

## 8. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

### OPINIONS OF MATHEMATICS TEACHERS ON THE 8TH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM

Cihat ESKİ<sup>1</sup> & Davut HOTAMAN<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID ID: 0000-0003-3712-0842

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye

ORCID ID: 0000-0002-8715-2650

#### ÖZET

Bu çalışmada 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve öğrencide matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmesi bakımından etkililiğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması olarak desenlenen çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşmelerde, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu son 3 yıl içinde (2018-2021) 8. Sınıfların derslerine girmiş olan, halen MEB'e bağlı resmi ortaokullarda kadrolu olarak çalışan 17 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaca uygun örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (criterion sampling) kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre; 8. Sınıf matematik öğretim programından geometri konularına ilişkin kazanımların çıkarılması ve müfredatın sadeleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim programının içerik kısmı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ise herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir. Eğitim durumları alt boyutu açısından, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayalı olarak materyal destekli ve öğrencinin keşfetmesine olanak tanıyan bir eğitimle MEB uzak hedeflerine ulaşabileceği ifade edilmiştir. Sınav durumları alt boyutuna ilişkin sonuçlar, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öneminin bilinmesine rağmen bazı şartların sağlanamaması sebebiyle pek tercih edilmediği, akran ve öz değerlendirmenin en çok tercih edilen ve beğenilen yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum alt boyutuna ilişkin sonuçlara göre ise öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesi için müfredatın sadeleştirilmesi ve konuların öğrencinin keşfetmesine imkân tanıyan, görsel objelerle zenginleştirilmiş bir şekilde anlatılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim Programı, 8. Sınıf Matematik, Program Değerlendirme, Öğretmen Görüşleri

#### ABSTRACT

In this study, it is aimed to examine the effectiveness of the 8th grade mathematics curriculum in terms of objectives, content, learning experiences, evaluation methods and the ability to develop positive attitudes towards mathematics in students in line with teachers' opinions. Semi-structured interview technique was preferred in the study, which was designed as a case study, one of the qualitative research approaches. A semi-structured interview form

developed by the researcher was used to be used during the interviews. The study group of the research consists of 17 secondary school mathematics teachers who have attended the classes of the 8th grade in the last 3 years (2018-2021) and are still working in official secondary schools affiliated to the Ministry of National Education. While determining the study group, criterion sampling method, which is one of the sampling methods suitable for the purpose, was used. Content analysis technique was used in the analysis of the collected data. Code, categories and themes were created. According to the research results; It is necessary to remove the achievements related to geometry subjects from the 8th grade mathematics curriculum and to simplify the curriculum. When the results about the content part of the curriculum are examined, it is seen that there is no problem. In terms of educational status sub-dimension, it has been stated that the distant goals of the Ministry of National Education can be achieved with an education that is material-supported and allows the student to explore, based on the learning-by-doing approach. The results of the test situations sub-dimension, although the importance of alternative assessment and evaluation methods are known, it is not preferred because some conditions cannot be met, and it has been concluded that peer and self-assessment are the most preferred and admired methods. According to the results of the attitude sub-dimension, in order for students to develop positive attitudes towards mathematics, the curriculum should be simplified and the subjects should be explained in an enriched manner with visual objects that allow the student to explore.

**Keywords:** Curriculum, 8th Grade Mathematics, Curriculum Evaluation, Teacher Opinions

## GİRİŞ

Alanyazında öğretim programı kavramı, öğrenciye bir ders kapsamında okul içinde veya dışında kazandırılması amaçlanan bütün davranışları içeren yaşantılar düzeneği olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2015: 6). Bu tanımdan hareketle, iyi bir öğretim programı sene içinde yapılacak her türlü uygulamayı kapsamlı bir şekilde ele almalı, hiçbir detayı gözden kaçırmamalıdır. Programın 4 temel boyutu olan kazanım (hedef), içerik, eğitim-öğretim süreci ve sınav durumlarına özenle yaklaşmalı, bu öğeler arasındaki dinamik ilişkileri göz ardı etmemelidir (Bayrak-Erden, 2007: 137-154).

Öğretim programlarının; bilimsel dayanakları olan, dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilen bir yapıda olması gerekmektedir. Bu bakımdan programı oluşturan her bir boyutun da ilgili kuramsal alt yapıyı esas alması ve değişen zamana ayak uydurması gerekir (Doğan, 2019: 65-90). Örneğin, öğretim programlarının dört boyutunun ilki olan kazanımların ilgili ülkenin genel politikasından hareketle belirlenen uzak ve genel hedeflere dayalı olması elzemdir (Demirel, 2015: 95). Bunun yanı sıra kazanımlar, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilecek yeterlilikte ve öğrenci seviyesine uygun olmalıdır. Kazanımlara yönelik olarak tercih edilecek öğretim yöntem ve teknikler düşünüldüğünde, kazanımlara verilen sürelerin de farklılık arz edeceği ve düzenlemenin buna göre yapılması gerektiği ifade edilebilir. Diğer yandan kazanımlar, taksonomik olarak sınıflandırıldığında dengeli bir dağılım göstermelidir (Ornstein-Hunkins, 2014: 305-321).

Öğretim programının ikinci boyutu ise “Hedeflerimize ulaşmak için ne öğretilim?” sorusunun cevabı olan içerik (muhteva) boyutudur. Öğretim programlarının içeriği oluşturulurken de dikkat edilmesi gereken bazı hususlar söz konusudur. İçeriğin güncel bilgilerle donatılması, teknolojik gelişmelere hassasiyet göstermesi bahsedilen hususların başında gelmektedir. Ayrıca belirli bir kültürle donatılmış olarak okula gelen bireyler için

okulda öğretilenlerin gerçeklikten uzak olması, bu bireylerde derslere karşı isteksizlik ve motivasyonel düşüklük yaratabilir. Bunun sonucunda da akademik başarısızlık meydana gelebilir. Bütün bu kötümser tablonun yaşanmaması adına öğretim programlarının içeriğinin güncel, dikkat çekici, pratik, işe yarar, öğrenilebilir ve yeni teknolojik gelişmelere açık olması gerekir. İçerik seçimi kadar içeriğin düzenlenmesi de önemli bir husustur. Belli bilgi kategorilerinden oluşan içerikte düzenleme yapılırken yeni bilginin daha önceden öğrenilen yapının içinde verilmesi (Kapsama İlkesi), genel yapıların verilmesiyle başlayan sürecin detaylara inilerek devam etmesi (Tümdengelim İlkesi), bilgiler arasında aşamalılık olması (Önkoşul İlkesi) öğretim programının etkililiğini artırabilmektedir. Ayrıca içerikte yer alan konuların kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene doğru sıralanması öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasını sağlayabilir. İçerik düzenleme, öğretim programları açısından önem arz etmesi sebebiyle çeşitli yaklaşımları da beraberinde getirmiştir. Literatürde doğrusal, sarmal, piramitsel, çekirdek, modüler ve konu ağı-proje merkezli programlama yaklaşımları olmak üzere 6 farklı yaklaşımdan bahsedilmektedir. Program geliştiricilerin eğitim anlayışına, programdan beklentilerine, belirlenen hedeflere ve ülke politikasına göre bahsedilen içerik düzenleme yaklaşımlarından biri veya bir kaç tercih edilmektedir (Demirel, 2015: 122-130; Ornstein-Hunkins, 2014: 320-328).

Öğretim programlarının diğer boyutu ise eğitim öğretim sürecidir (eğitim durumları). Belirlenen hedeflere ulaşabilmek için nasıl bir yol izleneceğinin, hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağına, hangi etkinliklerin tercih edileceğinin vs. ele alındığı boyuttur. Bütün bunların tespiti için esas alınması gereken ölçütler bulunmaktadır. Öncelikle öğrenenlerin bilişsel altyapısı, sosyokültürel ve sosyoekonomik durumu, öğrenmeye karşı tutumu, ilgi alanları, motivasyonları, idealleri gibi özelliklerinin belirlendiği hedef kitle çözümlemesi yapılmalıdır. Yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkarılan öğrenen haritası ile bireysel öğrenme farklılıklarına da riayet ederek Kolb'un somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, etkin yaşantı, soyut kavramsallaştırma veya Barsch'ın görsel, işitsel, devinimsel öğrenme biçimlerinden en uygun olanın tercih edilmesi gerekmektedir. Öğretici açısından bakıldığında ise eğitim-öğretim sürecinde kullanılan öğretme durumları önem arz etmektedir. Bu kapsamda ele alınacak olan giriş etkinlikleri ile öğrenene öğreneceği konu ile ilgili ön bilgiler verilerek dikkat çekme amaçlanmaktadır. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımının ağır basacağı bu etkinliklerde, düz anlatım yöntemi ve gösteri tekniği tercih edilebilir. Gelişme etkinliklerinde, öğrenenlerden keşif yapmaları, olguları kendilerinin ortaya çıkarmaları istenir. Öğretici rehber rolündedir. Daha çok buluş yoluyla öğretim yaklaşımına dayalı etkinlikler söz konusu iken tartışma yönteminin soru-cevap, beyin fırtınası gibi teknikler kullanılabilir. Sonuç etkinliklerinde ise araştırma-inceleme yoluyla öğretim yaklaşımı tercih edilebilir. Bu yaklaşıma uygun olarak öğrencilere bireysel ya da grup araştırma etkinlikleri verilebilir. Proje çalışmaları yapılabilir (Demirel, 2015: 135-152; Senemoğlu, 2018: 418-424).

