

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/287577146>

The evaluation of physic teacher's views regarding the physics curriculum in terms of various variables

Article in *Milli Eğitim Dergisi* · January 2014

CITATIONS

0

READS

83

3 authors, including:



Orhan Ercan

Kahramanmaraş Sutcu Imam University

45 PUBLICATIONS 387 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ahmet Tekbiyik

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

42 PUBLICATIONS 404 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

FİZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Ayşe ARSLAN*

Orhan ERCAN**

Ahmet TEKBIYIK***

Özet

Fizik dersi öğretim programı 2007 yılından itibaren kademeli olarak yürürlüğe girmiştir. Öğretim programlarının en önemli paydaşı olan öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi önemlidir. Bu amaçla MEB tarafından düzenlenen 283 numaralı fizik dersi öğretim programları kursuna Türkiye'nin her şehirden katılan 104 fizik öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri sıklık ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca cinsiyet, okul türü, unvan ve hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Veri analizi için PASW Statistics 18 programı kullanılmıştır.

Araştırma sonunda "öğretim programının yapısı, öğretim programının boyutları, çevre-zaman ilişkisi ve öğretim programında beceriler" olarak isimlendirilen 4 alt boyutta öğretmenlerin programa yönelik olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim programıyla ilgili düşünceleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olduğu; buna karşın unvan, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, fizik dersi, öğretmen görüşleri, fizik öğretmenleri

Giriş

Fen bilimlerine dayalı olarak üretilen teknolojinin toplumların gelişmesine sağladığı katkılar sayılamayacak kadar çoktur (Fullan, 1991). Bu nedenle fizik ve diğer fen bilimlerinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak fizik eğiti-

¹ Bu çalışmanın revize edilmemiş formu 27-30 Haziran 2012 tarihleri arasında Niğde Üniversitesi'nde düzenlenen X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

* Uzman, MEB, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Teknikokullar, Ankara

** Yrd. Doç. Dr.; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş

*** Yrd. Doç. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Rize

mine verilen önem artmış ve fizik eğitimini yeni yaklaşımlar ile çağdaş hale getirilme çalışmaları başlamıştır. Bu çalışmalarla, fizik eğitiminin temel amaçları “öğrencileri bilimsel olarak okur-yazar hale getirmek olarak belirlenmiştir. Bilimsel okur-yazarlık; fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değiştiğini algılamak, fen bilimlerindeki temel kavram teori ve hipotezleri bilmek ve bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamak olarak yeniden tanımlanmıştır (Yağbasan ve Demirbaş, 2005).

Tüm bu değişimler öğretim programlarının da değişimini zorunlu kılmıştır. Öğretim programları bulunduğu çağın ürünü olup çağın özelliklerini yansıtır. Gelişmiş ülkeler, gelişen teknik ve teknolojiye bağlı olarak öğretim programlarını sürekli olarak yenilemektedirler; çünkü çağdaş toplumlarda, çağın ihtiyacı olan insan tipinin yetiştirilmesine öğretim kurumları ve programları aracılık etmektedir.

Öğretim programlarının istenilen düzeyde olmasını sağlamak amacıyla yapılan bu girişimler, ülkelerin gelişmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Ünal, Coştu ve Karataş, 2004). Sürekli iyileştirmelerle kendi kendini düzeltme gücünde olan bir eğitim sistemi, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal nitelikleri üzerinde olumlu etkilerde bulunan ve bunu yaparken de en az hatayla çalışan bir sistem haline gelecektir (Bloom, 1998). Bir ülkenin daha ileriye gitmesi, hazırlanan programlarının geleceği tahmin edebilecek ve yarının koşullarını geliştirebilecek insanı yetiştirebilmedeki yeterliğine bağlıdır (Gömleksiz, 2005).

Öğretim programı değişimleriyle ülkeler; kendilerini, küresel ekonomiye ve bilgi toplumu temelli bir çağa hazırlamaktadırlar. Bilim, teknoloji, toplumsal alan, bireyin gereksinimleri ve insan hakları alanlarındaki gelişmeler fen bilimleri alanındaki program geliştirme çalışmalarını etkilemektedir. Bu bağlamda, ülkemizde ilköğretim ve ortaöğretimde fen bilimlerine yönelik öğretim programları, zaman içerisinde pek çok değişim geçirmiştir. Bu değişimlerden biri 2004 yılında uygulamaya konulan, içeriği, amaçları, vizyonu ve yaklaşımları bakımından yenilenen, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıdır. Program, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temelinde hazırlanmıştır. Bu yaklaşım öğrencinin ne öğrendiğinden daha çok nasıl öğrendiği ve bilgiyi nasıl yapılandırdığı üzerine odaklanmaktadır (Zahorik, 1995). Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında, öğrencilerin aktif olacağı ve daha fazla sorumluluk alabileceği öğretim yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Donaldson, 2004). Yapılandırmacı yaklaşımın uygulayıcısı öğretmenlerin, farklı ölçme-değerlendirme tekniklerini ve öğretim yöntemlerini etkili olarak kullanabilmesi için oldukça zengin bir bilgiye, deneyime ve alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir (Brooks ve Brooks, 1993; akt. Özsevgeç, 2007). Öğretmene “öğretici” yerine “ortam düzenleyici”, “yönlendirici” ve “kolaylaştırıcı” rolleri yüklenmektedir. Öğretmenin temel rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Bunun yanı sıra işbirliği sağlayıcı, yardımcı, kolaylaştırıcı, kendini geliştirici, planlayıcı, yönlendirici, bireysel farklılıkları dikkate alıcı, sağlık ve güvenliği sağlayıcı roller verilmiştir (ERG, 2005).

İlköğretim döneminde böyle bir yaklaşımla yetiştirilen bireylerin, ortaöğretimde alacakları fen alanı derslerinde de bu yaklaşımın devamı niteliğindeki bir programla yetiştirilmeleri gereği doğmuştur. Bu nedenle ortaöğretimdeki fen alanı dersle-

rinin öğretim programlarının, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının hem içerik hem de yaklaşım olarak paralelinde olacak şekilde yenilenmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu ihtiyaç sonucunda fizik dersi öğretim programını yenileme çalışmaları başlatılmış ve 2007 yılında 9. sınıf fizik dersi öğretim programı tamamlanarak uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Program 2008–2009 öğretim yılında, 9. sınıftan başlayarak ülke genelinde uygulamaya konulmuştur. Takip eden yıllarda da ortaöğretim tüm düzeylerinde yayılımı tamamlanmıştır.

Fizik dersi öğretim programının vizyonu, fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş, karşılaşacağı problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilen, Fizik-Teknoloji-Toplum ve Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim toplumunun gerektirdiği bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, düşüncelerini yansız olarak ve en etkin şekilde ifade edebilen, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmektir (MEB, 2007). Fiziği yaşamın her alanında görebilen, fiziği vizyonda bahsedilen becerilerle öğrenen ve becerilerini de fizik bilgisi ile geliştirebilen yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Bu vizyona ulaşmak için yaşam temelli yaklaşım ile bilgi ve beceri kazanımları Fizik Dersi Öğretim Programı'nın misyonunu oluşturmaktadır (MEB, 2007).

