerik bakımından pozitif düşüncelere sahipken değerlendirme boyutunda negatif düşüncelere sahiptirler. Orbeyi (2007) çalışmasında öğretmenlerin kazanım, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında programı olumlu bulduklarını belirtmiştir.

5.1.4. Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutlarının Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarına yönelik değerlendirmeleri üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış Gürbüz ve Durmuş (2009) aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına yönelik değerlendirme düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Akdoğan ve Uşun, 2017; Çağlar, 2015; Keskin, 2019; Önal, 2020).

Gürbüz ve Durmuş (2009) çalışmasında dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki bilgi birikimleri bakımından kadınlar lehine farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Akdoğan ve Uşun (2017) çalışmalarında sınıf öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşleri incelemiş ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark görülmemiştir. Çağlar (2015) çalışmasında okul sınavı ile cinsiyet değişkeni karşılaştırıldığında erkek öğretmenler lehine bir fark bulurken, TEOG

başarısı ve cinsiyet karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin dersine girdiği sınıflar ile erkek öğretmenlerin dersine girdiği sınıflar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Keskin (2019) cinsiyet değişkeninin öğretmen görüşleri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varmıştır. Önal (2020) çalışmasında ürün ve girdi boyutlarında kadın lehine anlamlı fark bulurken, bağlam ve süreç boyutlarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarına yönelik değerlendirmelerinin okul türüne göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiş Keskin'in (2019) aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına yönelik değerlendirme düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Aközbek, 2008; Çiftçi, Akgün, Deniz, 2013; Merter ve Şan,2012; Önal, 2020; Ünal, 2018).

Keskin (2019) çalışmasında tüm değerlendirme boyutlarına göre okul türünün ölçek puanlarını anlamlı derecede farklılaştırdığı bulunmuştur. Aközbek (2008) 9.sınıf öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini aldığı çalışmasında, öğretmen görüşlerinin okul türüne göre değişiklik göstermediği saptanmıştır. Çiftçi, Akgün ve Deniz (2013) 9.sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında okul türüne göre farklı öğretim programları hazırlanması gerektiği sonucuna varmışlardır. Merter ve Şan (2012) çalışmalarında öğretmen görüşü ile okul türü arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Önal (2020) çalışmasında öğretmenlerin ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı kanısına varmışlardır. Ünal (2018) çalışmasında değişik okul türlerinde çalışan öğretmenlerin öğretim programına dair düşünceleri alınmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarına yönelik değerlendirmeleri üzerinde öğrenim düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış Önal (2020) ve Ünal (2018)' in aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına yönelik değerlendirme düzeylerinin öğrenim düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna

ulaşılmıştır. Ünal (2018) yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin kazanım ve konularda yapılan değişiklikleri lisans mezunu öğretmenlere göre daha olumlu karşılamıştır. Önal (2020) çalışmasında süreç boyutunda lisansüstü öğretmenlerin lehine bir sonuca varmışken bağlam, girdi ve ürün boyutlarında öğrenim düzeyi ve öğretmen görüşleri arasında bir farka rastlanmamıştır. Buna rağmen alanyazında bu çalışmada ulaşılan sonuçlara paralel sonuçlar bulunan çalışmalar da mevcuttur (Keskin, 2019; Kılınç, 2018; Mercan, 2011). Keskin (2019) çalışmasında öğretmenlerin ölçek puanlarının öğrenim düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna varmıştır. Kılınç (2018) öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğretim programına dair fikirlerinin anlamlı değişiklik göstermediği kanısına varmıştır. Mercan (2011) çalışmasında öğretmenlerin ilköğretim matematik programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeyine göre değişmediği kanısına varmıştır.

Öğretmenlerin eğitim programı değerlendirme ölçeği alt boyutlarına yönelik değerlendirmeleri üzerinde mesleki deneyim değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış Budak (2012) ile Gürbüz ve Durmuş (2009) çalışmalarının aksine ortaöğretim matematik dersi eğitim programı hedef, içerik, öğretme- öğrenme süreci ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına yönelik değerlendirme düzeylerinin mesleki deneyime göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum daha önce yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Aközbek, 2008; Bulut, 2006; Orbeyi, 2007; Önal, 2020; Soycan, 2006).