Öğretim programlarının dördüncü boyutu ise sınav durumlarıdır. Bu boyut sürecin tamamının kontrol edilebilmesine olanak tanıyan, hedeflenen davranışların ne kadarının kazanıldığını, programın ne düzeyde başarılı olduğunu tespit etmeye yarayan, alınan geribildirimlerden hareketle programın geleceğine ilişkin yargıya varılabilen boyuttur (Şimşek, 2014: 228). Diğer 3 boyutta olduğu gibi sınav durumları düzenlenirken de dikkate alınması gereken hususlar bulunmaktadır: belirtke tablosunun hazırlanması, sınav durumunun hangi amaçla düzenleneceğinin belirlenmesi, bilişsel-duyuşsal-devinimsel alanların niteliğine göre ölçme aracının geliştirilmesi gerekir. Akabinde tercih edilecek soru tipleri belirlenmelidir. (Demirel, 2015: 153). Bu hususların yanı sıra değerlendirmeler,

değerlendirmenin amacına göre farklılaşmaktadır: Tanımaya ve yerleştirmeye dönük değerlendirmeler, öğrenmeleri izlemeye dönük değerlendirmeler, öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeler (Senemoğlu, 2014: 425).Sözü edilen değerlendirme türlerini çeşitlemek mümkündür. Ancak ölçme değerlendirme sürecinin standartlaştırılması, bireysel öğrenme farklılıklarını hiçe sayarak “herkese uygun” mantığıyla tekdüze değerlendirmeler yapılması insan doğasına ters düşmektedir. Eğitimin her safhasında olması gerektiği gibi sınama durumlarında da çeşitlilik esas alınmalıdır (MEB, 2018: 7). Bu bağlamda alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri tercih edilebilir. Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri yapılandırmacı eğitim anlayışıyla birlikte gündeme gelen sadece sonuca dayalı değerlendirme yöntemlerini yetersiz bularak sürecin tamamının değerlendirilmesi gerektiğini savunan öğrenen merkezli değerlendirme yöntemleridir. Bu değerlendirme yöntemleri bireysel öğrenme farklılıklarına hassasiyet göstermekle kalmayıp öğrencilerin düşünme süreçlerini ve nihayetinde ortaya koydukları öğrenme ürünlerini bütüncül olarak değerlendirme imkânı tanımaktadır (Duban-Küçükyılmaz, 2008: 3). Alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kapsamında tercih edilebilecek bazı teknikler şu şekilde sıralanabilir: Tanılayıcı Dallanmış Ağaç, Yapılandırılmış Grid, Kelime İlişkilendirme Testi, Gözlem, Görüşme, V diyagramı, Portfolyo, Performans Değerlendirme, Anlam Çözümleme Tablosu, Kavram Haritaları, Kontrol Listeleri, Proje, Öz Değerlendirme, Akran Değerlendirme, Grup Değerlendirme, Öğrenme Günlükleri, Dereceli Puanlama Anahtarı (Rubrik), İzleme Testleri, Sözlü Sunum, Deney, Bulmaca vs. (Kumru, 2021: 29; Kutlu, 2021: 12)

Öğretim programlarının 4 temel boyutunun yanı sıra öğrenenlerde o disipline ilişkin olumlu tutumlar geliştirmek gibi önemli bir işlevi de bulunmaktadır. Zira eğitim, sadece bilmek (düşünce) için verilmemelidir. Bilmenin, bilgi sahibi olmanın, düşünceye dayalı olarak yorumlar yapabilmenin yanında hissetmenin, ilgili disipline yönelik olarak olumlu motivasyon ve duygular geliştirmenin de önemli olduğu düşünülmektedir (MEB, 2018: 7). Özetlenecek olursa; bir öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi, 4 temel boyutu olan kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreci ve sınama durumlarının alanında uzman kişilerce ele alınmasına, bilimsel ölçütlere dayalı olarak geliştirilmesine, öğretmen merkezli eğitimin aksine öğrenen merkezli eğitim anlayışına göre hareket edilmesine bağlıdır. Bunların yanı sıra bir öğretim programının öğrencilerde ilgili disipline yönelik olarak olumlu tutumlar geliştirebilmesi, programın başarıya ulaşmasında önemli görülmektedir.

Literatürde öğretim programlarının niteliğine ilişkin çeşitli alanlarda yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır: Uzunöz-Akbaş (2011) ortaöğretim coğrafya öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin elde edildiği çalışmalarının sonucunda, ortaöğretim coğrafya öğretim programının eksiklerinin olduğu ve düzenlemelerin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Tabak-Göçer (2013) 6-8. Sınıflar Türkçe öğretim programını ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirdikleri çalışmanın sonucunda programda süreç odaklı, uygulamada ise ürün odaklı yazma yaklaşımlarının tercih edildiği tespit edilmiştir. Zorluoğlu, ve diğerlerinin (2016) doküman analizi tekniği kullanarak yaptıkları nitel araştırmanın sonucuna göre; kimya dersi öğretim programı, bilgi boyutu açısından incelendiğinde kazanımların %25’i olgular bilgisi, %59’u kavramsal bilgi, %11’i işlemler bilgi ve %5’i üstbilişsel bilgi; Bilişsel Süreç Boyutu açısından incelendiğinde kazanımların %7’si hatırlama, %67’si anlama, %5’i uygulama, %20’si çözümleme, %1’i değerlendirme basamaklarına karşılık geldiği belirlenmiştir. Yaratma basamağına yönelik bir kazanım bulunmadığı ifade edilmiştir. Epçaçan-Erzen (2008) ilköğretim Türkçe dersi öğretim programını öğretmen görüşleri ışığında değerlendirdikleri araştırmalarının sonucunda;

öğretmenlerin ilköğretim Türkçe dersi öğretim programının yeterliliği konusunda “kararsız” kaldıkları ifade edilmiştir. Tural-Duman (2021) 2018 yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler dersi öğretim programını çevre eğitimi kapsamında değerlendirdikleri çalışmalarında nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniğini kullanmışlardır. Araştırmanın sonucunda; çevre eğitimi konusunun özellikle “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanlarında ele alındığı, “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında teknolojik ürünlerin doğaya verdiği zararlara değinildiği, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında doğal çevreye duyarlılık değeri, gözlem becerileri ile çevre okuryazarlığı becerilerinin işlendiği ifade edilmektedir. Gündoğdu (2022) çalışmasında 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5-8. sınıf kazanımlarının Bloom’un yenilenmiş taksonomisinin bilgi ve bilişsel süreç boyutlarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; yenilenmiş Bloom taksonomisinin bilgi boyutundaki alt basamaklara kazanımların dağılımları orantılı olmamakla birlikte, daha çok kavramsal bilgi basamağında yoğunlaştığı ve üst bilişsel bilgi içeren kazanımlara çok az sayıda yer verildiği ifade edilmiştir..

Matematik öğretim programlarıyla ilgili olarak yapılan çalışmalara Orbeyi-Güven (2008)’in çalışmaları örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim matematik dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programının değerlendirme ögesine yönelik olarak sınıf öğretmenlerinden görüş almışlardır. Araştırma sonucunda; ilköğretim matematik ilköğretim matematik dersi (1-5. Sınıflar) öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin görev yaptıkları il ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı fark bulunmuştur. Ancak mesleki deneyim, eğitim durumu ve okutulan sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı ifade edilmiştir. Aktan (2020) yaptığı araştırmanın sonucunda; İlkokul Matematik Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) kazanımlarının alt düzey bilişsel basamakları içeren uygulama, anlama ve hatırlama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığı, analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğunu ifade etmiştir. Çiftçi-Tatar (2015) ise yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin 2013 yılında yayınlanan ortaöğretim matematik programını, konu yoğunluğunun azaltılması ve kazanımların düzenlenmesi sebebiyle olumlu karşıladığını fakat bazı konuların programdan çıkarılmasını doğru bulmadıklarını belirtmişlerdir. İncikabı ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdikleri araştırmanın sonuçlarına göre; oransal olarak, bilme bilişsel alanı en fazla beşinci sınıf müfredatında, uygulama alanı en fazla yedinci sınıf müfredatında, muhakeme alanı ise en fazla altıncı sınıf müfredatında yer almaktadır. Şen (2017) in yaptığı araştırmanın bulgularına göre; 2009 programında felsefe, vizyon ve yaklaşım net olarak açıklanırken 2013 programında bu açıklamalar yapılmamıştır. Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanım sayılarında 2013 programında 2009’a göre %25’lik bir azaltma; 2017 programında ise 2013’e göre %10’luk bir azaltma yapılmıştır. Ayrıca 2009 ve 2017 yılları matematik dersi öğretim programında alan dışında farklı becerilere vurgu yapılmıştır.

Literatür taramasında görüldüğü üzere, öğretim programlarına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat matematik dersi öğretim programlarının niteliğine ilişkin çalışmalar genellikle programın belli bir yönü ele alınarak gerçekleştirilmektedir. Ancak programın bütün yönleriyle ele alınarak değerlendirilmesinin daha doğru sonuçlara ulaşılmasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra araştırmacının 10 yıllık ortaokul matematik öğretmenliği deneyiminin 8 yılını sekizinci sınıfların dersine girerek geçirmesi, çalışmanın 8. Sınıflar üzerinde yapılmasının yerinde olacağı kanısını uyandırmıştır. Bu kapsamda bu çalışmada 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, eğitim durumları,



sınama durumları ve öğrencide matematiğe yönelik olumlu tutumlar geliştirebilme bakımından etkililiğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca yönelik olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1) 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlarına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

2) 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının içeriğine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

3) 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının eğitim durumlarına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

4) 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının sınama durumlarına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

5) 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisine ilişkin matematik öğretmenlerinin görüş ve önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları (case studies) bir ya da daha fazla olayın, sistemin, ortamın vs. etrafıca incelendiği, her detayın titizlikle ele alındığı bir yöntem olarak alanyazında yer almaktadır. Belli bir durum üzerine zamana ve mekâna dayanarak veriler toplanır ve yorumlanır. Ulaşılan sonuçları genelleme gibi bir kaygının güdülmediği bu tür araştırmalarda aksine duruma özgü tespitlerde bulunmak, olayı meydana getiren ayrıntıları açıklamak, görülmeyeni görmek gibi araştırmayı özele indirgeyen bir bakış açısı bulunmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2015: 22). Bu çalışmada da 8. Sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımları, içeriği, eğitim durumları, sınama durumları ile öğrencide olumlu tutum geliştirebilme yeterliliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda herhangi bir müdahale olmaksızın ortaya koymak, bir bakıma var olan durumun bilimsel açıdan fotoğrafını çekmek amaçlandığından durum çalışması tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu son 3 yıl içinde (2018-2021) 8. Sınıfların derslerine girmiş olan, halen MEB'e bağlı resmi/devlet ortaokullarda kadrolu olarak çalışan ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken amaca uygun örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi (criterion sampling) kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; bir araştırmanın belirli niteliklere sahip kişiler, nesnelere veya olaylar üzerinden yürütüldüğü durumlarda kullanılan bir örnekleme yöntemidir. Araştırmanın konusuna göre belirlenen ölçütleri sağlayan kişi, nesne veya olaylar araştırma kapsamına dahil edilir ve çalışma grubu oluşturulur (Büyüköztürk, vd. 2015: 91). Ölçüt örnekleme yönteminde araştırmaya göre belirlenen ölçütler net olarak ifade edilir ve bu ölçütleri sağlayan tüm kişi, nesne veya olayların ele alınması amaçlanır (Patton, 2018: 75-143). Bu çalışmada 8. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirildiğinden ölçüt olarak;

(1) Son 3 yıl içinde 8. Sınıfların dersine girmiş olmak,

(2) MEB'e bağı resmi ortaokullarda kadrolu olarak çalışıyor olmak,

(3) Halen çalışıyor olmak, maddeleri belirlenmiştir.