Program, öğrencilerin hepsinin eğitilebileceğini yani eğitilemeyecek öğrencinin olmadığını varsaymaktadır. Öğrenciyi, öğrenmekten zevk alan, bazen sahip olduğu becerileri ile bilgilere erişebilirken bazen de sahip olduğu bilgiler ile becerilerini geliştirebilen, meraklı, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, öğreniminden en fazla kendisini sorumlu tutan bir birey olarak tanımlamaktadır. Fizik konularının, bilim ve teknolojinin en temel konularından biri olduğunu ve fizik dersini, fen ve teknoloji dersinin bir devamı olarak görmektedir. Sarmal bir yapıya sahip olan programda, fizik alanının içeriği kadar becerilerin de önemli olduğunu vurgulamak için öğrenme alanları, bilgi ve beceri kazanımları olarak ayrılmakta ve bunlar birbirinin içerisine çapraz olarak yedirilmektedir. Bu nedenle her bilgi kazanımı 9. sınıftan itibaren üst sınıflara doğru ilerledikçe basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa, genişletilerek ve derinleştirilerek verilmiştir. Öğrenmenin doğal ortamlarda ve ihtiyaç olduğunda daha kolay, anlamlı ve kalıcı olarak gerçekleşeceğini varsaymaktadır. Bundan dolayı program, klasik yaklaşımla fizik kavram ve kanunlarını öğrendikten sonra bunlara yaşamından örnekler aramak yerine, doğrudan yaşamdaki olaylardan öğretime başlayıp fizik kavram ve kanunlarını öğrenmenin ihtiyaç hâline getirilmesini savunmakta, yani yaşam temelli bir yaklaşımı benimsemektedir. Bu yaklaşım programın en temel anlayışıdır. İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim programı yapılandırıcı yaklaşımı temel alırken Fizik Öğretim Programı, öğrenme yöntem ve yaklaşımlarından herhangi birini merkeze almamakta, hepsinin içerik, öğrenci, zaman ve olanaklara göre kullanılabileceğini varsaymaktadır. Anlamlı ve kalıcı öğrenmenin olması için öğrencinin zihinsel ve fiziksel olarak aktif olması, hızlı geri bildirimlerin önemini ve kavramsal gelişimi amaçlayan yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretim programları ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın, eğitim ortamlarında uygulanmadığı sürece hiçbir geçerliliğinin olamayacağı belirtilmektedir (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Programların eğitim ortamlarında uygulayıcıları şüphesiz öğretmenlerdir. Önceki öğretim programlarında olduğu gibi, bu programda da öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir.

Yapılan çalışmalar genellikle öğretmenlerin yenilenen öğretim programlarını, gerektiği şekilde uygulamadıklarını ortaya koymaktadır (Bukova-Güzel ve Alkan, 2005; Dindar & Yangın, 2007; Ercan, 2011; Gömleksiz, 2005; Gömleksiz & Bulut, 2007; Paliç ve Akdeniz, 2012; Tekbıyık ve Akdeniz, 2008; Yıldırım, 2006). Benzer şekilde Gallagher de (2000) fen öğretmenlerinin sınıflarında uygulama çalışmaları yapamadıklarını, kitaplardaki bilgileri geleneksel yöntemlerle öğrencilerine aktardıklarını belirtmektedir. Bu bağlamda programın uygulayıcısı konumundaki fizik öğretmenlerinin, program hakkındaki görüşlerinin araştırılması, programın gereklerini algılama ve içselleştirmeleri bakımından önem arz etmektedir.

Fizik dersi öğretim programının geliştirilmesinden itibaren birkaç yıl geçmiş olmasına karşın, öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerini, uygulamaya yönelik bilgi, beceri ve tutumlarını ortaya koyan sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan birinde Ayvacı (2010), Trabzon genelindeki fizik öğretmenlerinin, bağlam temelli yaklaşım hakkındaki görüşlerini araştırmıştır. Çalışmada öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, derslerinde uyguladıkları diğer öğrenci merkezli yaklaşımları bağlam temelli yaklaşım olarak nitelendirdikleri sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin programı uygulamak için gerekli becerilere sahip olmadıklarının bir göstergesi olarak yorumlanmıştır. Kapucu (2010) ise çalışmasında fizik öğretmenlerinin yeni fizik öğretim programı hakkındaki görüşlerini nitel olarak incelemiştir. Çalışmada öğretmenlerin gelenekçi bir anlayışa sahip oldukları ve öğretim programını sadece konu başlıklarını takip etmek amacıyla kullandıkları belirtilmiştir. Yukarıdaki çalışmalarda yeni fizik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin yeterliğe sahip olmadıkları ortaya konulsa da çalışmaların nitel olarak dar bir kapsamda gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu nedenle fizik öğretmenlerinin program hakkındaki genel görüşlerinin ve bu görüşlerin bağlı olduğu değişkenlerin, geniş bir örneklem üzerinde belirlenmesinin, öğretmenlerin programa ilişkin inançlarının belirlenmesine ve dolayısıyla programın gerektiği şekilde uygulanmasına katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Amaç

Bu çalışmada, Fizik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmamanın alt problemleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin görüşleri sıklık ve yüzde olarak nasıldır?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri cinsiyete göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri görev yaptıkları okul türüne göre nasıl bir farklılık göstermektedir?
- Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri mesleki kıdemlerine göre nasıl bir farklılık göstermektedir?

Yöntem

Araştırmada fizik öğretmenlerinin öğretim programı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır.

a. Örneklem: Çalışmanın örneklemini, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesince belirlenen, bir Fizik Dersi Öğretim Programları Kursu'na katılan 104 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı katılımcılara kursun bitiminde uygulanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve unvanları Tablo 1'de sıklık ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

| | Özellik | N | ~% |
|-------------------------|----------------|----|----|
| Cinsiyet | Kadın | 36 | 35 |
| | Erkek | 68 | 65 |
| Görev Yapılan Okul Türü | Fen Lisesi | 8 | 8 |
| | Anadolu Lisesi | 56 | 54 |
| | Genel Lise | 22 | 21 |
| | Meslek Lisesi | 18 | 17 |
| Mesleki Kıdem (Yıl) | 1-10 | 30 | 29 |
| | 11-15 | 38 | 37 |
| | 16 ve üzeri | 36 | 34 |
| Unvan | Uzman Öğretmen | 24 | 23 |
| | Öğretmen | 80 | 77 |

Tablo 1'den de anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'i erkek, %34'ü ise kadındır. Öğretmenlerin %54'ü Anadolu lisesinde görev yapıyorken, %8'i fen lisesinde, %21'i genel lisede, %17'si ise meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Mesleki kıdem bakımından araştırmaya katılan öğretmenlerin %37'si 11-15 yıl hizmet süresine sahipken, 6-10 yıl hizmeti olanlar %29; 16 yıl ve üzeri hizmete sahip olanlar ise %35 olarak belirlenmiştir. Araştırmada 24 uzman öğretmen (%23) ve 80 (%77) öğretmen unvanlı katılımcı yer almıştır.

b. Veri Toplama Aracı: Çalışmada veri toplama aracı olarak Ercan (2011) tarafından geliştirilen "Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" kullanılmıştır. Kimya dersi öğretim programına ilişkin görüşleri değerlendirmek üzere hazırlanan anket fizik dersine uyarlanmıştır. Literatürde fizik dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik güncel bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle Ercan (2011) tarafından geliştirilen anketin fizik dersine uyarlanarak kullanılması uygun görülmüştür. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri alınmış, ikinci bölümde öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili görüşleri likert tipi ölçekle belirlenmiştir. Anket, "öğretim programının yapısı, öğretim programında beceriler, öğretim programı çevre-zaman ilişkisi ve öğretim programının boyutları" olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Anket likert tipi 4'lü bir derecelendirmeye sahiptir (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) ve toplam yirmi üç maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan olumsuz maddeler için, grup karşılaştırmaları öncesinde ters kodlama yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) 0,87 olarak bulunmuştur.