Budak (2011) araştırmasında kıdemli öğretmenlerin programa karşı daha olumlu bir tutum içinde oldukları sonucuna varmıştır. Gürbüz ve Durmuş (2010) çalışmalarında öğretmenlerin kıdemi arttıkça geometri yeterliliklerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Aközbek (2008) 9.sınıf öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini almıştır. Öğretmen görüşleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Bulut (2006) matematik dersi 9.sınıf öğretim programı değerlendirme boyutuna ait öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında kıdem ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varmıştır. Orbeyi (2007) çalışmasında ilköğretim matematik öğretim programı ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuş ve öğretmen görüşleri ile kıdem arasında bir fark bulunamamıştır. Önal (2020) çalışmasında öğretmenlerin ortaöğretim 9.sınıf matematik öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri ile kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır. Soycan (2006) 5. Sınıf matematik

öğretim programına dair öğretmen düşüncelerinin kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermediği kanısına varılmıştır.

5.1.5. Ortaöğretim matematik dersi eğitim programı değerlendirmeleri ve öğretim programı farkındalıkları arasındaki ilişki

Öğretim programı farkındalık ölçeği psikomotor alt boyutu ile eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef, içerik, öğretme-öğrenme düzeyi, değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği psikomotor alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ile arasında da pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretim programı farkındalık ölçeği bilişsel alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef, içerik, öğretme-öğrenme düzeyi, değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği bilişsel alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ile arasında da pozitif yönde, düşük düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öğretim programı farkındalık ölçeği duyuşsal alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef, içerik, öğretme-öğrenme düzeyi, değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği duyuşsal alt boyutu ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli ile arasında da pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği geneli ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği hedef, içerik, öğretme-öğrenme düzeyi, değerlendirme alt boyutları arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretim programı farkındalık ölçeği geneli ile Eğitim programı değerlendirme ölçeği geneli arasında pozitif yönde, orta düzeyde, anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretim programı farkındalığı ile eğitim programı değerlendirmesi arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin incelendiği (Pektaş ve Pesen, 2021) ya da farkındalık düzeyleri ile 21. Yüzyıl becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara ulaşılmıştır (Karaca, 2023). Öğretim programı farkındalıkları ile eğitim programı değerlendirmelerinde olduğu gibi 21. Yüzyıl becerileri ve farkındalık arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ilişki bulunmuştur.

5.1.6. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı farkındalıklarının eğitim programı değerlendirmelerini yordama gücü

Öğretmenlerin öğretim programı farkındalıklarının eğitim programına yönelik değerlendirmelerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonucunda öğretmenlerin farkındalıkları ile değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($R=0,378$, $R^2=0,143$). Öğretmenlerin farkındalıkları değerlendirmelerinin %14,3' ünü açıklamaktadır. Bu durum kalan kısmın araştırmada yer almayan değişkenlerden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretim programı farkındalıklarının eğitim programı değerlendirmelerini yordama düzeyiyle ilgili bir çalışmaya rastlanmamış olup bu anlamda çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.2.Öneriler

5.2.1. Araştırmaya Yönelik Öneriler

1. Araştırma genel olarak öğretmenlerin değerlendirmelerinin olumlu olduğu görülse de kararsız kişi sayısının azımsanmayacak derecede olması programın öğretmenlere yeteri kadar tanıtılmadığından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bu durum ile ilgili değişen öğretim programlarının öğretmenlere yeteri kadar tanıtılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin programı özümsemeleri sağlanabilir
2. Olumsuz düşüncelere sahip öğretmenlerin de varlığı öğretim programının uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim programı hazırlanması aşamasında daha fazla yer alması gerektiğini göstermektedir. Her okul türünden yeteri kadar öğretmenin var olması programın etkili olarak sahada kullanılması ihtimalini artırmaktadır.
3. Öğretmenlerin öğretim programına dair ayrıntılı bilgiye sahip olması amacıyla yardımcı kılavuz kitaplar hazırlanabilir veya 2005 öğretim programında olduğu gibi ayrıntılı bir öğretim programı hazırlanabilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada örneklem resmi öğretim kurumlarında çalışan matematik öğretmenleridir. Araştırmanın daha geniş bir alana yayılması amacıyla özel öğretim kurumlarında görev alan matematik öğretmenleri de çalışmaya dâhil edilebilir.
2. Alan yazına bakıldığında ilköğretim matematik öğretim programı ile ilgili çok sayıda araştırma varken ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olduğu bu çalışmaların da genel olarak dokuzuncu sınıf öğretim programını inceledikleri görülmüştür. Ortaöğretim matematik öğretim programı ile ilgili yapılan çalışmaların artırılması ve bu çalışmaların tüm sınıf düzeylerini kapsamaları önemlidir.
3. Bu çalışma nicel bir çalışmadır. Aynı araştırma nitel veya karma yöntem kullanılarak çalışılabilir.