Son 3 yıl içinde 8. Sınıfların dersine girmeyen öğretmenlerin 2018 yılında güncellenen 8. Sınıf matematik öğretim programına çok fazla hâkim olamaması, özel okulların kendi özel kaynaklarını kullanmaları ve programda yazan amaçlar dışında farklı amaçlar da taşınmaları, emekli öğretmenlerin programı unutmaları sebebiyle bu ölçütler çalışma kapsamına dâhil edilmiştir. Bu ölçütleri karşılayan 17 ortaokul matematik öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem (Yıl)	Çalıştığı Kurum	Branş	Son 3 Yılda 8. Sınıfların Dersine Girme Durumu
Öğret1	Lisans	14	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret2	Lisans	22	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret3	Lisans	20	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret4	Yüksek Lisans	9	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret5	Lisans	8	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret6	Yüksek Lisans	9	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret7	Lisans	23	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret8	Lisans	9	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret9	Yüksek Lisans	17	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret10	Lisans	8	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret11	Lisans	23	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret12	Lisans	11	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret13	Lisans	21	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret14	Lisans	8	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret15	Lisans	23	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret16	Lisans	6	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi
Öğret17	Lisans	21	Devlet	Ortaokul Matematik	Girdi

Tablo 1'e göre 14 öğretmen lisans, 3 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Eğitim durumu doktora olan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri ise 6 ile 23 yıl arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Görüşme, en az iki kişi arasında gerçekleşen sözel bir iletişim şeklidir. Diğer bir deyişle, araştırma sürecinde ilgili kişilerle iletişime geçilerek gerçekleştirilen bir veri toplama tekniğidir. Bu teknik derinlemesine bilgi toplanabilmesine olanak tanımaktadır. Görüşmeler yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış, etnografik ve odak grup görüşmesi olmak üzere 5 başlıkta ele alınmaktadır (Büyüköztürk, vd. 2015: 150-155). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli soruların hem de ilgili alanda derinlemesine ilerleyebilmeyi sağlayan sondaj soruların sorulabildiği görüşmelerdir. Bu sebeple bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Görüşmeler esnasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı, geliştirdiği taslak formu Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir akademisyenin görüşleri ışığında düzenlemiştir. Ardından bu form bir Türkçe öğretmene gönderilmiş ve anlaşılabilirliği yönünden iyi durumda olduğuna karar verilmiştir. Sonrasında iki matematik öğretmeni üzerinde ön uygulama yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hali verilmiştir. Son hali verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu 6 bölüm ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Bölümler sırasıyla; kişisel bilgiler, kazanım, içerik, eğitim durumları, sınama durumları, tutum şeklindedir.

Görüşmeler, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılının ilk döneminde, tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak yapılmış ve katılımcının istediği an görüşmeyi sonlandırabileceği belirtilmiştir. Her görüşme yaklaşık olarak 20-30 dakika sürmüştür. Hiçbir katılımcının onay vermemesi sebebiyle ses kaydı alınamamıştır. Araştırmacı katılımcı görüşlerini görüşme esnasında not almıştır.

### **Verilerin Analizi**

Toplanan nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğiyle önce araştırmacı tarafından manuel olarak (elle kodlama) kodlar belirlenmiş ardından tümevarım yaklaşımıyla kategori ve temalar oluşturulmuştur. Kod, kategori ve temaların oluşturulma sürecinde Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora yapan 2 alan uzmanından/kişiden görüşler alınarak araştırmacının yanlılığı giderilmeye ve bu sayede çalışmanın geçerliliği ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Analizler neticesinde ortaya çıkan kod, kategori ve temalar ile katılımcı öğretmenlerden doğrudan alıntılara "Bulgular" kısmında detaylı olarak verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bilimsel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik önem arz etmektedir. Nitel ve nicel araştırmalarda bu kavramların anlamları kısmen farklılaşmaktadır. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmada elde edilen bulguların doğruluğunun değerlendirilmesidir. Bu sebeple araştırmacı elde ettiği bulguları detaylı bir şekilde açıklar. Katılımcılardan doğrudan alıntılara ve katılımcı teyidine yer verir. Güvenirlik ise elde edilen veriler üzerinde birden fazla araştırmacının analizi sonucundaki tutarlılıktır (Creswell, 2012).

Bu çalışmanın nitel bir çalışma olması sebebiyle çalışmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık) sağlamak adına sürecin tamamında Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent olan bir uzmandan görüşler alınmıştır. Bunun yanı sıra katılımcılardan verdikleri yanıtlar üzerine katılımcı teyidi alınmış, raporlama sürecinde doğrudan alıntılara yer



verilmiştir. Çalışmanın dış geçerliliğini (aktarılabirlik) sağlamak adına ayrıntılı betimleme (Katılımcıların demografik bilgileri, araştırmanın aşamaları, elde edilen bulgular, araştırmacının rolü detaylı olarak açıklanmıştır) ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İç güvenilirliği (tutarlılık) sağlamak adına Eğitim Programları ve Öğretim alanında doktora öğrencisi olan iki alan uzmanına/kişiyeye akran incelemesi yaptırılmış; araştırmacı tarafından belirlenen kod, kategori ve temalar gönderilmiş, görüş birliği sağlanarak nihai kod, kategori ve temalar oluşturulmuştur.

### **Araştırmacının Rolü**

Birinci araştırmacı yüksek lisans eğitimini Eğitim Programları ve Öğretim alanında tamamlamış, doktora öğrenimini de yine aynı alanda sürdüren bir araştırmacıdır. Bunun yanı sıra devlette kadrolu olarak çalışan ve 9 yıllık deneyimi olan bir ortaokul matematik öğretmenidir. Öğretmenlik hayatının çoğunu 8. Sınıfların matematik dersine girerek doldurmuş olması, araştırmacının araştırmanın konusu olan 8. Sınıf matematik öğretim programına aşina olmasını ve bu sınıf düzeyinde uzmanlaşmasını sağlamıştır. Bu durum öğretmenlerle yapılan görüşmelerde pozitif bir ortamın oluşmasına, alınan cevapların da içten ve samimi olmasına neden olmuştur. İkinci araştırmacı ise Eğitim Programları ve Öğretim alanında doçent olan, uzun yıllardır Yıldız Teknik Üniversitesi'nde lisans, yüksek lisans ve doktora dersleri veren her düzeyde tez danışmanlığı yapan, alana özel projeler geliştiren ve çok sayıda bilimsel yayını ve kitap bölümü bulunan bir akademisyendir. Araştırmacılar çalışmanın her aşamasında birlikte hareket etmişlerdir.

### **Etik Konular**

Bu araştırma doktora tezinden üretilmiştir. Araştırma için gerekli izinler öncesinde Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'ndan sonrasında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmıştır (YTÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Toplantı Tarihi: 29.03.2022; Toplantı No: 2022.03). Bunun yanı sıra öğretmenlerin araştırmaya katılımlarında gönüllülük esas alınmıştır. Araştırma süresince katılımcı bilgilerinin saklı tutulacağı, isimler yerine kodlamalar kullanılacağı net olarak ifade edilmiştir. Toplanan verilerin dökümü katılımcılara gönderilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Araştırma sonuçları çalışmanın bitiminde katılımcılara bildirilmiştir.

### **BULGULAR**

8. sınıf matematik öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla devlet okullarında kadrolu olarak çalışan ve son 3 yılda 8. Sınıflara derse girmiş olan 17 ortaokul matematik öğretmenin görüşleri alınmıştır. Görüşler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle kod, kategori ve temalar belirlenerek analiz edilmiştir. Görüşme yapılan 17 öğretmene Öğret1, Öğret2, ..., Öğret17 şeklinde kodlar verilmiş ve bu kodlamalar üzerinden analizler sürdürülmüştür.

Yapılan içerik analizi sonucunda; “Kazanım, İçerik, Eğitim Durumları, Sınama Durumları ve Tutum” olmak üzere 5 alt boyutta toplam 16 tema elde edilmiştir. Bu temalar:

- Kazanım alt boyutunda; “kazanımların niteliği, kazanımlarda gereken değişiklikler, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımlara verilen sürenin yeterliliği” olmak üzere 4 tema,

- İçerik alt boyutunda; “içerikte yer alan bilgilerin niteliği, içerikte yer alan bilgilerin günlük hayat kullanımına uygunluğu, içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu, içerikte yer alan konuların sıra düzeninin uygunluğu” olmak üzere 4 tema,
- Eğitim Durumları alt boyutunda; “tercih edilen öğretim yöntem, teknik ve uygulamalar; öğretim yöntem, teknik ve uygulamaların performansı, Yapılması gerekenler” olmak üzere 3 tema,
- Sınav Durumları alt boyutunda; “tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri, tercih edilmeyen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri” olmak üzere 3 tema,
- Tutum alt boyutunda; “öğretim programının tutum açısından niteliği, olumlu tutumlar geliştirebilmek üzerine tavsiyeler” olmak üzere 2 tema şeklinde ifade edilmiştir.

### Kazanım Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin kazanım alt boyutuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda “kazanımların MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek nitelikte olması, eklenmesi veya çıkarılması gereken kazanımlar, kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu, kazanımlara verilen sürenin yeterli olması” olmak üzere 4 tema elde edilmiş ve temalara ilişkin bulgular her tema altında açıklanmıştır.

#### Tema 1. Kazanımlara eğitim yoluyla ulaşılabilirlik

8. sınıf matematik öğretim programı kazanımlarının MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek nitelikte olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin 8’i (%47) olumlu cevaplar verirken 9’u (%53) olumsuz cevaplar vermiştir. Olumsuz cevap veren öğretmenler bu cevaplarını, kazanımların bilgi düzeyinde kalarak seviyesinin düşük olması (f=1, %6), kazanımların amaca hizmet etmemesi (f=4, %24), kazanım odaklı yaklaşımın tercih edilmesi (f=1, %6) olarak gerekçelendirmişlerdir.

Olumsuz yanıt veren 3 öğretmen (%17) ile olumlu yanıt veren 8 öğretmen yanıtlarına ilişkin herhangi bir açıklamaya gerek duymamışlardır.