c. Verilerin Analizi: Araştırmada elde edilen verilerin analizinde PASW Statistics 18 paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ait verilerin analizinde sıklık ve yüzde değeri kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, unvan, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yöntemleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracı ile elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

Öğretmenlerin fizik dersi öğretim programının yapısına ilişkin görüşleri Tablo 2, 3, 4 ve 5’de verilmiştir. Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin %52’si öğretim programı kazanımlarının anlaşıldığına katılıyorum, %7,7’si kesinlikle katılıyorum, %35,8’i ise katılmıyorum görüşlerini belirtmişlerdir. Kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğuna öğretmenlerin %67,3’ü katılıyorum, %7,7’si kesinlikle katılıyorum, %21,2’si ise katılmıyorum görüşlerini belirtmişlerdir. Bu bulguya göre öğretmenlerin çok büyük bir kısmının kazanımların öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir. Benzer bir bulgu etkinliklerin öğrenci düzeyine uygunluğu ile ilgili tespit edilmiştir. Öğretim programındaki etkinliklerin öğrenci düzeyine uygun olduğu fikrine öğretmenler %57,7 katılıyorum, %26,9 katılmıyorum, %7,7 kesinlikle katılmıyorum görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin öğretim programındaki etkinliklerin kazanımları kapsayacak biçimde ele alındığına %59,6’sının katılıyorum, %30,8’inin ise katılmıyorum görüşlerini belirttikleri tespit edilmiştir.

Fizik dersi öğretim programının ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna öğretmenlerin çok büyük oranda katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin fizik öğretim programının ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna %36,5 kesinlikle katılıyorum, % 59,6 katılıyorum görüşlerini belirttikleri belirlenmiştir. Diğer taraftan fizik dersi öğretim programının diğer derslerin öğretim programı ile ilişkilendirildiği görüşüne öğretmenlerin %23,1’inin katılmıyorum görüşünü ifade etmiş olmaları dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Programının Yapısına İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

| | Kesinlikle Katılıyorum | | Katılıyorum | | Katılmıyorum | | Kesinlikle Katılmıyorum | | Toplam | | |
|----|---|----|-------------|----|--------------|----|-------------------------|---|--------|-----|-------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| 1 | Öğretim programına ait kazanımlar dersi okutan öğretmenler tarafından anlaşılacaktır. | 8 | 7,7 | 54 | 51,9 | 40 | 38,5 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |
| 2 | Öğretim programının kazanımları öğrenci düzeyine uygundur. | 8 | 7,7 | 70 | 67,3 | 22 | 21,2 | 4 | 3,8 | 104 | 100,0 |
| 3 | Öğretim programındaki etkinlikler dersin kazanımlarını kapsayacak biçimde ele alınmıştır. | 10 | 9,6 | 62 | 59,6 | 32 | 30,8 | 0 | 0,0 | 104 | 100,0 |
| 4 | Öğretim programı, diğer derslerin öğretim programları ile ilişkilendirilmiştir. | 14 | 13,5 | 66 | 63,5 | 24 | 23,1 | 0 | 0,0 | 104 | 100,0 |
| 5 | Öğretim programı, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programı ile bağlantılıdır. | 38 | 36,5 | 62 | 59,6 | 2 | 1,9 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |
| 6 | Öğretim programında yer alan konular öğrencilerin beklentilerine yanıt verebilmektedir. | 6 | 5,8 | 56 | 53,8 | 40 | 38,5 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |
| 7 | Öğretim programında önerilen öğrenme etkinlikleri öğrenci düzeyine uygundur. | 8 | 7,7 | 60 | 57,7 | 28 | 26,9 | 8 | 7,7 | 104 | 100,0 |
| 8 | Öğretim programındaki konular öğrencilerde bilimsel bir merak uyandırmaktadır. | 24 | 23,1 | 62 | 59,6 | 18 | 17,3 | 0 | 0,0 | 104 | 100,0 |
| 9 | Öğretim programı, öğrencinin günlük yaşamında karşılaşılabileceği sorunları çözmesi için zemin hazırlamaktadır. | 22 | 21,2 | 64 | 61,5 | 16 | 15,4 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |
| 10 | Öğretim programındaki etkinlikler, öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarını sağlayacak niteliktedir. | 14 | 13,5 | 66 | 63,5 | 22 | 21,2 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |

Öğretim programının yapısı ile ilgili diğer bir bulgu öğretmenlerin öğretim programının günlük yaşamla ilişkili olduğu fikrine yüksek oranda katılmalarıdır. Öğretim programının öğrencinin günlük yaşamda karşılaşılabileceği sorunları çözmesi için zemin hazırladığı fikrine öğretmenlerin %21,2'si kesinlikle katılıyorum, %61,5'i katılıyorum görüşlerini belirtmişlerdir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Programında Becerilere İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

| | | Kesinlikle Katılıyorum | | Katılıyorum | | Katılmıyorum | | Kesinlikle Katılmıyorum | | Toplam | | |
|-------------------------------|---|--|---|-------------|---|--------------|---|-------------------------|---|--------|---|--|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Öğretim programında beceriler | 1 | Öğretim programı öğrencilerin arasındaki işbirliği, dayanışma gibi sosyal ilişkilerini geliştirmektedir. | | | | | | | | | | |
| | 2 | Öğretim programı öğrencilerin arasındaki iletişim becerilerini geliştirmektedir. | | | | | | | | | | |
| | 3 | Öğretim programı öğrencilerin sorumluluk alma duygularını ön plana çıkarmaktadır. | | | | | | | | | | |
| | 4 | Öğretim programında yer alan konuların işlenmesi ile öğrencilerin yaratıcılık yönleri gelişmektedir. | | | | | | | | | | |
| | 5 | Öğretim programı kazanımları öğrencilerin girişimcilik yönlerini geliştirecek niteliktedir. | | | | | | | | | | |

Öğretim programında becerilerle ilgili öğretmenlerin genel olarak olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenler, öğretim programının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri geliştirdiği fikrine %13,4 kesinlikle katılıyorum, %61,5 katılıyorum görüşlerini ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin öğretim programında yer alan konuların işlenmesi sonucu öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin gelişeceği fikrine %17,3 kesinlikle katılıyorum, %61 katılıyorum görüşlerini sundukları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programının öğrenciler arasındaki iletişim becerilerini geliştirmesine %13,5 kesinlikle katılıyorum, %55,8 kesinlikle katılıyorum, %28,8 katılmıyorum ve %1,9 kesinlikle katılmıyorum görüşlerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir.