KAYNAKLAR

- Abdioğlu, C. ve Çevik, M. (2018). Okul yöneticilerinin lise matematik öğretim programı'na yönelik görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (26): 405-432.
- Akdoğdu, E. ve Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 16 (2): 826-847.
- Aközbek, A. (2008). Lise 1.Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP değerlendirme Modeli ile Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 136 s.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data yayınları, 322 s.
- Aksoy B. N. (2016). *Öğretmenlerin 2013 Yılında Yayınlanan Lise Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 120 s.
- Alcı, B. (2019). *Eğitim programı tasarımı ve modeller*. H. Ş.. (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme (5. Baskı) içinde (s. 71-88). Ankara: Anı yayıncılık. 265 s.
- Aydın, M., Laçın, S. ve Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2 (3): 1-11.
- Aygün, C. (2023). *Ortaokul öğretmenlerinin öğretim programı ve öğretimi planlamaya yönelik farkındalıklarının değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ. 112 s.
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3 (1): 53-80.
- Berkant, H. G. ve Gençoğlu, S. Ş. (2015). Farklı lise türlerinde çalışan öğretmenlerin matematik eğitimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1): 194-217.
- Bingölbali, E. Arslan, S. ve Zembat, İ. Ö. (2016). *Matematik eğitiminde teoriler*. Ankara: Pegem Yayıncılık. 963 s.
- Birleşmiş Milletler Eğitimde Ayrımcılığa Karşı Uluslararası Sözleşmesi, 1960. <https://www.ihd.org.tr/wp-content/uploads/2021/09/eg%CC%86itimde-ayr%C4%B1mc%C4%B1l%C4%B1g%CC%86a-kars%C4%B1-so%CC%88zles%CC%A7me-1.pdf> (03.12.2023).
- Budak, M. (2011). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan, 84 s.

- Bulut, A. (2006). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersi 2005 Öğretim Programının Değerlendirme Boyutuna Dair Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 103 s.
- Bümen, N. T. Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1): 203-228.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi. 214 s.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi. 368 s.
- Canibey, K. (2013). Yeni Matematik Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Anlayışının 9.Sınıf Matematik Ders Kitaplarına Yansımalarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu, 149 s.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi yayınları. 436 s.
- Çağlar, M. (2015). *Matematik Dersi Teog Sınavları ile Öğretmen Sınavlarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce, 96 s.
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık. 447 s.
- Çimili Abat, E. Z. (2016). *9.sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Antalya, 133 s.
- Cinoğlu, M. (2020). Program geliştirme modelleri. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 2- 37). Ankar: Pegem Akademi.
- Çiftçi, Z., Akgün, L.ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3 (1): 1-21.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2015). Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6 (2): 285-298.
- Çoban, E. (2020). *2017 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya, 89 s.