**Tablo 2.** Kazanımların MEB Uzak Hedeflerine Ulaşabilecek Nitelikte Olması

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kazanımların Niteliği	Olumlu	-	8	47
		-	3	18
	Olumsuz	Kazanımlar bilgi düzeyinde olması	1	6
		Kazanımların amaca hizmet etmemesi	4	24
		Kazanım odaklı yaklaşımın tercih edilmesi	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “...Öğrencilerde matematik dilinde konuşma becerilerini ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözme gücünü ve becerisini çözmek amaçlanmaktadır. Kazanımlar daha çok bilgi düzeyinde kaldığı

*için istenen nitelikte değildir.” (Öğret7). “Hayır. Kazanımlar ile eğitimdeki hedeflerimizin uygun nitelikte olmadığını düşünüyorum.” (Öğret10).*

## Tema 2. Kazanımlarda gerekli görülen değişiklikler

8. sınıf matematik öğretim programına eklenmesi veya çıkarılması gereken kazanımların varsa neler olduğuna ilişkin yöneltilen soruya, 17 öğretmenden 19 yanıt alınmıştır. Bunun sebebi, bazı öğretmenlerin birden fazla konuya ilişkin kazanımların çıkarılması veya eklenmesi gerektiğini belirtmesidir. Alınan yanıtların 6’sı (%35) “Hayır. Eklenmesi/çıkarılması veya sadeleştirilmesi gereken kazanım(lar) yoktur.” yanıtını verirken, 13’ü (%76) eklenmesi veya çıkarılması gereken kazanımların olduğunu belirtmiştir. Bu yanıtlara göre; 8. Sınıf matematik öğretim programından geometri konularındaki hesaplama ile ilgili kazanımların (f=1, %6), geometrik cisimler konusuna ilişkin kazanımların (f=2, %12), üçgenler konusuna ilişkin kazanımların (f=2, %12), dönüşüm geometrisi konusuna ilişkin kazanımların (f=1, %6), olasılık konusuna ilişkin kazanımların (f=1, %6), silindirin hacim hesabına ilişkin kazanımların (f=1, %6) çıkarılması gerektiği tespit edilmiştir. 1 öğretmen ise eşitsizlik ve dönüşüm geometrisi konularına ilişkin kazanımlarının tamamının programdan çıkarılmasının doğru olmadığını ancak bu kazanımların sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Programa kazanım eklenmesi gerektiğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır (f=4, %23). Bu öğretmenlere göre iletişim, sunum yapma, meditasyon gibi kişisel gelişim ve temel yaşam becerilerine ilişkin kazanımlar (f=1, %6), dik üçgende trigonometrik oranlar konusuna ilişkin kazanımlar (f=1, %6), ünite sonlarına analiz düzeyinde kazanımlar (f=1, %6), daha önce programdan çıkarılan birçok kazanım (f=1, %6) 8. Sınıf matematik öğretim programına eklenmelidir.

**Tablo 3.** Eklenmesi veya Çıkarılması Gereken Kazanımlar

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kazanımlarda Gereken Değişiklikler	Program Kazanımlarının İstenen Yeterlilikte Olması	-	6	30
	Çıkarılması Gereken Kazanımlar	Geometri konularındaki hesaplama ile ilgili kazanımlar	1	5
		Geometrik cisimler konusuna ilişkin kazanımlar	2	15
	Sadeleştirilmesi Gereken Kazanımlar	Üçgenler konusuna ilişkin kazanımlar	2	15
		Dönüşüm geometrisi konusuna ilişkin kazanımlar	1	5
		Olasılık konusuna ilişkin kazanımlar	1	5
		Silindirin hacminin hesaplanmasına ilişkin kazanımlar	1	5
	Eklenmesi Gereken Kazanımlar	Eşitsizlik ve dönüşüm geometrisi konularına ilişkin kazanımlar	1	5
		Kişisel gelişim ve temel yaşam becerilerine ilişkin kazanımlar	1	5
		Dik üçgende trigonometrik oranlar konusuna ilişkin kazanımlar	1	5
		Ünite sonlarına analiz düzeyinde kazanımlar	1	5
		Daha önce programdan çıkarılan birçok kazanım	1	5

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Geometrik cisimler, üçgenler çıkarılması gerekenler olduğunu düşünüyorum*” (Öğret5). “*Ekleme yapmaya gerek olmadığını düşünüyorum.*” (Öğret10).

### Tema 3. Kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu

8. sınıf matematik öğretim programı kazanımlarının öğrenci seviyesine uygun olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin çoğunluğu (f=15, %88) olumlu cevap vermiştir. Olumlu cevap veren öğretmenler, kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu ancak LGS düzeyinin altında kaldığını (f=3, %18) ve kazanımların çok fazla olması sebebiyle tam anlaşılmadan bir diğer kazanıma geçmek zorunda kaldıklarını (f=3, %18) belirtmişlerdir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade eden öğretmenler ise kazanımların bazı öğrencilere göre çok basit bazı öğrencilere göre çok zor olduğunu (f=1, %6) ve kazanımların bazı konularda öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu (f=1, %6) ifade etmişlerdir.

**Tablo 4.** Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	Uygundur. Fakat;	-	9	52
		LGS düzeyinin altında kalmaktadır. Kazanım sayısının fazladır.	3	18
	Uygun değildir. Çünkü;	Öğrenci seviyesinin altındadır.	1	6
		Öğrenci seviyesinin üzerindedir.	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Öğrenci seviyesine uygun kazanımlar fakat sınav düzeyi kazanımlar islenmemektedir.” (Öğret1). “Kazanımlar her öğrenciye uygun değil. Bazı öğrenciler için basit iken bazı öğrenciler için zorlayıcı olabiliyor” (Öğret3).

### Tema 4. Kazanımlar için önerilen sürenin yeterliliği

8. sınıf matematik öğretim programı kazanımlarına verilen sürelerin yeterli olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, 9 öğretmen (%52) olumlu cevap verirken 8 öğretmen (%48) olumsuz cevap vererek verilen sürenin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Kazanımlara verilen sürelerin yeterli olduğunu belirten 2 öğretmen, bazı kazanımlara verilen sürelerin fazla bazı kazanımlara verilen sürelerin ise az olduğunu ancak sonuçta bütün müfredata yetecek kadar süre verildiğini ifade ederek öğretim programının çerçeve olma özelliğine işaret etmişlerdir. Kazanımlara verilen sürelerin yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler ise gerekçe olarak; kazanım sayısının çok fazla olmasını (f=2, %12) göstermişlerdir. Ayrıca yeni nesil problemlerin çözümü (f=1, %6), konu tekrarları (f=1, %6) ve öğrencilerdeki muhtemel öğrenme eksikliklerini tespit etmek amacıyla yapılacak izleme testleri (f=1, %6) için programda ekstra bir bölüm açılmasını, mevcut programda bu çalışmalar için herhangi bir planlama olmadığını belirtmişlerdir.

**Tablo 5.** Kazanımlara Verilen Sürenin Yeterliliği

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kazanımlara Verilen Sürenin Yeterliliği	Olumlu	-	9	52
		-	3	18
	Olumsuz	Kazanım sayısının çok fazla olması	2	12
		Yeni nesil soruların çözümü için yeterli sürenin olmaması	1	6
		Konu tekrarları için yeterli sürenin olmaması	1	6
		İzleme testleri için yeterli sürenin olmaması	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Kazanımlar için verilen sürelerin yeterli olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin eğitim sürecinde öğrenme eksiklerini tespit edip gidermek için sürelerin artırılması gerekiyor.” (Öğret17). “Bazı konularda verilen zaman az bazılarında fazla geliyor. Öğretmen kendi dengelemek durumunda kalıyor. Örneğin problem çözme becerisi gibi konularda daha fazla zaman ayrılabilir.” (Öğret14).

### İçerik Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin içerik alt boyutuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda “içerikte yer alan bilgilerin MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek nitelikte olması, içerikte yer alan bilgilerin öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabileceği türden bilgiler olması, içeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu, içerikte yer alan konuların sıra düzeninin uygunluğu” olmak üzere 4 tema elde edilmiş ve temalara ilişkin bulgular her tema altında açıklanmıştır.

#### Tema 5. İçerikte yer alan bilgilerin niteliği

8. sınıf matematik öğretim programı içeriğinde yer alan bilgilerin MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek nitelikte olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin 12’si (%70) olumlu cevaplar verirken 4’ü (%24) olumsuz cevaplar vermiştir. 1 öğretmen ise (%6) “kısmen” cevabını vererek çekimser kalmıştır. Olumlu cevap veren öğretmenlerden 1’i içeriğin öğrenci merkezli olmasının hedeflenen kazanımlara ulaşmada etkili olacağını ifade etmiştir. Olumsuz cevap veren öğretmenler ise içerikteki bilgilerin güncel olmadığını (f=1, %6), içerik ve hedeflerin uyumsuz olduğunu (f=1, %6) belirtmişlerdir.

**Tablo 6.** İçerikte Yer Alan Bilgilerin MEB Uzak Hedeflerine Ulaşabilecek Nitelikte Olması

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçerikte Yer Alan Bilgilerin Niteliği	Olumlu	-	11	47
		Öğrenci merkezli olması	1	6
	Olumsuz	-	3	17
		İçerikteki bilgilerin güncel olmaması İçerik ve hedeflerin uyumsuz olması	1 1	6 6
Kısmen	-	1	6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Hayır. En azından sorulardaki bilgiler güncellensin 1350 TL çamaşır makinesi örneği olan ders kitaplarıyla ulaşmaz.” (Öğret15). “Evet. Milli Eğitimin yıllara göre değişen ve gelişen program içerikleri uzak hedeflere ulaşmak için gerekli niteliklere sahiptir. Dünya çapında uygulanan PISA ve TIMMS sınav içerikleriyle uyumlu hale getirilmeye başlanmış ve olumlu sonuçlar alınmıştır.” (Öğret12).

#### Tema 6. İçerikte yer alan bilgilerin günlük hayat kullanımına uygunluğu

8. sınıf matematik öğretim programı içeriğinde yer alan bilgilerin öğrencilerin günlük hayatlarında da kullanabileceği türden olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin 8’i (%47) olumlu cevaplar verirken 3’ü (%18) olumsuz cevaplar vermiştir. 6 öğretmen ise (%35) “kısmen” cevabını vererek bazı konuların bu tür bilgiler içerdiğini bazı konuların ise içermediğini ifade etmiştir. Olumlu cevap veren öğretmenlerden 1’i (%6)



İçerikteki bilgilerin öğrencilerin günlük hayatlarında da faydalanabileceği bilgilerden olduğunu ifade etmiş ancak bunun nasıl yapılacağını öğrenciye öğretmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu konuda olumlu düşünen diğer bir öğretmen ise (%6) içerikte herhangi bir sorun olmadığını, öğretmenlerin içeriğin sadece sınavda çıkabilecek kısmıyla ilgilendiğini belirtmiştir. Olumsuz cevap veren öğretmenlerden 1'i (%6) günlük hayat becerilerinin içerikte yer almadığını ifade etmiştir. “Kısmen” yanıtını veren öğretmenler ise matematikteki her konunun günlük hayatta karşılığının olmasının gerekmediğini (f=1, %6), sayılar ve işlemler, veri analizi, olasılık gibi öğrenme alanları (f=1, %6) ile problem çözme, yaklaşık değer bulma çalışmalarının günlük hayatta uygulaması bulunurken (f=1, %6) cebirsel ifade, köklü sayılar gibi konuların günlük hayatta uygulanmasının mümkün olmadığını (f=1, %6) ifade etmişlerdir.

