

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 1. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE
UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

İbrahim GEZGİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKOKUL 1. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE
UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

İbrahim GEZGİN

Danışman: Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ADANA / 2020

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne;

Bu çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Doç. Dr. Ayten Pınar BAL
(Danışman)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.

... / ... / 20...

Prof. Dr. Serap ÇABUK
Enstitü Müdürü

NOT: Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndaki hükümlere tabidir.

ETİK BEYANI

Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. / / 2020

İbrahim GEZGİN

ÖZET

İLKOKUL 1. SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI VE UYGULANMASI ÜZERİNE BİR İNCELEME

İbrahim GEZGİN

Yüksek Lisans Tezi, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Ayten Pınar BAL

Ocak 2020, 178 sayfa

Bu çalışmanın temel amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin neler düşündüklerini belirlemek ve programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumu incelemektir. Bu çalışma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desene dayalı olarak yürütülmüştür. Çalışmanın nicel anlayışla örneklemini oranlı küme örnekleme ile belirlenen 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokulların birinci sınıflarında görev yapan 294 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 9 sınıf öğretmeni, 9 okul yöneticisi, 16 veli ve 18 öğrenci oluşturmaktadır. Gözlem yapılan sınıf ise uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmada veriler matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeği, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu, yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formu, yarı yapılandırılmış veli görüşme formu, yarı yapılandırılmış odak grup öğrenci görüşme formu ve yarı yapılandırılmış gözlem formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistikler, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analizine başvurulmuştur.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın geneline ilişkin görüşlerinin biraz katılıyorum düzeyinde, genel yapı, kazanım ve sunum boyutlarına ilişkin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde, içerik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin ise biraz katılıyorum düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin ortalama sınıf mevcudu ve okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi

değişkenine göre farklılaştığı bulunurken; cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, öğrenim durumu, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve birinci sınıfı okutma durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlarda öğretmenlerin program hakkında bilgilenmelerinin daha çok eğitim öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalarla, medya, programı inceleme ve seminer vasıtasıyla olduğu ortaya çıkmıştır. Program hakkında bilgilenmelerin niteliğinin ise yetersiz ve yüzeysel olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin programın kazanım ve içeriğine yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkarken, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ise olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak yöneticilerin program hakkında bilgilenmelerinin daha çok resmi yazışmalar ve medya aracılığıyla olduğu ortaya çıkmıştır. Yöneticiler, öğretmen bilgilerinin güncel olmadığını, sınıf yönetiminde sıkıntılar olabildiği ve bununla ilgili eğitimler verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Yöneticiler fiziksel ortam ve araç-gereçleri yetersiz görmekte bunların zenginleştirilmesini istemektedirler. Yöneticiler etkinliklerin eğitsel oyunlarla öğretilmesini istemektedirler.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak velilerin program hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkarken, ilkökul birinci sınıf matematik dersinin amaçlarının farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Veliler etkinliklerin açık-anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtirken; etkinlik sayısını yetersiz bulmakta, yardımcı kaynaklara başvurmaktadırlar. Veliler ayrıca fiziksel ortamı ve araç-gereçleri yetersiz bulmakta zenginleştirilmesini istemektedirler.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak öğrencilerin matematik dersinde kendilerini mutlu hissettiği, genel olarak sorun yaşamadığı, daha çok çizip boyama ve kesip yapıştırma tarzı etkinliklerden hoşlandığı ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı olarak sınıf içi gözlem sonuçlarına göre ise programın uygulanmasının kazanım ve içeriğe paralel bir şekilde gittiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Matematik dersi öğretim programı, program değerlendirme, ilkökul, birinci sınıf Matematik dersi

ABSTRACT**A STUDY ON PRIMARY SCHOOL 1st GRADE MATHEMATICS COURSE
CURRICULUM AND APPLICATION****İbrahim GEZGİN****Master Thesis, Department of Primary Education****Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ayten Pınar BAL****January 2020, 178 pages**

The main purpose of this study is to determine what teachers, students, school administrators, and parents think about the first grade mathematics curriculum in the 2018-2019 academic year and to examine the situation that arises during the implementation of the program. This study was conducted based on descriptive sequential design of mixed method patterns. In the 2018-2019 academic year, which was determined by proportional cluster sampling, the sample of the study was composed of 294 primary school teachers working in the first grade of primary schools in the central districts of Adana. The qualitative study group of the study consists of 9 classroom teachers, 9 school administrators, 16 parents and 18 students who are determined by maximum diversity sampling. The observed class was determined by appropriate sampling. The data were collected by using mathematics curriculum evaluation scale, semi-structured teacher interview form, semi-structured executive interview form, semi-structured parent interview form, semi-structured focus group student interview form and semi-structured observation form. In the analysis of the quantitative data, descriptive statistics, independent groups t test and one-way analysis of variance were used. In the analysis of qualitative data, content analysis was used.