Yine öğretim programının öğrencilerin sorumluluk alma duygularını ön plana çıkardığı görüşünü öğretmenler %13,5 kesinlikle katılıyorum, %63,5 katılıyorum fikri ile yüksek oranda olumlu karşılamışlardır. Bununla birlikte %19,2 katılmıyorum ve %3,8 kesinlikle katılmıyorum görüşleri de tespit edilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Çevre-Zaman İlişkisine İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

| | | Kesinlikle Katılıyorum | | Katılıyorum | | Katılmıyorum | | Kesinlikle Katılmıyorum | | Toplam | |
|---------------------------------------|---|------------------------|------|-------------|------|--------------|------|-------------------------|------|--------|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi | 1 | 6 | 5,8 | 56 | 53,8 | 34 | 32,7 | 8 | 7,7 | 104 | 100,0 |
| | 2 | 10 | 9,6 | 62 | 59,6 | 28 | 26,9 | 4 | 3,8 | 104 | 100,0 |
| | 3 | 10 | 9,6 | 28 | 26,9 | 36 | 34,6 | 30 | 28,8 | 1004 | 100,0 |
| | 4 | 30 | 28,8 | 52 | 50,0 | 10 | 9,6 | 12 | 11,5 | 104 | 100,0 |

Tablo 4 incelendiğinde öğretim programı çevre-zaman ilişkisi bakımından öğretmenlerin görüşlerinin her bir madde için farklılık gösterdiği görülmektedir. Örneğin, öğretim programında yer alan konuların kendi içinde dengeli dağıtıldığı görüşüne öğretmenlerin %5,8'i kesinlikle katılıyorum, %53,8'i katılıyorum görüşlerini sunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmenlerin %32,7'sinin katılmıyorum, %7,7'sinin ise kesinlikle katılmıyorum görüşlerini belirtmeleri dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşte olmaları öğretim programındaki bazı konulara daha ağırlık verildiği fikrini düşündürmüştür.

Öğretim programı kazanımlarının çevre şartları ile uyumlu hale getirilebileceğine öğretmenlerin %9,6'sı kesinlikle katılıyorum, %59,6'sı katılıyorum, %26,9'u katılmıyorum ve %3,8'inin de kesinlikle katılmıyorum görüşlerini ifade ettikleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin üniteler için ayrılan ders saati süresinin yeterli olduğu fikrine %28,8'i kesinlikle katılmıyorum, %34,6'sının ise katılmıyorum görüşlerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük oranda süre yetersizliğini ifade etmiş olmaları da önemli bulgulardan birisi olarak değerlendirilmiştir.

Diğer taraftan öğretim programındaki konuların yoğun olduğu ve bu nedenle konuların zamanında yetiştirilemediği fikrine öğretmenlerin büyük oranda katılmaları yine dikkat çekmesi gereken bulgulardan biri olarak düşünülmüştür. Öğretmenler öğretim programının yoğunluğundan konuların zamanında yetiştirilemediği fikrine %28,8 kesinlikle katılıyorum, %50,0 katılıyorum görüşlerini öne sürmüşlerdir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Programının Boyutlarına İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımı

| | | Kesinlikle Katılıyorum | | Katılıyorum | | Katılmıyorum | | Kesinlikle Katılmıyorum | | Toplam | | |
|-------------------------------|---|---|----|-------------|----|--------------|----|-------------------------|----|--------|-----|-------|
| | | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | |
| Öğretim programının boyutları | 1 | Öğretim programındaki kazanımların ne derinlikte ve sınırlılıkta verileceği açıktır.. | 22 | 21,2 | 56 | 53,8 | 20 | 19,2 | 6 | 5,8 | 104 | 100,0 |
| | 2 | Okulumuzdaki eğitim materyalleri fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olmaktadır. | 8 | 7,7 | 22 | 21,2 | 42 | 40,4 | 32 | 30,8 | 104 | 100,0 |
| | 3 | Öğretim programında öngörülen öğrenme etkinlikleri öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için gerçekleştirilememektedir. | 8 | 7,7 | 26 | 25,0 | 66 | 63,5 | 4 | 3,8 | 104 | 100,0 |
| | 4 | Ders kitapları yazarlarınca öğretim programı kitaplara yansıtılmamıştır.. | 52 | 50,0 | 42 | 40,4 | 8 | 7,7 | 2 | 1,9 | 104 | 100,0 |

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin öğretim programındaki kazanımların ne derinlikte ve ne sınırlılıkta verileceğinin belirli olduğuna %21,2'si kesinlikle katılıyorum ve %53,8'i katılıyorum görüşlerini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının öğretim programı kazanımlarının ne derinlikte ve ne sınırlılıkta işleneceğinin açık olduğu görüşünde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenler okullarındaki eğitim materyallerinin fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olduğu görüşüne %40,4 katılmıyorum ve %30,8 kesinlikle katılmıyorum fikrini öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla fizik dersi için gerekli eğitim materyallerinin okullarda yetersiz olduğu ve öğretmenlerin bu konuda sıkıntı yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmadan elde edilen verilerde "Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" sorusuna cevap aranmış, hangi analiz yönteminin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılımına ve homojenliğine bakılmıştır. Bunun için tek örneklem Kolmogorov Smirnov testi ve ANOVA analizinde Test of Homogeneity of Variances analizleri uygulanmıştır. Her iki analiz sonucunda da $p > 0,05$ olarak belirlenmiştir. $p > 0,05$ olması parametrik testlerin kullanılabilmesi anlamına geldiğinden verilere bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Faktör | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | Levene Testi | | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------|----|-----------|------|--------------|-------|-----|-------|-------|--|-------|----|------|------|--------|-------|-----|-------|-------|-------|----|------|------|--|-------|----|------|------|--------|-------|-----|-------|-------|-------|----|------|------|-------------------------------|-------|----|------|------|-------|-------|-----|
| | | | | | F | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretim programının yapısı | Kadın | 36 | 1,94 | 0,41 | 0,148 | 0,702 | 102 | 3,331 | 0,001 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 68 | 2,23 | 0,44 | | | | | | Öğretim programında beceriler | Kadın | 36 | 1,87 | 0,45 | 1,359 | 0,247 | 102 | 3,649 | 0,000 | Erkek | 68 | 2,27 | 0,58 | Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Kadın | 36 | 2,27 | 0,26 | 14,259 | 0,000 | 102 | 1,782 | 0,078 | Erkek | 68 | 2,44 | 0,55 | Öğretim programının boyutları | Kadın | 36 | 2,21 | 0,27 | 4,000 | 0,048 | 102 |
| Öğretim programında beceriler | Kadın | 36 | 1,87 | 0,45 | 1,359 | 0,247 | 102 | 3,649 | 0,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 68 | 2,27 | 0,58 | | | | | | Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Kadın | 36 | 2,27 | 0,26 | 14,259 | 0,000 | 102 | 1,782 | 0,078 | Erkek | 68 | 2,44 | 0,55 | Öğretim programının boyutları | Kadın | 36 | 2,21 | 0,27 | 4,000 | 0,048 | 102 | 2,424 | 0,017 | Erkek | 68 | 2,38 | 0,38 | | | | | | | | |
| Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Kadın | 36 | 2,27 | 0,26 | 14,259 | 0,000 | 102 | 1,782 | 0,078 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 68 | 2,44 | 0,55 | | | | | | Öğretim programının boyutları | Kadın | 36 | 2,21 | 0,27 | 4,000 | 0,048 | 102 | 2,424 | 0,017 | Erkek | 68 | 2,38 | 0,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretim programının boyutları | Kadın | 36 | 2,21 | 0,27 | 4,000 | 0,048 | 102 | 2,424 | 0,017 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Erkek | 68 | 2,38 | 0,38 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin erkek öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının kadın öğretmenlere göre daha yüksek ($\bar{X} = 2,23$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür ($t_{(102)}=3,331$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretim programında becerilere ilişkin erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,27$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($t_{(102)}=3,649$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programında beceriler ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğretim programı çevre-zaman ilişkisi için yine erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,44$) sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($t_{(102)}=1,782$; $p>0,05$).