**Tablo 7.** İçerikte Yer Alan Bilgilerin Öğrencilerin Günlük Hayatlarında Kullanabileceği Türden Bilgiler Olması

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)	
İçerikte Yer Alan Bilgilerin Öğrencilerin Günlük Hayat Kullanımına Uygunluğu	Olumlu	-	8	47	
		-	2	12	
	Olumsuz	Günlük hayat becerilerinin içerikte yer almaması	1	6	
		-	2	12	
	Kısmen	Matematikte her konunun günlük hayatta uygulamasının mümkün olmaması	1	6	
		Sayılar ve İşlemler, Veri analizi, Olasılık Öğrenme alanlarının günlük hayatta uygulamasının olmaması	1	6	
		Problem çözme, yaklaşık değer bulma çalışmalarının günlük hayatta uygulamasının olmaması	1	6	
		Cebirsel ifade, köklü sayılar gibi konuların günlük hayatta uygulanmasının olmaması	1	6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Günlük hayata uygulanmak zorunda olmadığını düşünüyorum. Matematiğin her konusunu günlük hayatta görmek mümkün değil. Bazı konularda matematik yapmak için matematik yapmamız gerekir. Süreçte her şeyin günlük hayatla ilgili olmasını bekleyemeyiz.” (Öğret2). “Evet, kullanışlı olduğunu düşünüyorum” (Öğret7).

### Tema 7. İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu

8. sınıf matematik öğretim programı içeriğinin öğrenci seviyesine uygun olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin 12'si (%70) “Uygundur.” şeklinde cevap verirken 5'i (%30) “Kısmen uygundur.” şeklinde cevap vermiştir. İçeriğin öğrenci seviyesine kesinlikle uygun olmadığını ifade eden görüş bulunmamaktadır. İçeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirten öğretmenler ek olarak, içeriğin fazla yoğun olduğunu (f=1, %6) ve yaşamdan kopuk bilgiler içerdiğini (f=1, %6) belirtmişlerdir. İçeriğin öğrenci seviyesine kısmen uygun olduğunu düşünen öğretmenler ise soyut konuların öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu (f=1, %6), ilkökulda gerekli kazanımları almış olan öğrencilere içeriğin uygun, temeli zayıf öğrencilere ise uygun olmadığını (f=3, %18), yeni nesil soruların

akademik başarısı sınıf ortalamasında veya altında kalan öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını (f=1, %6) ifade etmişlerdir.

**Tablo 8.** İçeriğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçeriğin Öğrenci Seviyesine Uygunluğu	Olumlu	-	12	70
		Soyut konuların öğrenci seviyesinin üzerinde olması	1	6
	Kısmen	İlkokulda gerekli kazanımları edinmiş öğrencilere uygun olması	3	18
		Yeni nesil soruların akademik başarısı orta-alt düzey öğrencilere uygun olmaması	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Genel olarak içerikler en alt seviyeye göre hazırlanmış ama üst seviye bir öğrencinin kendini geliştirebileceği bir alan olmadığını görüyorum. Her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olmadığını düşünüyorum.” (Öğret1). “İçerik öğrenci seviyesine uygundur ama çözülen yeni nesil sorular öğrenci seviyesini zorlamaktadır. Bu sorular üst seviye öğrenciler için olduğundan orta ve düşük öğrenciler yetersizlik duygusu hissetmektedir.” (Öğret4).

### Tema 8. İçerikte yer alan konuların sıra düzeninin uygunluğu

8. sınıf matematik öğretim programı içeriğinde yer alan konuların işleme sırasının eğitsel açıdan uygun olup olmamasına ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin 15’i (%88) olumlu cevaplar verirken 2’si (%12) sıralamada bazı değişikliklerin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Olasılık konusunun öne çekilmesi (f=1, %6) ve somutlaştırılmaya daha yatkın konuların yatkın olmayanlara nazaran daha önce verilmesinin (f=1, %6) eğitsel açıdan daha uygun olacağı belirtilmiştir.

**Tablo 9.** İçerikte yer alan konuların sıra düzeninin uygunluğu

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçerikte Yer Alan Konuların Sıra Düzeninin Uygunluğu	Uygundur.	-	15	88
		Olasılık konusu daha öne çekilmelidir.	1	6
	Yapılması Gereken Değişiklikler	Bütün konular somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır.	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Konular sarmal bir şekilde ve doğru bir sıra sıralanmıştır.” (Öğret9). “...Olasılık öğrenme alanı daha öne çekilebilir çünkü soyut bilgileri somutlaştırabilecekleri birçok örnek bulunabilir.” (Öğret13).

### Eğitim Durumları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin eğitim durumları alt boyutuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda “öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin tercih ettiği öğretim yöntem, teknik ve uygulamalar, öğrenme-

öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve uygulamaların performansı, MEB uzak hedeflerine ulaşılabilmesi için yapılması gerekenler” olmak üzere 3 tema elde edilmiş ve temalara ilişkin bulgular her tema altında açıklanmıştır.

### Tema 9. Tercih edilen öğretim yöntem, teknik ve uygulamalar

8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde hangi öğretim yöntem, teknik ve uygulamaları tercih ettiğinin sorgulandığı anket sorusuna, öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir. Düz anlatım (f=11), gösterip yaptırma (f=4), problem çözme (f=4) öğretim yöntemleri, proje tabanlı (f=1), iş birliğine dayalı (f=1) öğrenme yaklaşımları ile beyin fırtınası (f=2), soru-cevap (f=7), eğitsel oyun (f=2), drama (f=1), hikâyeleştirme (f=1) gibi öğretim tekniklerinin tercih edildiği görülmüştür. Bunlara ek olarak yöntem ve teknik başlığı altında ele alınamayacak, konu tekrarları yapma (f=1), ilgili sorular çözme (f=3), Bloom taksonomisini takip etme (f=1), öğrenciyi koşulsuz sevmeye (f=1, %6) gibi bazı uygulamaların yapıldığı da tespit edilmiştir. Bir öğretmen problem çözme tekniklerinden tümdengelim ve tümevarım, bir öğretmen araştırma yoluyla, bir öğretmen ise sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejilerini kullandığını ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin strateji, yöntem, teknik kavramlarını birbiriyle karıştırdığı söylenebilir.

**Tablo 10.** Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğretmenlerin Tercih Ettiği Öğretim Yöntem, Teknik ve Uygulamalar

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tercih Edilen Öğretim Yöntem, Teknik ve Uygulamalar	Tercih Edilen Yaklaşımlar ve Yöntemler	Düz Anlatım Yöntemi	11	64
		Gösterip Yaptırma Yöntemi	4	24
		Problem Çözme Yöntemi	4	24
		Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	1	6
		İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	1	6
		Beyin Fırtınası	2	12
	Tercih Edilen Teknikler	Soru-cevap	7	41
		Eğitsel Oyun	2	12
		Drama	1	6
		Hikâyeleştirme	1	6
		Tümdengelim-tümevarım	1	6
		Konu Tekrarları Yapma	1	6
		İlgili Sorular Çözme	3	18
		Tercih Edilen Diğer Uygulamalar	Bloom Taksonomisini Takip Etme	1
Öğrenciyi Koşulsuz Sevmeye	1		6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Gösterip yaptırma, beyin fırtınası, problem çözme, anlatım yöntemlerini kullanıyorum.” (Öğret6). “Öncelikli olarak milli eğitim ders kitabındaki bütün kazanımları verip uygulama sorularını da çözdükten sonra yardımcı ek kaynaklardan soru çözüyoruz. Çocuklarla etkileşimli bir şekilde soruları çözüyoruz.” (Öğret5).

### Tema 10. Öğretim yöntem, teknik ve uygulamaların performansı

8. sınıf matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin başarı durumuna ilişkin yöneltilen soruya; öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir. Proje tabanlı öğrenme (f=1, %6), işbirliğine dayalı öğrenme (f=1, %6)

yaklaşımları; gösterip yaptırma (f=2, %12), problem çözme (f=1, %6), örnek olay (f=1, %6), düz anlatım (f=4, %24) yöntemleri; hikâyeleştirme (f=1, %6), soru-cevap (f=3, %18), eğitsel oyun (f=1, %6), tümdengelim-tümevarım (f=1, %6) teknikleri ve bir sonraki konuya ilişkin araştırma ödevleri verilerek konuya başlamadan önce gönüllü öğrencilere sunum yaptırma çalışması (f=1, %6), öğretmen merkezli yaklaşımlar (f=1, %6), araştırma-inceleme öğretim stratejisinin süreçteki performansları başarılı bulunmuştur. 1 öğretmen (%6) soru-cevap tekniğinin orta düzeyde başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bazı öğretmenlere göre performansı başarısız olarak görülüp kullanımına son verilen yöntem, teknik veya uygulamalar da bulunmaktadır. Sınıfların kalabalık olması ve verilen sürelerin yetersiz olması sebebiyle öğrenci merkezli yaklaşımlar (f=1, %6), öğrencilerin derste sıkılması sebebiyle düz anlatım (f=3, %18) ve gösterip yaptırma (f=1, %6) yöntemleri eğitsel açıdan başarısız olarak görülmüş ve kullanımlarına son verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğrenme-Öğretme Sürecinde Kullanılan Öğretim Yöntem, Teknik ve Uygulamaların Performansı

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretim Yöntem, Teknik ve Uygulamaların Performansı	Başarılı	Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı	1	6
		İş Birliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımı	1	6
		Gösterip Yaptırma Yöntemi	2	12
		Problem Çözme Yöntemi	1	6
		Örnek Olay Yöntemi	1	6
		Düz Anlatım Yöntemi	4	24
		Hikâyeleştirme Tekniği	1	6
		Soru-cevap Tekniği	3	18
		Eğitsel Oyun Tekniği	1	6
		Tümdengelim-Tümevarım Tekniği	1	6
		Öğretmen Merkezli Yaklaşımlar	1	6
		Ön Hazırlık Yapan Öğrencilerin Sunumuyla Derse Başlanması	1	6
	Araştırma-İnceleme Öğretim Stratejisi	1	6	
	Kısmen Başarılı	Soru-cevap Tekniği	1	6
	Başarısız (Kullanımına Son Verilen)	Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar	1	6
	Düz Anlatım Yöntemi	3	18	
	Gösterip Yaptırma Yöntemi	1	6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Öğrenci temelli yaklaşımlara uygun yöntem ve tekniklerde sınıf mevcudu fazla olduğundan kullanışsız oluyor. Süre açısından sıkıntı yaşanıyor. Soru cevap daha avantajlı ancak bilgi düzeyinde kalıyor.” (Öğret2). “Soru cevap yöntemi çalışıyor. Hatta öğrencinin araştırıp gelip (gönüllü olarak) anlattığı içerikler daha kalıcı oluyor.” (Öğret17).