According to the quantitative findings of the study, it was found that teachers' opinions about the overall program were slightly agree, their views on the general structure, acquisition and presentation dimensions were agree, and their views on content and measurement and evaluation dimensions were slightly agree. It was found that the opinions of the teachers about the first class mathematics curriculum varied according to the variable of average class size and socio-economic level of the school environment; gender, in-service training, education level, graduating school,

professional seniority and first-class education status did not differ according to variables.

Based on the qualitative findings of the research, it was found out that the teachers were informed about the program mostly through professional studies, media, program review and seminar in the first weeks of the academic year. It was found that the quality of information about the curriculum was inadequate and superficial. While it was revealed that the teachers had positive opinions about the content and gain of the program, it was found that they had negative opinions in the teaching-learning process and measurement-evaluation dimensions.

Based on the qualitative findings of the research, it was found out that the managers were informed about the program through formal correspondence and media. Administrators state that teacher information is not up to date, there may be problems in classroom management and there should be training about it. Administrators consider the physical environment and tools insufficient and wish to enrich them. Managers want to teach activities through educational games.

Based on the qualitative findings of the study, it was found out that the parents did not have any knowledge about the program, but it was found that they were aware of the objectives of the first grade mathematics course. Parents state that the activities are clear and understandable to the student level; they find the number of activities insufficient and refer to auxiliary resources. Parents also want to be enriched in finding the physical environment and equipment inadequate.

Based on the qualitative findings of the research, it was found out that students felt happy in mathematics class, had no problems in general, and mostly liked drawing and painting and cutting and pasting activities.

Based on the qualitative findings of the study, it was concluded that the implementation of the program was parallel to the gain and content according to the classroom observation results.

Keywords: Mathematics curriculum, curriculum evaluation, primary school, first grade Mathematics course.

ÖN SÖZ

Çağımızda meydana gelen değişim ve yeniliklerden eğitim anlayışları da etkilenmektedir. Bu değişim ve yeniliklerin eğitime yansımaları öğretim programları vasıtasıyla olur. Bu yüzden öğretim programları ihtiyaç halinde değişip yenilenmektedir. Ülkemiz öğretim programlarında da değişim ve yenilenme söz konusudur. Programlar ne kadar iyi hazırlanırsa hazırlansın programları daha iyi noktaya getirme amacıyla değerlendirilmesi gerekmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın temel amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin neler düşündüklerini belirlemek ve programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumu incelemektir. Araştırmada elde edilen bulgu ve sonuçların alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmamın her boyutunda değerli katkılarıyla bana oldukça fazla zaman ayıran, tüm düşüncelerimi dikkate alıp değerli fikirleri ile yol gösteren ve gerekli motivasyonla çalışmamı sağlayan çok değerli danışmanım sayın Doç. Dr. Ayten Pınar BAL'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca yüksek lisans eğitimimde ders aşamasında değerli bilgilerinden oldukça yararlandığım sayın Prof. Dr. Filiz YURTAL'a, araştırma süresince değerli katkılarıyla destek olan sayın Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül KARABAY TURAN'a ve tez savunma jürisinde yer alan sayın Dr. Öğr. Üyesi Melike ÖZYURT'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırmamda emeği geçen öğretmenlere, öğrencilere, velilere ve okul yöneticilerine araştırmamı sağlıklı ilerletmem konusunda yardım ettikleri, görüşmelere zaman ayırdıkları ve tüm çalışmalara gönüllü olarak ve içtenlikle katıldıkları için teşekkür ederim.

Son olarak yüksek lisans eğitimim sürecinde çalışma yoğunluğumu anlayışla karşılayan ve manevi desteğini her zaman yanında hissettiğim değerli eşim Fatma GEZGİN'e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu yüksek lisans tezi SYL-2018-10216 proje numarasıyla Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi tarafından desteklenmiştir.