Öğretim programının boyutları ile ilgili olarak erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir görüşe ($\bar{X} = 2,38$) sahip oldukları söylenebilir. Öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları ile cinsiyetleri arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($t_{(102)}=2,424$; $p<0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri unvanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna cevap bulabilmek için verilere bağımsız örneklem t testi analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 Unvan Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

| Faktör | Cinsiyet | N | \bar{X} | ss | Levene Testi | | sd | t | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|----------------|----|-----------|------|--------------|-------|-----|-------|-------|--|----------------|----|------|------|-------|-------|-----|-------|-------|----------|----|------|------|--|----------------|----|------|------|-------|-------|-----|-------|-------|----------|----|------|------|-------------------------------|----------------|----|------|------|-------|-------|-----|
| | | | | | F | p | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretim programının yapısı | Uzman Öğretmen | 24 | 2,08 | 0,37 | 0,923 | 0,339 | 102 | 0,694 | 0,489 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğretmen | 80 | 2,15 | 0,47 | | | | | | Öğretim programında beceriler | Uzman Öğretmen | 24 | 2,07 | 0,38 | 5,416 | 0,022 | 102 | 0,628 | 0,531 | Öğretmen | 80 | 2,15 | 0,62 | Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Uzman Öğretmen | 24 | 2,33 | 0,45 | 1,184 | 0,279 | 102 | 0,596 | 0,552 | Öğretmen | 80 | 2,40 | 0,49 | Öğretim programının boyutları | Uzman Öğretmen | 24 | 2,30 | 0,38 | 0,090 | 0,765 | 102 |
| Öğretim programında beceriler | Uzman Öğretmen | 24 | 2,07 | 0,38 | 5,416 | 0,022 | 102 | 0,628 | 0,531 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğretmen | 80 | 2,15 | 0,62 | | | | | | Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Uzman Öğretmen | 24 | 2,33 | 0,45 | 1,184 | 0,279 | 102 | 0,596 | 0,552 | Öğretmen | 80 | 2,40 | 0,49 | Öğretim programının boyutları | Uzman Öğretmen | 24 | 2,30 | 0,38 | 0,090 | 0,765 | 102 | 0,313 | 0,755 | Öğretmen | 80 | 2,33 | 0,35 | | | | | | | | |
| Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Uzman Öğretmen | 24 | 2,33 | 0,45 | 1,184 | 0,279 | 102 | 0,596 | 0,552 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğretmen | 80 | 2,40 | 0,49 | | | | | | Öğretim programının boyutları | Uzman Öğretmen | 24 | 2,30 | 0,38 | 0,090 | 0,765 | 102 | 0,313 | 0,755 | Öğretmen | 80 | 2,33 | 0,35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Öğretim programının boyutları | Uzman Öğretmen | 24 | 2,30 | 0,38 | 0,090 | 0,765 | 102 | 0,313 | 0,755 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Öğretmen | 80 | 2,33 | 0,35 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Tablo 7 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin öğretmenlerin, uzman öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,15$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,694$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programının yapısı ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programında beceriler ile ilgili olarak öğretmenlerin, uzman öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,15$) sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,628$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programında beceriler ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin öğretmenlerin uzmanlara göre daha olumlu görüşe ($\bar{X}=2,40$) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programı çevre-zaman ilişkisiyle ilgili toplam puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t_{(102)}=0,596$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Öğretim programının boyutlarına ilişkin olarak ise öğretmen unvanına sahip olanların uzmanlara göre daha olumlu bir görüşe ($\bar{X}=2,33$) sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları ile unvan arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiş ve anlamlı bir ilişki görülemediği ($t_{(102)}=0,313$; $p>0,05$). Bu bulgu, öğretim programının boyutları ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri görev yaptıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmış ve buna cevap bulabilmek için verilere tek yönlü ANOVA analizi uygulanmış ve bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

| Faktör | Unvan | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Karelerin Ortalaması | sd | F | p |
|--|----------------|-----|-----------|------|-------------------|----------------------|-----|-------|-------|
| Öğretim Programının Yapısı | Fen Lisesi | 8 | 2,30 | 0,44 | Gruplar Arası | 0,921 | 3 | 1,555 | 0,205 |
| | Anadolu Lisesi | 56 | 2,19 | 0,43 | | | | | |
| | Genel Lise | 22 | 2,05 | 0,50 | | | | | |
| | Meslek Lisesi | 18 | 1,99 | 0,41 | Grup İçi | 19,741 | 100 | | |
| | Toplam | 104 | 2,13 | 0,45 | | | | | |
| Öğretim programında beceriler | Fen Lisesi | 8 | 2,55 | 0,90 | Gruplar Arası | 2,296 | 3 | 2,472 | 0,066 |
| | Anadolu Lisesi | 56 | 2,17 | 0,53 | | | | | |
| | Genel Lise | 22 | 2,00 | 0,60 | | | | | |
| | Meslek Lisesi | 18 | 1,98 | 0,36 | Grup İçi | 30,965 | 100 | | |
| | Toplam | 104 | 2,13 | 0,57 | | | | | |
| Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | Fen Lisesi | 8 | 2,56 | 0,58 | Gruplar Arası | 1,410 | 3 | 2,116 | 0,103 |
| | Anadolu Lisesi | 56 | 2,30 | 0,46 | | | | | |
| | Genel Lise | 22 | 2,57 | 0,54 | | | | | |
| | Meslek Lisesi | 18 | 2,33 | 0,36 | Grup İçi | 22,206 | 100 | | |
| | Toplam | 104 | 2,38 | 0,48 | | | | | |
| Öğretim programının boyutları | Fen Lisesi | 8 | 2,31 | 0,29 | Gruplar Arası | 0,578 | 3 | 1,540 | 0,209 |
| | Anadolu Lisesi | 56 | 2,39 | 0,37 | | | | | |
| | Genel Lise | 22 | 2,23 | 0,28 | | | | | |
| | Meslek Lisesi | 18 | 2,24 | 0,40 | Grup İçi | 12,506 | 100 | | |
| | Toplam | 104 | 2,32 | 0,36 | | | | | |

Tablo 8 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,30$) olduğu görülmektedir. Buna göre öğretim programının yapısına ilişkin fen lisesinde görev yapan öğretmenler diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,555$; $p>0,05$).

Fen lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,55$) olduğu görülmektedir. Buna göre fen lisesinde görev yapan öğretmenler öğretim programında becerilere ilişkin diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=2,472$; $p>0,05$).

Genel lisede görev yapan öğretmenlerin öğretim programı çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,57$) olduğu görülmektedir. Buna göre genel lisede görev yapan öğretmenler öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine yönelik olarak diğerlerine göre daha olumlu bir görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=2,116$; $p>0,05$).

Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X} = 2,39$) olduğu görülmektedir. Buna göre Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler öğretim programının boyutlarına yönelik diğerlerine göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Görev yapılan okul türü ile öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,540$; $p>0,05$).