### Tema 11. Yapılması gerekenler

MEB uzak hedeflerine ulaşılabilmesi için öğrenme-öğretme sürecinde nelerin yapılması gerektiğine ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenler çeşitli cevaplar vermişlerdir. Uzak hedeflere ulaşılabilmesi için yaparak-yaşayarak öğrenme (f=3, %18), proje tabanlı öğrenme (f=2, %12), işbirliğine dayalı öğrenme (f=1, %6), tam öğrenme (f=1, %6) yaklaşımları; buluş yoluyla öğretim stratejisi (f=3, %18); problem çözme yöntemi (f=1, %6); eğitsel oyun (f=1, %6), istasyon (f=1, %6), altı şapkalı düşünme (f=1, %6), sınıf dışı öğretim

teknikleri (f=2, %12); sürekli materyal kullanımı (f=8, %48) önerilmiştir. Bunlara ek olarak; kazanımlara verilen sürelerin arttırılması (f=4, %24), sınıf mevcutlarının azaltılması (f=2, %12), içeriğin sadeleştirilmesi (f=1, %6), zorlayıcı matematik konularının seçmeli matematik uygulamaları dersine kaydırılması (f=1, %6) gibi sistemsel değişikliklerin de uzak hedeflere ulaşma noktasında katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

**Tablo 12.** MEB Uzak Hedeflerine Ulaşılabilmesi İçin Kullanılması/Yapılması Gerekenler

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yapılması Gerekenler	Yaklaşım - Model	Yaparak-Yaşayarak Öğrenme	3	18
		Proje Tabanlı Öğrenme	2	12
		İşbirliğine Dayalı Öğrenme	1	6
		Tam Öğrenme	1	6
	Strateji	Buluş Yoluyla	3	18
	Yöntem	Problem Çözme	1	6
	Teknik	Eğitsel Oyun	1	6
		İstasyon	1	6
		Altı Şapkalı Düşünme	1	6
		Sınıf Dışı Öğretim	2	12
	Uygulama	Sürekli Materyal Kullanımı	8	48
	Sistemsel Değişiklik	Kazanımlara Verilen Sürelerin Arttırılması	4	24
		Sınıf Mevcutlarının Azaltılması	2	12
		İçeriğin Sadeleştirilmesi	1	6
Zorlayıcı Matematik Konularının Seçmeli Matematik Uygulamaları Dersine Kaydırılması		1	6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Her konudan önce materyallerle konu keşfedilmeli her öğrenciye ait yeterli materyal olmalı sıralar yuvarlak Masa halinde olup grup çalışmaları yapılabilmeli” (Öğret8). “Süre sıkıntısının olmaması gerekir. Süre kısıtlı olduğunda materyal yapımı vs. zor oluyor” (Öğret13).

### Sınama Durumları Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin sınama durumları alt boyutuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda “tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri, tercih edilmeyen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri” olmak üzere 3 tema elde edilmiş ve temalara ilişkin bulgular her tema altında açıklanmıştır.

### Tema 12. Tercih edilen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri

8. sınıf matematik öğretmenlerinin tercih ettiği ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve bunları tercih etme sebeplerinin neler olduğuna ilişkin yöneltilen soruya; öğretmenler; çoktan seçmeli (f=13, %76), kısa cevaplı (f=3, %18), proje-performans ödevleri (f=5, %30), açık uçlu sorular (f=9, %54), boşluk doldurma (f=2, %12), doğru-yanlış (f=2, %12), sözlü sınav (mülakat) (f=1, %6), eşleştirme (f=1, %6) soru türleriyle ölçme ve değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Çoktan seçmeli soru tarzını tercih eden öğretmenler, öğrenme eksikliklerini süratle tespit edebilmesi (f=1, %6), uygulanması-dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=4, %24), LGS'nin de çoktan seçmeli sorulardan oluşması (f=1, %6) ve bu tür sınavlardaki



şans faktörünün de etkisiyle öğrencilerin daha yüksek puanlar alma ihtimalinin olması (f=1, %6) sebebiyle; kısa cevaplı soru tarzını tercih eden öğretmenler, öğrenme eksikliklerini süratle tespit edebilmesi (f=1, %6), uygulanması ve dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=2, %12) sebebiyle; açık uçlu soru tarzını tercih eden öğretmenler, öğrencinin işlemsel becerilerini ölçebilmesi (f=1, %6) sebebiyle; boşluk doldurma soru tarzını tercih eden öğretmenler, uygulanması ve dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=1, %6) sebebiyle; doğru-yanlış soru tarzını tercih eden öğretmenler, uygulanması ve dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=1, %6) ve öğrencinin kavramsal bilgilerini ölçebilmesi (f=1, %6) sebebiyle; sözlü sınav (mülakat) türünü tercih eden öğretmenler, uygulanması ve dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=1, %6) sebebiyle, eşleştirme soru tarzını tercih eden öğretmenler, uygulanması ve dönüt sağlanması açısından pratik olması (f=1, %6) sebebiyle bu türleri tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin sınavlarında tek bir türden soru sormadıkları, farklı soru türlerini harmanlayarak sınavlarını hazırladıkları görülmüştür.

**Tablo 13.** Tercih Edilen Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Nedenleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tercih Edilen Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Nedenleri	Çoktan Seçmeli	-	8	47
		Öğrenme Eksikliklerini Süratle Tespit Edebilmesi	1	6
		Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	4	24
		LGS'nin de Çoktan Seçmeli Sorulardan Oluşması	1	6
		Şans Faktörünün Etkisiyle Daha Yüksek Puanlar Alınabilmesi	1	6
	Kısa Cevaplı	-	1	6
		Öğrenme Eksikliklerini Süratle Tespit Edebilmesi	1	6
		Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	2	12
	Açık Uçlu Sorular	-	8	47
		Öğrencinin İşlemsel Becerilerini Ölçebilmesi	1	6
	Boşluk Doldurma	-	1	6
		Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	1	6
	Proje-Performans Ödevi	-	5	30
	Doğru-Yanlış	-	4	24
		Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	1	6
		Öğrencinin Kavramsal Bilgilerini Ölçebilmesi	1	6
	Sözlü Sınav	Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	1	6
		Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	1	6
	Eşleştirme	Uygulanması ve Dönüt Sağlanması Açısından Pratik Olması	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Çoktan seçmeli test ve kısa cevaplar test kullanıyorum. Öğrencilerin öğrenme eksiklerini tespit etmek ve uygulama açısından daha kullanışlı olduğunu düşünüyorum.” (Öğret1). “Yazılı sınav ve testler Sonrasında okuyup geri dönüt vermesi kolay o yüzden.” (Öğret3).

**Tema 13. Tercih edilmeyen ölçme-değerlendirme yöntemleri ve nedenleri**

8. sınıf matematik öğretmenlerinin kullanmayı tercih etmediği ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ve bunları tercih etmeme sebeplerinin neler olduğuna ilişkin yöneltilen soruya alınan cevaplara göre öğretmenler; izleme testlerini (f=1, %6), öğrenme günlüklerini (f=1, %6), kısa cevaplı soruları (f=2, %12), açık uçlu soruları (f=4, %24), boşluk doldurmalı soruları (f=2, %12), proje-performans ödevlerini (f=1, %6), doğru-yanlış sorularını (f=5, %30), sözlü sınavları (mülakat) (f=4, %24), eşleştirme tarzı soruları (f=2, %12) tercih etmemektedirler. İzleme testlerini tercih etmeyen öğretmenler, eğitsel açıdan herhangi bir faydasını görememeleri (f=1, %6); öğrenme günlüklerini tercih etmeyen öğretmenler, iş yükünün çok olması (f=1, %6); kısa cevaplı soruları tercih etmeyen öğretmenler, bu yöntemde kendilerini yetersiz görmesi (f=1, %6) ve bu yöntemin modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında yer almaması (f=1, %6); açık uçlu soruları tercih etmeyen öğretmenler, sınıf mevcudunun kalabalık olması (f=1, %6), iş yükünün çok olması (f=3, %18) ve LGS'nin bu tür sorulardan oluşmaması (f=1, %6); boşluk doldurmalı soruları tercih etmeyen öğretmenler, bu yöntemde kendilerini yetersiz görmesi (f=1, %6) ve bu yöntemin modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında yer almaması (f=1, %6); proje-performans ödevlerini tercih etmeyen öğretmenler, bu yöntemde kendilerini yetersiz görmesi (f=1, %6); doğru-yanlış sorularını tercih etmeyen öğretmenler, şans başarısı sebebiyle haksız puanların alınabilmesi (f=3, %18), bu yöntemde kendilerini yetersiz görmesi (f=1, %6) ve bu yöntemin modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında yer almaması (f=1, %6); sözlü sınavları (mülakat) tercih etmeyen öğretmenler, gerçekçi sonuçlar vermemesi (f=1, %6); matematiğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi (f=1, %6), bu yöntemde kendisini yetersiz görmesi (f=1, %6) ve bu yöntemin modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında yer almaması (f=1, %6); eşleştirme tarzı soruları tercih etmeyen öğretmenler, bu yöntemde kendilerini yetersiz görmesi (f=1, %6) ve bu yöntemin modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinin arasında yer almaması (f=1, %6) sebebiyle bu yöntemleri tercih etmediklerini veya bunların kullanımına son verdiklerini ifade etmişlerdir.

**Tablo 14. Tercih Edilmeyen Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Nedenleri**

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tercih Edilmeyen Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri Ve Nedenleri	İzleme Testleri	Eğitsel açıdan herhangi bir faydasının görülmemesi	1	6
		Öğrenme günlükleri	İş yükünün çok olması	1
	Kısa Cevaplı	Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
		Modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olmaması	1	6
	Açık Uçlu Sorular	Sınıf mevcudunun kalabalık olması	1	6
		İş yükünün çok olması	3	18
		LGS'nin bu tür sorulardan oluşmaması	1	6
	Boşluk Doldurma	Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
		Modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olmaması	1	6
	Proje-Performans Ödevi	Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
	Doğru-Yanlış	Şans başarısı sebebiyle haksız puanların	3	18

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
		alınabilmesi		
		Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
		Modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olmaması	1	6
		Gerçekçi sonuçlar vermemesi	1	6
		Matematiğe karşı olumsuz tutumlar geliştirmesi	1	6
	Sözlü Sınav	Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
		Modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olmaması	1	6
	Eşleştirme	Bu yöntemde öğretmenin kendisini yetersiz görmesi	1	6
		Modern ölçme-değerlendirme yöntemlerinden olmaması	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Sözlü sınav ve doğru yanlış sınavlarını kullanmıyorum. Şans başarısının yüksek olması ve diğer dış etkenlerin etki etmesinden dolayı güvenilir bulmuyorum.” (Öğret8). “Klasik sınav, yazılı sınavlar... Sınıfların kalabalık olması ve okumakta güçlük çektiğim için bunları kullanmıyorum.” (Öğret11).