- Demir, G. ve Vural Akar R. (2016). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnana Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1): 118-139.
- Demir, T. (2021). Ortaöğretim 9.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir. 125 s.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem akademi. 343 s.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N.T. (2016). 9. sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Uygulamaları Dergisi*, 6 (11): 17-38.
- Dirik, M. Z. (2015). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem akademi. 307 s.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38: 67-81.
- Erden, M. (2001). *Anadolu öğretmen liseleri için eğitim bilimine giriş*. (2.baskı) Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 96 s.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde program geliştirme*, Ankara: Edge akademi. 182 s.
- Eroğlu, T. (2019). *Güncellenen Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya, 124 s.
- Eser, Y. (2011). Bilim ve Sanat Merkezlerinin Eğitim Programlarının Hammond Program Değerlendirme Modeliyle Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ, 413 s.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem akademi. 213 s.
- Filiz, S. B. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Özdemir, M. Ç. (Ed.), Eğitimle ilgili temel kavramlar (2. Baskı) içinde (s. 1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders J.R., Worthen B.R. (2019). *Program Değerlendirme, Alternatif Yaklaşımlar ve Uygulama Rehberi*. Aydın, M. K. Ve Bavlı, B. (Ed.), Ankara: Pegem Akademi. 575 s.
- Genç, E. (2023). *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Güven, M. ve Aslan, S. (Ed.), Program Geliştirme Modelleri (1. Baskı) içinde (s. 114- 138). Ankara, Pegem Akademi. 686 s.
- Gredler, M. E. (1996). *Program Evaluation*. Pearson Education. Inc. A Pearson Education Company, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall.

- Güler, D. S. (2003). 4, 5 ve 6 yaş okul öncesi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4 (13): 53-65.
- Gültekin, M. (2020). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. Oral, B. ve Yazar, T. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (2. Baskı) içinde (s. 2- 37). Ankara: Pegem Akademi. 657 s.
- Gürbüz, K. ve Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanındaki yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1): 1-22.
- Güven, S. ve Özerbaş, M. (2012). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem akademi. 394 s.
- İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 1948.
<https://www.hsk.gov.tr/Eklentiler/Dosyalar/9a3bfe74-cdc4-4ae4-b876-8cb1d7eeae05.pdf> (03.12.2023).
- İşcan, K. (1967). *Ansiklopedik Matematik Sözlüğü*. Ankara: İskender Matbaası, 320 s.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Program değerlendirme modelleri-1. B. Oral ve T. Yazar (Ed.). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (469-487). Ankara, Pegem. 657 s.
- Karaca, E. (2023). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Öğretim Programı Farkındalıkları ve 21. Yüzyıl Öğreten Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt. 88 s.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Bilim Kitap. 290 s.
- Karagöl, İ. (2020). Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Duyuşsal Özellikler Kazandırması Bakımından Hammond Değerlendirme Küpü Modeli ile Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 289 s.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara: Nobel Yayıncılık. 343 s.
- Kemertaş, İ. (1999). *Uygulamalı Genel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Birsan Yayınevi. 370 s.
- Keser, T. (2022). *Eğitim Bilişim Ağı Matematik Ders İçeriklerinin Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, 88 s.
- Keskin, İ. (2019). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır, 221 s.

- Kılınç, M. B. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, 105 s.
- Küçükkayhan, S. (2020). *Mesleki Açık öğretim Liseleri Programının Hammond Program Değerlendirme Modeli Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 92 s.
- Komisyon. (2019). *Pedagojik Formasyon İçin Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık. 205 s.
- Küçüktepe, C. (2019). Program Geliştirme Süreci, Program Geliştirmede Çalışma Grupları ve Çalışma Planı Hazırlama- İhtiyaç Belirleme Yaklaşım ve Teknikleri, H. Ş.. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme* (5. Baskı) içinde (s. 89-126). Ankara: Anı yayıncılık. 265 s.
- MEB, (1952). *Lise müfredat programı*, Ankara: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1956). *Lise müfredat programı*, Ankara: Maarif basımevi.
- MEB, (1960). *Lise müfredat programı*, Ankara: Maarif basımevi.
- MEB, (1970). *Lise müfredat programı*, Ankara: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1972). *Ortaöğretim için matematiğin modern bir müfredat programı*, Ankara: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1973). *Lise müfredat programı*, Ankara: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1987). *Lise müfredat programı*, Ankara: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1992). *Ortaöğretim matematik dersleri programı*, İstanbul: Milli eğitim basımevi.
- MEB, (1998). *Lise ders programları* cilt 1-2, İstanbul: milli eğitim basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). *Lise matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *Lise matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Lise matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *Lise matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Lise matematik dersi (9-12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB-Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.

- Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (03.12.2023).
- Mercan, Z. (2011). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla, 157 s.
- Merter, F. ve Şan, İ. (2012). Lise matematik dersi öğretim programı hakkındaki öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Volume 5* (7): 483-507.
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında. *Kastamonu Eğitim Dergisi 13* (2): 339-346.
- Orbeyi, S. (2007). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale, 175 s.
- Ornstein, Allan C, Francis Hunkins (2004). *Curriculum Foundations, Principles and Issues*. 4.bs. Boston, Pearson Education.
- Özçelik, D. A. (2013). *Okullarda ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi. 313 s.
- Özçelik, D. A. (2016). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem Akademi. 261 s.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Nisan Kitapevi. 542 s.
- Öztürk, A. (2023). Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları ve Program Geliştirme Modelleri Ünsal, H. (Ed.), *Eğitimde program geliştirme*, (1. Baskı) içinde (s. 106-169). Ankara: Pegem Akademi. 336 s.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretim programı farkındalık ölçeğinin (ÖPFÖ) geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1): 115-132.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1): 216- 232.
- Resmî Gazete, Milli Eğitim Temel Kanunu, Tarih, 24.6.1973, Sayı, 14574.
- Sabırlar, T. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Ortaöğretim Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 128 s.
- Sakallı, A.F., Çakan, C., Borazan, A. ve Korkmaz, E. (2016). Lise matematik öğretmenlerinin yeni ortaöğretim matematik programı ile ilgili değerlendirmeleri, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi (INESJOURNAL)*, 3 (7): 65-81.

- Saracaloğlu, A.S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli, *Uluslararası eğitim programları ve öğretim çalışmaları dergisi*, 1 (2): 30-35.
- Saracaloğlu, A.S. (2018). Saç bakım ve güzellik hizmetleri önlisans programının Metfessel Michael modeline göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın, 279 s.
- Soycan, S. (2006). 2005 yılı ilköğretim matematik programının değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Bursa, 120 s.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık. 626 s.
- Şahin, H. (2017). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı Kapsamında Yer Alan Öğrenci Projelerine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Düzce, 141 s.
- Şentürk, K. V. (2019). *Matematik Öğretmenlerinin Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ile İlgili Bilgileri ve Bu Bilgilerinin Sınıf İçi Uygulamalarına Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas, 53 s.
- Şişman, M. (2019). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem akademi. 388 s.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Boston, MA, Pearson. 983 s. (12.11.2023)
- Talim terbiye kurulu başkanlığı fihrist arşivi, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-kurul-kararlari-fihrist-arsivi/icerik/371> (12.11.2023)
- Tarr, J., Grouws D., Chavez O. ve Soria V. (2013) The Effects of Content Organization and Curriculum Implementation on Students' Mathematics Learning in Second-Year High School Courses, *Journal for Research in Mathematics Education*, 44 (4): 683-729.
- Tekalmaz, G. (2019). Revize edilen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2 (1): 35-47.
- Temizkalp, G. O. (2019). *2017 Yılında Yenilenen Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Antalya Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 127 s.
- Toh, K. (2021). School calculus curriculum and the Singapore mathematics curriculum framework. *ZDM Mathematics Education*, 53: 535–547.
- Tuncel, T. ve Kuzu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (2): 163-179.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.
<https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/#,~.text=MADDE%2042%2D%20Kimse%2C%20e%C4%9Fitim%20ve,g%C3%B6zetim%20ve%20denetimi%20alt%C4%B1nda%20yap%C4%B1%C4%B1r> (03.12.2023).

Tüz Önal, B. (2020). *Ortaöğretim 9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Cıpp Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt, 133 s.

Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı yayıncılık. 191 s.

Ünal, D. (2018). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Ünal, F. ve Ünal, M. (2010). Türkiye’de ortaöğretim programlarının gelişimi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 1: 110-125.

Varış, F. (1988). *Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi. 344 s.

Wang, L., Liu, Q., Du, X. ve Liu, J. (2017). Chinese mathematics curriculum reform in the 21st century, A Review, *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13(8): 5311-5326.

Yalçınkaya, Y. (2018). Yenilenen 9. sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4 (3): 100-110.

Yıldız, C. ve Hacısalıhoğlu Karadeniz, M. (2017). Ortaöğretim matematik ve geometri derslerinin birleştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1): 155-174.

Yüksel, İ. (2010). *Türkiye İçin Program Değerlendirme Standartları Oluşturma Çalışması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. 270 s.