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin öğretim programı ile ilgili düşünceleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Buna cevap bulabilmek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmış ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Analizi Sonuçları

| Faktör | Kıdem | N | \bar{X} | SS | Varyansın Kaynağı | Karelerin Ortalaması | sd | F | p |
|--|--------|-----|-----------|------|-------------------|----------------------|-----|-------|-------|
| Öğretim Programının Yapısı | 6-10 | 30 | 2,04 | 0,48 | Gruplar Arası | 0,458 | 2 | 1,146 | 0,322 |
| | 11-15 | 38 | 2,21 | 0,47 | | | | | |
| | 16-20 | 36 | 2,13 | 0,39 | Grup İçi | 20,203 | 101 | | |
| | Toplam | 104 | 2,13 | 0,45 | | | | | |
| Öğretim programında beceriler | 6-10 | 30 | 2,00 | 0,58 | Gruplar Arası | 0,899 | 2 | 1,404 | 0,250 |
| | 11-15 | 38 | 2,23 | 0,68 | | | | | |
| | 16-20 | 36 | 2,13 | 0,39 | Grup İçi | 32,362 | 101 | | |
| | Toplam | 104 | 2,13 | 0,57 | | | | | |
| Öğretim programı, çevre-zaman ilişkisi | 6-10 | 30 | 2,30 | 0,35 | Gruplar Arası | 0,339 | 2 | 0,736 | 0,482 |
| | 11-15 | 38 | 2,44 | 0,61 | | | | | |
| | 16-20 | 36 | 2,40 | 0,41 | Grup İçi | 23,276 | 101 | | |
| | Toplam | 104 | 2,38 | 0,48 | | | | | |
| Öğretim programının boyutları | 6-10 | 30 | 2,33 | 0,37 | Gruplar Arası | 0,207 | 2 | 0,813 | 0,446 |
| | 11-15 | 38 | 2,37 | 0,38 | | | | | |
| | 16-20 | 36 | 2,26 | 0,32 | Grup İçi | 12,877 | 101 | | |
| | Toplam | 104 | 2,32 | 0,36 | | | | | |

Tablo 9 incelendiğinde öğretim programının yapısına ilişkin 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2,21$) olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programının yapısına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(2,101)}=1,146$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2,23$) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programında becerilere ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F_{(3,100)}=1,404$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek (= 2,44) olduğu görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programı, çevre-zaman ilişkisine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F(3,100)=0,736$; $p>0,05$).

11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek (=2,37) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim programının boyutlarına ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($F(3,100)=0,813$; $p>0,05$).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada fizik öğretmenlerinin 2007 Fizik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri irdelenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri çeşitli boyutlarda ele alınmıştır. Öğretmenlerin öğretim programının yapısına ilişkin genel olarak olumlu düzeyde görüş ve algıya sahip oldukları ifade edilebilir. Öyle ki, çalışmaya katılan öğretmenlerin yarından fazlası öğretim programında yer alan kazanımların kendileri tarafından anlaşıldığını belirtmiştir.

Bu boyut altında yer alan programın, öğrencilere bilimsel okur-yazarlık kazandırmasına yönelik maddelere de öğretmenler tarafından olumlu yanıtlar verildiği görülmektedir. Erdoğan ve Köseoğlu (2012), yaptıkları incelemede programdaki bilimsel okuryazarlık temalarının büyük çoğunluğunun, bilimin araştırma doğası ile bilim-teknoloji-toplum-çevre etkileşimi temalarından oluştuğunu belirlemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin Fizik dersi öğretim programının, ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile bağlantılı olduğuna, programın diğer derslerin öğretim programı ile ilişkilendirildiğine ve günlük yaşamla ilişkili olduğu fikrine yüksek oranda katıldıkları görülmüştür. Fizik dersi öğretim programı incelendiğinde, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının devamı niteliğinde oluşturulduğu ve günlük hayatı içine alan “yaşam temelli yaklaşımı” (real life context-based) benimsediği görülmektedir (MEB, 2007). Buna bağlı olarak, programın temel yapısına ilişkin, öğretmenlerde yüksek düzeyde bir algı oluştuğu ifade edilebilir. Buna karşın elde edilen bulgular, öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşımın temel niteliklerini kavrayıp kavramadıkları konusunda görüş sunmak için yeterli değildir. Nitekim, Ayvacı (2010), çalışmasında fizik öğretmenlerinin bu yaklaşımı uygulamada kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin öğretim programında, öğrencilerin beceri kazanımlarına ilişkin görüşleri, “öğretim programında beceriler” boyutunda ele alınmıştır. Bu boyutta genel olarak öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenler, öğretim programının öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri, öğrencilerin yaratıcılığını ve iletişim becerilerini geliştirdiğine ve sorumluluk duygularını ön plana çıkardığına oldukça yüksek oranda katıldıkları ortaya konulmuştur. Fizik dersi öğretim programında, bilgi kazanımları yanında beceri kazanımlarına da büyük önem verilmiştir (MEB, 2007). Programda, beceriler de içeriğin bir parçası olup fen ve teknoloji öğretim programında olduğu gibi kazanımların yanına kodlanmış ve bilgi kazanımlarına çapraz olarak yerleştirilmiştir. Bu bakımdan, elde edilen bulgular ışı-

ğında, öğretmenlerin programın gerektirdiği becerileri algıladıkları belirtilebilir; ancak öğretmenlerin beceri kazanımlarının farkında olup olmadıklarına yönelik elde edilen bulguların yeterli olmadığı da görülmektedir.

Öğretim programının çevre-zaman ilişkisi boyutuna ilişkin de öğretmenlerin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin konuların kendi içinde dengeli dağıtıldığı, kazanımlarının çevre şartları ile uyumlu olduğu görüşüne katıldıkları görülmüştür. Buna karşın öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisinin üniteler için ayrılan ders saati süresinin yeterli olduğu fikrine katılmadıkları ve konuların yoğun olmasından dolayı, zamanında yetiştirilemediğini belirttikleri görülmüştür. Etkinlik temelli ve öğrenci merkezli hazırlandığı görülen fizik dersi öğretim programının uygulamada hayata geçirilmesi için gerekli önemli faktörlerden birisi ders için ayrılan sürenin yeterli olmasıdır.