#### Tema 14. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri

8. sınıf matematik öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkındaki görüşlerinin neler olduğunun sorgulandığı soruya alınan cevaplara göre, öğretmenlerin bu konuda genellikle (f=15, %88) olumlu düşündüğü görülmüştür. Bu kapsamda, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiği (f=1, %6), bireyin kendi eksiklerini görmesini sağladığı (f=1, %6), öğrenciyi derse güdülediği (f=1, %6), sadece sonuç değil aynı zamanda süreç odaklı değerlendirme imkânı sunduğu (f=1, %6), öğretmene sınıfın durumu ile ilgili bilgi verdiği (f=1, %6), eğitsel açıdan öğrencilere faydalı uygulamalar olduğu (f=4, %24) belirtilerek bu yöntemlerden duyulan memnuniyet dile getirilmiştir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında bir öğretmen (%6) olumsuz görüş bildirirken, bir öğretmen (%6) ise bu yöntemler hakkında hiçbir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Öğretmenler (f=8, %47), alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin etkili olabilmesi için bazı şartların sağlanması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre; sınıf içindeki öğrenci mevcudunun kalabalık olmaması (f=2, %12), öğrenci hazırbulunuşluluğunun yeterli seviyede olması (f=1, %6), kazanımlara yeterli sürenin verilmesi (f=2, %12), müfredatın sadeleştirilmesi (f=2, %12) ve sınav odaklı eğitim sisteminin değiştirilmesi (f=1, %6) gerekmektedir.

Öğretmenler (f=3, %18) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin süreç odaklı olması sebebiyle takiplerinin (f=1, %6) ve uygulanabilirliklerinin (f=1, %6) zor olduğunu; 8. sınıflarda bunlara ek olarak yaşanan sınav kaygısına dayalı olarak, soru çözme dışındaki uygulamalara karşı isteksizlik sebebiyle de bu sınıflarda kullanılabilirliğinin (f=1, %6) kısıtlı olduğunu ifade ederek bu yöntemlerin uygulanmasında yaşanan zorluklara dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenlerin tercih ettiği alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ise öz değerlendirme (f=4, %24), akran değerlendirme (f=3, %18), öğrenme günlükleri (f=2, %12), proje/performans ödevleri (f=2, %12) ile izleme testleri (f=1, %6) olarak tespit edilmiştir. (İzleme testleri alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri arasında yer almamasına rağmen bir öğretmen (%6) bu yöntemi kullandığını belirtmiştir. Bu durum bazı öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine ilişkin bilgi eksikliği olduğunu göstermektedir.)

**Tablo 15.** Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Olumlu Yönleri	Öğrenmeyi Eğlenceli Hale Getirmesi	1	6	
		Bireyin Kendi Eksiklerini Görmesini Sağlaması	1	6	
		Öğrenciyi Derse Güdülemesi	1	6	
		Sonuç ve Süreç Odaklı Değerlendirme İmkânı Sunması	1	6	
		Öğretmene Sınıfın Durumu İle İlgili Bilgi Vermesi	1	6	
		Eğitsel Açıdan Öğrencilere Faydalı Olması	4	24	
	Etkili Olabilmesi İçin Gereken Şartlar	Sınıf İçindeki Öğrenci Mevcudunun Kalabalık Olmaması	2	12	
		Öğrenci Hazırbulunuşluluğunun Yeterli Seviyede Olması	1	6	
		Kazanımlara Yeterli Sürenin Verilmesi	2	12	
		Müfredatın Sadeleştirilmesi	2	12	
		Sınav Odaklı Eğitim Sisteminin Değiştirilmesi	1	6	
		Zorlukları	Takibinin Zor Olması	1	6
	Uygulanabilirliğinin Zor Olması		1	6	
	8. Sınıflarda Kullanımının Kısıtlı Olması		1	6	
	Tercih Edilenler		Öz Değerlendirme	4	24
			Akran Değerlendirme	3	18
			Öğrenme Günlükleri	2	12
		Proje/Performans Ödevleri	2	12	
İzleme Testleri		1	6		

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Akran değerlendirme ve öz değerlendirmenin öğrenci açısından daha çok katkı sağladığını düşünüyorum. Öğrenciyi daha çok güdülediğini düşünüyorum.” (Öğret10). “İzleme testleri ve öz değerlendirme, kazanımların ne kadarını öğretildiği konusunda öğretmene fayda sağlamaktadır” (Öğret17).

### Tutum Alt Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin tutum alt boyutuna ilişkin yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda “öğretim programının öğrencide olumlu tutumlar geliştirebilecek nitelikte olması, öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için tavsiyeler” olmak üzere 2 tema elde edilmiş ve temalara ilişkin bulgular her tema altında açıklanmıştır.

### Tema 15. Öğretim programının motive edici niteliği

8. sınıf matematik öğretim programının öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirmesine katkı sağlayabilecek nitelikte olup olmamasına ilişkin yöneltilen

soruya, 5 öğretmen (%30) olumlu, 11 öğretmen (%64) olumsuz yanıt verirken 1 öğretmen (%6) bu konuda hiçbir fikrinin olmadığını belirtmiştir. Olumlu yanıt veren öğretmenler yanıtlarını gerekçelendirme gereği duymamışlardır. Olumsuz yanıt veren öğretmenler ise; öğretim programının öğrenciler için çok soyut kaldığını (f=2, %12), başarının öğretmenlerin yaratıcılığına bağlı olduğunu (f=1, %6), öğrenilen bilgilerin hayata geçirilebileceği bir ortama sahip olunmadığını (f=1, %6), programın rekabetçi bir anlayışla hazırlandığını (f=1, %6), köy okulları ihmal edilerek sadece şehir merkezlerinde yaşayan öğrencilerin profiline uyan bir programın uygulandığını (f=1, %6), müfredatın çok yoğun olduğunu (f=3, %18), ders kitapları ile sınav sistemi arasında uyumsuzluk olduğunu (f=1, %6); sistemin ve öğretmenlerin, öğrencilerin testlerden yüksek puan almasından başka bir şeyi önemsemediğini (f=2, %12), yeni nesil soruların göz korkuttuğunu (f=1, %6) ifade ederek bu sebeplerden ötürü öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz tutumlar sergilediğini belirtmişlerdir.

**Tablo 16.** Öğretim Programının Öğrencide Olumlu Tutumlar Geliştirebilecek Nitelikte Olması

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğretim Programının Tutum Açısından Niteliği	Olumlu	-	5	30
		Öğretim programının öğrenciler için çok soyut kalması	2	12
	Olumsuz	Başarının öğretmenlerin yaratıcılığına bağlı olması	1	6
		Uygulamaya elverişli ortamların bulunmaması	1	6
		Programın rekabetçi bir anlayışla hazırlanmış olması	1	6
		Sadece merkezi okullara uygun bir program olması	1	6
		Müfredatın çok yoğun olması	3	18
		Ders kitapları ile sınav sistemi arasındaki uyumsuzluk	1	6
		Sadece sınav puanlarına odaklanması	2	12
		Yeni nesil soruların göz korkutması	1	6

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “*Maalesef öğrencilerin tutumunu değiştirebilecek yeterlilikte değildir. Daha çok en iyiyi seçebilecek şekilde tasarlanıyor. Köy okulları ihmal ediliyor, şehirdeki öğrenci profiline uygun şekilde tasarlanıyor .*” (Öğret2). “*Program iyi ancak sınav sistemimiz programı olumsuz etkiliyor.*” (Öğret5).

### Tema 16. Olumlu tutumlar geliştirebilmek üzerine tavsiyeler

8. sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi için nelerin yapılması gerektiğine ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenler; öğretim programı (f=9, %53), okulların fiziki şartları (f=3, %18), tercih edilen öğretim yöntemleri (f=6, %35) ve eğitim sistemi (f=3, %18) kategorilerine ilişkin bazı tavsiyelerde bulunmuşlardır. Öğretim programına ilişkin tavsiyeler; matematik ders saatinin 5’ten 7’ye çıkarılması (f=1, %6), seçmeli matematik uygulamaları dersinin zorunlu hale getirilmesi (f=1, %6), 5 saatlik matematik derslerinin 4+1 olacak şekilde matematik ve geometri olarak ikiye ayrılması (f=1, %6), müfredatın sadeleştirilmesi (f=5, %30), geometrik cisimler konusunun 8. sınıf



müfredatından çıkarılması (f=1, %6) olarak belirtilmiştir. Okulların fiziki şartlarına ilişkin tavsiyeler; materyallerle zenginleştirilmiş matematik sınıflarının oluşturulması (f=1, %6), okul binalarının iyileştirilmesi (f=1, %6), sınıflara yeterli teknolojik donanımın sağlanması (f=1, %6) olarak ifade edilmiştir. Tercih edilen öğretim yöntemlerine ilişkin öğretmenlere tavsiyeler; öğrencilerin konuyu keşfederek, görselleştirerek öğrenmesinin sağlanması (f=2, %12); eğlenceli etkinliklere, yarışmalara, bulmacalara yer verilmesi (f=1, %6), konuların günlük hayatla bağlantısının kurulması (f=1, %6), beceri temelli sorulara yönelik çalışmalar yapılması (f=1, %6), az ve öz konu anlatımı yapılması (f=1, %6) olarak belirtilmiştir. Eğitim sistemine ilişkin tavsiyeler ise sınav sisteminin değiştirilmesi (f=2, %12) ile eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin tam olarak sağlanması (f=1, %6) olarak ifade edilmiştir.