EKLER

EK 1: Kişisel bilgi formu

Tarih:

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma "Ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programına yönelik değerlendirmeleri ve farkındalık düzeyleri " adlı yüksek lisans tez çalışmasına aittir. Çalışma, Doç. Dr. Burcu Duman yürütücülüğünde gerçekleştirilmektedir. Araştırma aracılığı ile ortaöğretim matematik dersi öğretmenlerinin öğretim programına yönelik değerlendirmeleri ve farkındalık düzeyleri incelenecektir. Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ölçek formuna isminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgiyi vermek zorunda değilsiniz. Ölçek formuna verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacaktır. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden içtenlikle teşekkür ederim.

Gözde KEÇELİ
Matematik Öğretmeni

1) Cinsiyetiniz

1 () Kadın

2 () Erkek

3) Öğrenim düzeyiniz

1 () Lisans

2 () Yüksek lisans

3 () Doktora

2) Hangi okul türünde görev yapmaktasınız?

1 () Anadolu lisesi

2 () Çok programlı lise

3 () Güzel sanatlar lisesi

4 () İmam hatip lisesi

5 () Sosyal bilimler lisesi

6 () Spor lisesi

7 () Meslek lisesi

4) Mesleki deneyiminiz

1 () 0-9

2 () 10-19

3 () 20 ve üzeri

EK 2: Eğitim programı değerlendirme

EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
	Programda hedefler, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yol gösterici niteliktedir.					
	Programda hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neleri yapması gerektiğini belirtmektedir.					
	Programda hedefler, ülkenin başar eğitim felsefesi ve toplumsal yapısı ile uyumludur.					
	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilerin yalnızca bilişsel öğrenmelerini değil, aynı zamanda duyuşsal ve psiko-motor öğrenmelerinin belirlenmesine de yol göstermektedir.					
	Programda hedefler, eğitim yolu ile gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
	Programda hedefler, açık ve net olarak ortaya konulmuştur.					
	Programda hedefler, bireyin yaşamış olduğu çevreyi dikkate almaktadır.					
	Programın içerik boyutundaki bilgileri öğrenciler uygulayabilir ve kullanabilirler.					
	Programda hedefler birbirinin önkoşulu ve birbirlerini tamamlayacak bir şekilde düzenlenmiştir.					
	Programda hedefler yalnızca ürüne değil, aynı zamanda sürece de önem vermektedir.					
	Programın ölçme-değerlendirme boyutu, hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaya hizmet etmektedir.					
	Programın içeriği, bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					
	Programın içeriğindeki konular organize edilmiş bilgi anlamında anlamlıdır.					
	Programın içerik boyutundaki konular kullanışlılığa sahiptir.					
	Programın içerik boyutu, öğrencilerin önceki öğrenmeleriyle kaynaşıklık sağlamaktadır.					
	Hedefler, programın içerik boyutu ile tutarlı ve kaynaşıktır.					
	Programın içerik boyutunda sunulan bilgiler bilimsel açıdan doğrudur.					
	Programın içeriği, sosyal gerçeklerle tutarlı ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaktadır.					

Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerinin gerçekleştirilebilmesinde ekonomikliksağlamaktadır.					
Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrenci öğrenmelerindeki eksik ve yanlış öğrenmeler ile güçlükleri belirlemeye yardımcı olmaktadır.					
Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin düzeylerine ve ilgi ve ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
Öğrenme-öğretme süreci, programın içerik boyutunun öğrenilmesi ve öğretilmesi için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
Programın içerik boyutu iyi organize edilmiş sistematik bir yapı sunmaktadır.					
Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, birden çok hedefi gerçekleştirebilir niteliğe sahiptir.					
Öğrenme-öğretme süreci, programın hedefleri ile tutarlıdır.					
Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, kolay uygulanabilir bir nitelik taşımaktadır.					
Programda hedefler, öğrencilerin genel özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygundur.					
Programın içeriği, hedef boyutuyla tutarlı ve kaynaşıktır.					
Programın ölçme-değerlendirme boyutu, öğrencilere ve ortama göre değişebilecek alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımları sunmaktadır.					
Programın içerik boyutundaki konular günlük yaşamla ilgilidir.					
Öğrenme-öğretme süreci, programın hedeflerini gerçekleştirebilmeye dönüktür.					
Programın ölçme-değerlendirme boyutu, farklı öğrenme becerilerini (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, vb.) değerlendirmeye olanak sağlamaktadır.					
Programın öğrenme-öğretme süreci, farklı öğrenme yollarına sahip olan öğrencileri gözetir niteliktedir.					
Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin etkili öğrenmeler kazanabilmeleri için uygun bir şekilde düzenlenmiştir.					
Programın öğrenme-öğretme süreci boyutu, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verir niteliktedir.					