Fizik dersi öğretim programının her bir kazanım için ayrılan süre tüm sınıf düzeyleri için ayrı ayrı kazanım sayısı/ders saati oranıyla belirtilmiştir. Bu oran 9. sınıfta 0.99, 10. sınıfta 0.68, 11. sınıfta 0.75 ve 12. sınıfta 0.97 olarak belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyleri birlikte ele alındığında kazanım başına düşen ders saati 0.84 olarak hesaplanabilmektedir. Yani programda her bir kazanım için yaklaşık olarak bir ders saati ayrıldığı söylenebilir. Öğretmenlerin etkinlikler için ayrılan ders saatini yetersiz bulmaları, öğretim programına bağlı olarak değil, tamamıyla ders kitabına bağlı olarak dersleri yürütmelerinden kaynaklanabilir. Kapucu (2010), çalışmasında fizik öğretmenlerinin yeni fizik öğretim programını uygulama konusunda gelenekçi bir anlayışa sahip olduklarını ve öğretim programını sadece konu başlıklarına takip etmek amacıyla kullandıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Arslan, Tekbıyık ve Ercan (2012), çalışmalarında öğretmenlerin, ders kitaplarının öğretim programını tam olarak yansıtmadığına yönelik düşünceye sahip olduklarını, bu durumun ise öğretmenlerin programı yeterince tanımadıklarından kaynakladığını ortaya koymuşlardır. Paliç ve Akdeniz (2012), fizik öğretim programının yakın bir zamanda uygulamaya geçirilmesi nedeniyle öğretmenlerin programa ilişkin gerekli bilgiye sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Bu çalışmada da zaman konusunda benzer bir yorum geliştirilmenin uygun olacağı değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bilgi kazanımlarının farkında olarak her bir kazanım için gerekli olan süreyi planlayabilecekleri öngörülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının boyutlarına ilişkin görüşlerinde, kazanımların ne derinlikte ve sınırlılıkta verileceğinin belirli olduğuna yüksek oranda katıldıkları belirlenmiştir. Fizik dersi öğretim programının sarmal bir yapıda hazırlanmış olması, sınıf düzeyi ilerledikçe benzer konuların basitten karmaşığa doğru bir sırada sunulmasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin konuların derinliğini ve sınırlılığını algılamaları daha etkili bir uygulama açısından önem taşımaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi okullarındaki eğitim materyallerinin fizik dersi konularının öğretiminde yeterli olmadığını ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olduğu için gerçekleştirilemediğini belirtmiştir. Etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğuna ilişkin öğretmen görüşlerinin programın tüm lise türlerinde, öğrenci profili ayırılmaksızın uygulanmasından kaynaklanabilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının kitaplara yansıtılmadığını belirtmiştir. Öğretmenler, ders kitapları-öğretim programı ilişkisini kurmak için öğretim programı ve programın temel yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmayabilirler. Bu yorumla uyumlu bir sonuç Arslan, Tekbıyık ve Ercan'ın (2012), yukarıda anılan çalışmalarında da görülmektedir. Ayrıca Demir, Maskan, Çevik ve Baran'ın (2009), 9. Sınıf fizik ders kitaplarını, ders kitabı değerlendirme ölçütlerine göre inceledikleri çalışmada, konuların mantıksal bir sıraya göre

dizilerek dengeli bir dağılım sağlandığı ve içeriğin öğretim programına uygun olduğu sonucuna ulaşmaları da bu yorumu destekler niteliktedir.

Çalışmada öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığı görülmüştür. "Öğretim programının boyutları, öğretim programının yapısı ve öğretim programında beceriler" alt boyutlarında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Fizik alanında, cinsiyet karşılaştırmasına ilişkin yapılan çalışmalar göz önüne alındığında ortaya çıkan sonucun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Literatürde kızların fizik öz-yeterliklerinin erkeklere göre daha düşük olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Cavallo, Potter ve Rozman, 2004; Neber, He, Liu ve Schofield, 2008; Shaw, 2004). Benzer şekilde fizik öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarda da erkeklerin öz-yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Çalışkan, Selçuk ve Özcan, 2010; Selçuk, Çalışkan ve Erol, 2008). Bu bağlamda erkek öğretmenlerin yüksek öz-yeterliğe sahip olmasının programa ilişkin görüşlerinin de olumlu olmasına neden olduğu belirtilebilir. Ayrıca, çalışmaya katılan erkek öğretmenlerin sayısının bayanların yaklaşık iki katı olmasının da bu sonucu etkileyebileceği göz ardı edilmemelidir.

Unvan değişkenine ilişkin yapılan analizlerde, hiçbir boyutta öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşlerinin istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Buna göre, hem "öğretmen" unvanıyla hem de "uzman öğretmen" unvanıyla görev yapan fizik öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinin benzer olduğu ifade edilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin analizlerde ölçeğin hiçbir boyutunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin unvanlarının mesleki kıdemleriyle birlikte değiştiği düşünüldüğünde her iki değişken bakımından da istatistiksel olarak farklılık görülmesi normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin kıdemlerinin öğretim programına ilişkin görüşleriyle ilişkisini karşılaştırmaya yönelik ortaöğretim düzeyinde literatürde herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009), aralarında fizik öğretmenlerinin de bulunduğu, ortaöğretim öğretmenlerine yönelik çalışmalarında, ortaöğretim öğretmenlerinin çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin öğretmenlerinin kıdemlerine göre değişmediğini belirlemişlerdir. Fizik öğretim programının gerektirdiği bilgi ve becerilerin de çağdaş öğrenme yaklaşımlarını içerdiği düşünüldüğünde, çalışmada elde edilen sonuçların bu çalışmayla paralellik gösterdiği söylenebilir. Tüysüz ve Aydın (2009) ise öğretmenlerin ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programına ilişkin görüşlerini araştırmışlar ve öğretmenlerin kıdemlerinin öğretim programına yönelik görüşleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını belirlemişlerdir. Fizik öğretim programının, ilköğretim fen ve teknoloji öğretim programının devamı niteliğinde olduğu belirtilmektedir (MEB, 2007). Bu bakımdan yukarıda sözü edilen çalışmaların sonuçlarının, bu çalışmanın sonuçlarını desteklediği söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı diğer bir değişken, öğretmenlerin görev yaptıkları okulun türüdür. Analizler sonucunda, öğretmenlerin görüşlerinin görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Özellikle 9. Sınıf fizik dersi öğretim programının, okul türü ve alan ayrımı olmaksızın tüm 9. Sınıf öğrencilerine uygulanıyor olması elde edilen sonucun önemini ortaya koymaktadır. Okul türü açısından bakıldığında; meslek lisesi, genel lise,

Anadolu lisesi ve fen lisesinin öğrenci profili oldukça farklılık göstermektedir. Özellikle sınavla öğrenci alan liselerde programın daha etkili uygulanabileceği öngörülse de bu durum öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini etkilememiştir. Fizik öğretmenleri, farklı liselerde görev yapmalarına karşın fizik dersi öğretim programının yapısı, boyutları, çevre-zaman ilişkisi ve programda yer alan beceriler konularında benzer görüşler belirtmişlerdir.