**Tablo 17.** Öğrencilerin Matematik Dersine Karşı Olumlu Tutumlar Geliştirebilmesi İçin Tavsiyeler

Tema	Kategori	Kod	Frekans (f)	Yüzde (%)
Olumlu Tutumlar Geliştirebilmek Üzerine Tavsiyeler	Öğretim Programına İlişkin Tavsiyeler	Matematik ders saatinin 5'ten 7'ye çıkarılması	1	6
		Seçmeli matematik uygulamaları dersinin zorunlu hale getirilmesi	1	6
		5 saatlik matematik derslerinin 4+1 olacak şekilde matematik ve geometri olarak ikiye ayrılması	1	6
		Müfredatın sadeleştirilmesi	5	30
		Geometrik cisimler konusunun 8. Sınıf müfredatından çıkarılması	1	6
	Okulların Fiziki Şartlarına İlişkin Tavsiyeler	Materyallerle zenginleştirilmiş matematik sınıflarının oluşturulması	1	6
		Okul binalarının iyileştirilmesi	1	6
		Sınıflara yeterli teknolojik donanımın sağlanması	1	6
	Tercih Edilen Öğretim Yöntemlerine İlişkin Tavsiyeler	Öğrencilerin konuyu keşfederek, görselleştirerek öğrenmesinin sağlanması	2	12
		Eğlenceli etkinliklere, yarışmalara, bulmacalara yer verilmesi	1	6
		Konuların günlük hayatla bağlantısının kurulması	1	6
		Beceri temelli sorulara yönelik çalışmalar yapılması	1	6
		Az ve öz konu anlatımı yapılması	1	6
		Sınav sisteminin değiştirilmesi	2	12
Eğitim Sistemine İlişkin Tavsiyeler	Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin sağlanması	1	6	

Bu konuda bazı öğretmenler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Okullarda materyallerle dolu etkin matematik sınıfları olmalı ve öğrenci her konuyu keşfederek ve görselleştirerek öğrenmeli.” (Öğret4). “Programla ilgili değişikliğe gerek yok okulların fiziki şartları değişmesi gerek.” (Öğret8).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

8. sınıf matematik öğretmenlerinden matematik öğretim programına ilişkin toplanan verilerden elde edilen sonuçlar şunlardır:

• 8. sınıf matematik öğretim programı kazanımlarının MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek nitelikte olup olmaması, kazanımlara verilen sürelerin yeterliliği ve sınıf içinde kullanılan en başarılı yöntem-teknikğin ne olduğu konularında öğretmenlerin yaklaşık yarı yarıya olumlu-olumsuz yanıtlar vermeleri sebebiyle net bir çıkarım yapılamamıştır. Bu kapsamda İyiol (2011)'in 8. Sınıf matematik öğretim programını öğretmen görüşlerince değerlendirdiği çalışmanın sonuçlarına göre kazanımlar programın genel amaçlarına uygundur. Dolayısıyla bu sonuç mevcut çalışmanın sonuçlarıyla ayrılmaktadır. Zira mevcut çalışmada öğretmenlerin bu konuda yarı yarıya ayrıştığı sonucuna ulaşılmıştır. Eski (2017)'nin yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre ise 8. Sınıf matematik öğretim programı kazanımlarına verilen süreler yeterlidir. 2018 yılında güncellenen ve önceki programa göre bazı kazanımların programdan çıkarıldığı öğretim programının ele alındığı mevcut çalışmada ise süre konusunda öğretmenlerin yarıya yakınının olumlu yarıya yakınının olumsuz yanıtlar vererek genel görünümde kararsız kaldığı ifade edilmiştir. Bu yönüyle çalışma sonuçları paralellik göstermemektedir. Kazanımlarla ilgili diğer sonuçlar ise öğretim programından geometri konularına ilişkin kazanımların çıkarılmasının gerektiği ve kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğudur. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olması konusunda mevcut çalışma; Dağlar (2008), Yıldırım (2009), Şahin (2009) ve İyiol (2011)'in yaptıkları çalışmaların sonuçlarıyla uyumlu görünmektedir. Zira bu çalışmalarda da 8. Sınıf matematik öğretim programı kazanımlarının günlük hayatla uyumlu, günlük hayatta kullanılabilir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

• 8. sınıf matematik öğretim programı içeriğinde yer alan bilgilerin MEB uzak hedeflerine ulaşabilecek ve günlük hayatta da kullanılacak türden bilgiler olduğu, öğrenci seviyesine uygun olduğu, içerikteki konu sırasının eğitsel açıdan doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konur (2012) yaptığı çalışmada içeriğin, içerik seçimi ve organizasyonu yönüyle yeterli düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu yönüyle iki çalışmanın birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu söylenebilir.

• Öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemin düz anlatım, en çok tercih ettiği teknik ise soru-cevap olduğu, ancak bu yöntem ve teknik eğitsel açıdan başarılı olup olmadığından pek emin olunamadığı tespit edilmiştir. Ayrıca yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayalı olarak materyal destekli ve öğrencinin keşfetmesine olanak tanıyan bir eğitimle MEB uzak hedeflerine ulaşabileceği ifade edilmiştir. Akpınar (2020) çalışmasında öğretmenlerin derslerini sözel ifadelerle işlediğini bunun yerine görsel zenginlik içeren materyallerin ve teknolojik araç gereçlerin kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Mevcut çalışmada da öğretmenlerin en çok düz anlatım yöntemini tercih ettiği belirtilmektedir. İki çalışmanın sonuçları bu yönüyle birbirini desteklemektedir.

• Değerlendirme sürecinde pratik olması sebebiyle en çok çoktan seçmeli soru tarzının tercih edildiği; açık uçlu soruların, doğru-yanlış sorularının ve sözlü sınavların pek tercih edilmediği, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına eğitsel açıdan faydalı oldukları gerekçesiyle öğretmenlerin olumlu baktığı, ancak bunların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için bazı şartların sağlanması gerektiği, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından en çok akran ve öz değerlendirmenin tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okçu (2007) yaptığı araştırmasında öğrenci ürün dosyalarının matematik eğitiminde değerlendirme amaçlı kullanılmasının geleneksel değerlendirme yöntemlerine göre öğrenci başarısını ve öğrenci tutumunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmada öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına genel olarak olumlu bakması yönüyle iki çalışmanın sonuçları birbirini tamamlamaktadır.

• Müfredatın çok yoğun olması sebebiyle matematik öğretim programının öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmede, olumlu tutumlar geliştirilebilmesi için müfredatın sadeleştirilmesi, konuların öğrencinin keşfetmesine imkân tanıyan, görsel objelerle zenginleştirilmiş bir şekilde anlatılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Taşdemir (2015) ortaokul öğrencilerinin matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmeyi amaçladığı çalışmada 280 ortaokul öğrencisine Bindak (2005) tarafından geliştirilen “Matematik Kaygı Ölçeği”ni uygulamıştır. Çalışmanın sonucunda 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel kaygı düzeyleri yüksek çıkmıştır. Bu durum 8. Sınıf matematik öğretim programının öğrencilerde olumlu tutumlar geliştirmede göstermekte ve mevcut araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarını özetleyecek olursak; 8. Sınıf matematik öğretim programından geometri konularına ilişkin kazanımların çıkarılması ve müfredatın sadeleştirilmesi gerekmektedir. Öğretim programının içerik kısmı ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ise herhangi bir sorun olmadığı görülmektedir. Eğitim durumları alt boyutu açısından, yaparak-yaşayarak öğrenme yaklaşımına dayalı olarak materyal destekli ve öğrencinin keşfetmesine olanak tanıyan bir eğitimle MEB uzak hedeflerine ulaşabileceği ifade edilmiştir. Sınava durumları alt boyutuna ilişkin sonuçlar, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin öneminin bilinmesine rağmen bazı şartların sağlanamaması sebebiyle pek tercih edilmediği, akran ve öz değerlendirmenin en çok tercih edilen ve beğenilen yöntemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutum alt boyutuna ilişkin sonuçlara göre ise öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutumlar geliştirmesi için müfredatın sadeleştirilmesi ve konuların öğrencinin keşfetmesine imkân tanıyan, görsel objelerle zenginleştirilmiş bir şekilde anlatılması gerekmektedir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkılarak araştırmacılara; konuya ilişkin çalışmalarına daha fazla katılımcı ile farklı bölgelerde farklı öğretmenlerle devam etmeleri, nicel veriler de toplamaları, öğrenci ve veli görüşlerine de yer vermeleri önerilebilir. Öğretmenlere ise yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımını temele alarak materyal destekli bir eğitim vermeleri, düz anlatımdan ziyade öğrenenin aktif olduğu bir ders ortamı oluşturmaları, alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarını daha fazla tercih etmeleri, mevcut fiziki şartların bu yaklaşımlara uygun olmaması durumunda yılmayarak şartları zorlamaları, derse karşı olumlu tutumlar geliştirilebilmesi adına eğitsel oyunları kullanmaları, öğrenciyle etkili iletişim kurmaları, öğrenciye değer vermeleri önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Akpınar, E. (2020). *8. sınıf matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencilerin dönüşüm geometrisi ünitesindeki kavramsal gelişimlerine etkisinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aktan, O. (2020). *İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,48, 15-36.

Bayrak, B. ve ERDEN, A. M. (2007). *Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(1), 137-154.

Bindak, R. (2005). *İlköğretim Öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği*. Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi, 17(2), 442-448.

- Büyüköztürk, Ş. vd. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Creswell, J.W. (2012). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çiftci, O., & Tatar, E. (2015). *Güncellenen ortaöğretim matematik öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri*. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT), 6(2), 285-298.
- Dağlar, S. (2008). *2005 Yılı İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Doğan, H. (2019). *Ortaöğretim Programları Üzerinde Bir İnceleme*. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 3 (1) , 65-90.
- Duban, N. ve KÜÇÜKYILMAZ, E. A. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri*. İlköğretim online, 7(3), 769-784.
- Epçaçan, C., & Erzen, M. (2008). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Journal of International Social Research, 1(4).
- Eski, C. (2017). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu Z. (2022). *2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı 5-8. Sınıf Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi Ve Program Hakkında Öğretmen Görüşleri*, Kastamonu: Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoglu, P., Aliustaoğlu, F., & Tekin, N. (2016). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Değerlendirilmesi*. İlköğretim Online, 15(4), 1149-1163.
- İyiol, F. F. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Konur, K. (2012). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kumru, B. E. (2021). *Coğrafya Ders Kitaplarının Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Teknikleri Bakımından İncelenmesi Ve Coğrafya Öğretmenlerinin Sözü Edilen Teknik Ve Uygulamalara İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kutlu, İ. (2021). *Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerinin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Tutum, Motivasyon Ve Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı*

Okçu, Y. (2007). *Matematik eğitiminde portfolyo değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.

Orbeyi, S. & Güven, B. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4 (1) , 133-147.

Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim Programı: Temeller, İlkeler ve Sorunlar* (A. Doğutaş, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi

Patton, Q. M. (2018). *Nitel Araştırmada Çeşitlilik, Kuramsal Yönelimler*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). *Nitel Araştırma Ve Değerlendirme Yöntemleri* (s. 75-143). Ankara: Pegem Akademi

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (26. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık

Şahin, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Olarak Hazırlanan Matematik Dersi Programına İlişkin Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Şen, Ö. (2017). *Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017*. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim Tasarımı* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık

Tabak, G. & Göçer, A. (2013). *6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının Ürün Ve Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi*. *A.E.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2) , 147-169.

Taşdemir, C. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5 (1) , 1-12

Tural, A., & Duman, B. (2021). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018)'nin Çevre Eğitimi Kapsamında Değerlendirilmesi*. *Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu -5*, 395-402.

Uzunöz, A., & Akbaş, Y. (2011). *Ortaöğretim Coğrafya Öğretmenlerinin Yeni Program Hakkındaki Görüşleri: Trabzon Örneği*. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 6(11), 135-155.

Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerince Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., & Sözbilir, M. (2016). *Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi*. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).