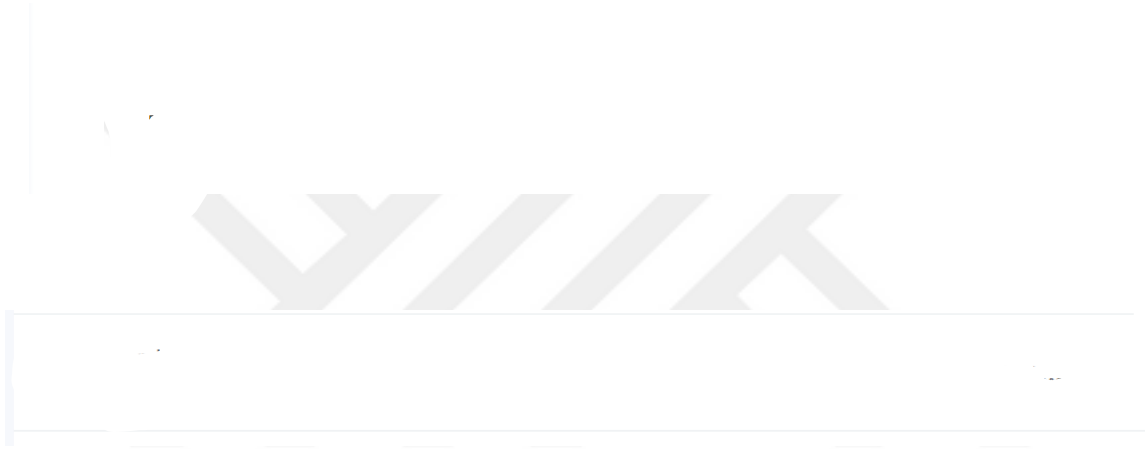
ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ					
	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.					
Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.					
Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.					
Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.					
Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.					
Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.					
Öğretim programını derslerime entegre ederek uygulayım.					
Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.					
Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edिनirim.					
Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.					
Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.					
Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.					
Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.					
Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.					
Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.					
Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.					
Öğretim programımdaki konuların kazanımlarına hâkimimdir					
Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.					
Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.					
Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.					
Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.					
Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.					
Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.					

Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.					
Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.					

EK 3: Öğretim programı farkındalık ölçeği

EK 4: Ölçme araçlarının uygulanma izinleri

Öğretim programı farkındalık ölçeği kullanım izni



Eğitim programı değerlendirme ölçeği kullanım izni



EK 5: Etik kurul onay belgesi





T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2200125375
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

25.11.2022

Protokol No:	2022-SBB-0540
Araştırmanın Başlığı:	Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına Yönelik Değerlendirmeleri ve Farkındalık Düzeyleri
Proje Yürütücüsü:	Gözde KEÇELİ
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	22.11.2022
Karar Tarihi:	23.11.2022
Toplantı No:	27

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 23.11.2022 tarihli ve 27 numaralı toplantıda 2022-SBB-0540 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

EK 6: Araştırma izni



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-67272456

30.12.2022

Konu : Araştırma İzni

BARTIN ÜNİVERSİTESİNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 19.12.2022 tarihli ve 34805 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı öğrencisi Güzde KEÇELİ'nin "Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretmenlerinin Öğretim Programına Yönelik Değerlendirmeleri ve Farkındalık Düzeyleri" konulu çalışması kapsamında İlimiz merkez ilçelerine bağlı liselerde uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde komisyonumuzca incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Harun FATSA
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları

Dağıtım:
Gereği:
Bartın Üniversitesi

Bilgi:
9 Merkez İlçe

Harun Fatsa

Bu evrak güvenli elektronik imzadır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı :

Tarih :