Öneriler

Bu çalışma, 2007 yılında geliştirilen Fizik Dersi Öğretim Programına yönelik, fizik öğretmenlerinin görüşleri bakımından genel bir değerlendirme içermektedir. Ayrıca, programının geliştirilmesi ve uygulanmasından bu yana, fizik öğretmenlerinin düşüncelerinin geniş bir örneklem üzerinde araştırıldığı bir çalışma olma özelliğini de taşımaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında ortaya konulan öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Çalışma sonucunda öğretmenlerin programa ilişkin çoğunlukla olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak etkinliklerin fazla sayıda olması nedeniyle, ders süresinin yeterli olmadığı belirttikleri ortaya konulmuştur. Bu duruma önlem olarak, öğretmenlere ders kitaplarına bağlı kalmayıp, öğretim sürecinde, programın kazanımlarını dikkate almaları önerilebilir.
2. Öğretmenlere göre etkinliklerin öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu görüş genel olarak belirtildiği için, hangi konularda ve etkinliklerde öğrenci seviyesinin aşıldığı, bundan sonraki araştırmalarda incelenmelidir. Bununla birlikte 2013 yılında güncellenen Fizik Dersi Öğretim programında bu durumun dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2013). Programda hedeflenen bilgi kazanımları temel ve ileri olmak üzere iki düzeyde tanımlanmıştır. Temel düzeyde fizik bilgisi 9 ve 10. sınıfları, ileri düzeyde fizik bilgisi ise 11 ve 12. sınıfları kapsamaktadır. Öğretmenlerin öğrenci seviyesinin üzerinde gördükleri etkinliklerin 9. ve 10. sınıf düzeyi için yenilenen programda dikkate alındığı belirtilmektedir (MEB, 2013). Yenilenen programla birlikte yürütülecek uygulamalar sonrasında, gerekli bilimsel çalışmalarla bu konuda yenilenen programın başarısı irdelenmelidir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretim programının kitaplara yansıtılmadığını belirtmiştir. Ancak bu sonucun literatürle çeliştiği görülmektedir. Sonraki çalışmalarda, öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine araştırılmasına ve programla uygun olmadığı düşünülen kısımların hangi boyutlarda ele alınması gerektiğinin belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca bu konuda, çalışmada ortaya konulan sonuçların güncellenen fizik dersi öğretim programına (MEB, 2013) yönelik ders kitaplarının yazımında da göz önüne alınması yararlı olacaktır.
4. Öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenler bakımından incelendiği analizlerde sadece cinsiyet açısından erkek öğretmenler lehine anlamlı bir ilişkiye rastlanmıştır. Bu durum literatürdeki, fizik öz-yeterliliğine yönelik çalışmalarla ilişkilendirilmiştir. Ancak bu çalışma bir öz-yeterlilik çalışması olmadığından, öğretmenlerin öğretim programına ilişkin öz yeterliklerinin de araştırılması önerilebilir. Bununla birlikte, bayan öğretmenlerin, erkeklerle göre daha düşük düzeyde görüş belirtmeleri dolayısıyla hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde bayan öğretmenlere öncelik verilmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceği öngörülmektedir.

Kaynakça

- Arslan, A., Tekbıyık, A. & Ercan, O, (2012). Fizik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, **Turkish Journal of Education (TURJE)**, 1(2), 67-79.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 42-51.
- Bloom, B.S., 1998. **İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme**, Çev. Durmuş Ali Özçelik, Üçüncü Baskı, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G. (1993). **In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms**. Alexandria, Va: Ascd.
- Bukova-Güzel, E. & Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 385-420.
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları: Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Akademik Başarının Etkileri, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18 (2), 449-466.
- Demir, C., Maskan, A. K., Çevik Ş. ve Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 125-140.
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15 (1), 185-198.
- Donaldson, N.L. (2004). **The Effectiveness of the Constructing Physics Understanding (CPU) Pedagogy on the Middle School Students' Learning of Force and Motion Concepts**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Missouri Üniversitesi, USA.
- Ercan, O. (2011). Kimya Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 8(4), 193-209.
- Erdoğan, M. N. & Köseoğlu, F. (2012). Ortaöğretim Fizik, Kimya ve Biyoloji Dersi Öğretim Programlarının Bilimsel Okuryazarlık Temaları Yönünden Analizi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12(4). 2889-2904.
- ERG, 2005. **Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu**, Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Fullan, M. (1991). **The New Meaning of Educational Change**, Teachers College Press. New York:
- Gallagher, J. J. (2000). Teaching for Understanding and Application of Science Knowledge & Tobin, K. (1987). Teacher Management And Student Engagement In High School Science, **Science Education**. 71(4), 535-555.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi, **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 69-82.
- Gömlüksiz M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(2), 339-384.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 16(2), 173-192.
- Kapucu, S. (2010). **Fizik Öğretim Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri**, Ed: Bülbül, M. Ş. Türkiye'de fizik eğitimi alanındaki tecrübeler, sorunlar, çözümler ve öneriler, Çevrimiçi Çalıştay.
- MEB, (2007). Ortaöğretim Fizik Dersi 9. Sınıf Öğretim Programı, Ankara.

- MEB, (2013). Ortaöğretim Fizik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara.
- Neber, H., He, J., Liu, B-X. and Schofield, N. (2008). Chinese high-School Students in Physics Classroom As Active, Self-Regulated Learners: Cognitive, Motivational and Environmental Aspects, **International Journal of Science and Mathematics Education**, 6, 769-788.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10(3), 9-23.
- Özsevgeç, T. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Rehber Materyallerin Etkililiklerinin Belirlenmesi**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Paliç, G. ve Akdeniz, A. R. (2012). Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Milli Eğitim Dergisi**, 196, 290-307.
- Penick, J. E. (1995). New goals for biology education, **Bioscience**, 45(6), 52-58
- Selçuk, G. S., Çalışkan, S. ve Erol, M. (2008). Physics self-efficacy beliefs of student teachers': The relationships with gender and achievement perception, **Balkan Physics Letters** (Special Issue: Turkish Physical Society 24th International Physics Congress), p. 648-651.
- Shaw, K. A. (2004). The Development of a Physics Self-Efficacy Instrument for Use in the Introductory Classroom, **AIP Conference Proceedings**, 720(1), 137-140.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz A. R. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Kabullemeye ve Uygulamaya Yönelik Öğretmen Görüşleri, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 23-37.
- Turgut, M. F. (1990). Türkiye'de Fen ve Matematik Programlarını Yenileme Çalışmaları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 5, 1-10.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2009). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmenlerinin Yeni Fen ve Teknoloji Programına Yönelik Görüşleri, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29(1), 37-54.
- Ünal, S., Coştu, B. ve Karataş, F.Ö. (2004). Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24(2), 183-202.
- Yağbasan, R. ve Demirbaş, M. (2005). Türkiye'deki Ortaöğretim Kurumlarında Uygulanan Fen Öğretim Programlarının Analizi: Modern Fen Öğretim Programı Uygulamaları, **Kırşehir Eğitim Fakültesi**, 6(2), 33-51
- Yıldırım, M. C. (2006). **Yeni ilköğretim programının değerlendirilmesi**. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Cilt II (s.261-268). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Zahorik, J. A., 1995. **Constructivist Teaching**, Phi Delta Kappa Educational Foundations, Bloomington.
- Zhu, Z. (2007). Learning Content, Physics Self-Efficacy, and Female Students' Physics Course Taking, **International Education Journal**, 8(2), 204-212.

THE EVALUATION OF PHYSIC TEACHER'S VIEWS REGARDING THE PHYSICS CURRICULUM IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Ayşe ARSLAN*

Orhan ERCAN**

Ahmet TEKBIYIK***

Abstract

The new physics curriculum has progressively come into effect since 2007. It is important to determine the teacher's view about curriculum since they are the most important stakeholders of education programs. In accordance with this purpose, 104 physics teachers from every part of Turkey involved in the physic course education programs numbered 208 and organized by National Ministry of Education. The teachers were applied by the scale. The Cronbach' alfa reliability coefficient of the scale was found as 0.87. The views of teachers related to the scale of the provisions were assessed as the frequency and percentage. In addition, the teacher's views were statistically analyzed according to the variables such as gender, school type, degree and period of service. PASW statistic 18 program was used for data analysis. At the end of the research, results showed that, teacher had positive views about four subscales named structure of curriculum, dimensions of curriculum, relation of environment-time on curriculum and scientific skills on curriculum. Moreover, it was determined that there is significant relationship between gender and teacher's view on teaching programs whereas there is no significant relationship in terms of the variables such as degree, the type of school and occupational seniority.

Key Words: *Curriculum, physics course, the views of teachers, physics teachers*

* Expert, Ministry of National Education, Board of Education, Teknikokullar, Ankara

** Assist. Prof. Dr.; Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education, Department of Science Teaching, Kahramanmaraş

*** Assist. Prof. Dr.; Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Science Teaching