İbrahim GEZGİN

Adana, 2020

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
KISALTMALAR	xv
TABLolar LİSTESİ	xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xix
EKLER LİSTESİ.....	xx

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Sayıtlılar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	6
1.6. Tanımlar.....	6

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Programı.....	7
2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri	7
2.1.1.1. Hedef	8
2.1.1.2. İçerik.....	9
2.1.1.3. Öğretme-Öğrenme Süreci	9
2.1.1.4. Değerlendirme	9
2.2. Öğretim Programı	10
2.3. Eğitimde Program Değerlendirme	10
2.4. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	11
2.4.1. Hedef Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	11

2.4.1.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	12
2.4.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli	13
2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli	14
2.4.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli	15
2.4.2. Yönetim Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	16
2.4.2.1. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli	16
2.4.2.2. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli	17
2.4.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli	18
2.4.3. Tüketici Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	19
2.4.4. Uzmanlık Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	19
2.4.4.1. Eğitsel Eleştiri Modeli	20
2.4.5. Rakip Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	21
2.4.5.1. Wolf'un Tüzel (Judical) Program Değerlendirme Modeli	21
2.4.5.2. Rakip Yönelimli (Adversarial) Program Değerlendirme Modeli	21
2.4.6. Katılımcı Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı	22
2.4.6.1. Parlet ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli	23
2.4.6.2. Stake'nin Uygunluk Modeli	23
2.4.6.3. Stake'nin Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli	25
2.5. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı	26
2.5.1. Öğretim Programlarının Perspektifi	26
2.5.2. Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	27
2.5.3.1. Sayılar ve İşlemler	28
2.5.3.2. Geometri	28
2.5.3.3. Ölçme	28
2.5.3.4. Veri İşleme	28
2.5.4. İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Üniteleri, Konuları ve Süreleri	29
2.5.5. Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar	29
2.6. İlgili Araştırmalar	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	46
3.2. Evren ve Örneklem	48

3.2.1. Nicel Anlayışla Evren ve Örneklem	48
3.2.2. Nitel Anlayışla Çalışma Grubu.....	50
3.2.2.1. Öğretmenler.....	51
3.2.2.2. Yöneticiler	53
3.2.2.3. Veliler.....	54
3.2.2.4. Öğrenciler.....	55
3.2.2.5. Gözlem Yapılan Okul ve Sınıf.....	56
3.3. Veri Toplama Araçları	59
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	59
3.3.1.1. Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği.....	60
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları	62
3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	62
3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu.....	63
3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu	63
3.3.2.4. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu.....	64
3.3.2.5. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu	64
3.4. Verilerin Toplanması	65
3.5. Verilerin Analizi	66
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi	67
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	68
3.5.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik	69
3.5.2.2. Araştırmacının Rolü	70

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Nicel Araştırma Bulguları.....	72
4.1.1. Öğretmenlerin MÖPDÖ Puanlarına İlişkin Bulgular	72
4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	73
4.1.3. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Yönelik Bulgular.....	73
4.1.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	74
4.1.5. Mezun Olunan Okul Değişkenine Yönelik Bulgular.....	75
4.1.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular.....	76
4.1.7. Sınıf Mevcudu Değişkenine Yönelik Bulgular.....	77

4.1.8. Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	78
4.1.9. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular	79
4.2. Nitel Araştırma Bulguları	80
4.2.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular.....	80
4.2.1.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	81
4.2.1.2. Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	82
4.2.1.3. Programın İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	84
4.2.1.4. Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	86
4.2.1.5. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	89
4.2.1.6. Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	91
4.2.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular	97
4.2.2.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	97
4.2.2.2. Öğretmen Etkililiğini Güçlendirmeye Yönelik Düzenlenen Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	98
4.2.2.3. Öğretmenlerle İş Birliği Noktasında Yapılan Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	99
4.2.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular	105
4.2.3.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	105
4.2.3.2. Matematik Dersinin Amacı Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	106
4.2.3.3. Matematik Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	107
4.2.3.4. Evde Matematiğe Yönelik Yapılan Çalışmalar Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	110
4.2.3.5. Öğrencilerin Matematik Dersinde Yaşadığı Sorunlar Hakkında Veli	

Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	112
4.2.3.6. Programa Yönelik Öneriler Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	113
4.2.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular	115
4.2.4.1. Matematik Dersindeki Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	116
4.2.4.2. Matematik Dersinde Öğrenilenler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	116
4.2.4.3. Matematik Dersinde Hoşlanılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	117
4.2.4.4. Matematik Dersinde Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Faydaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular.....	119
4.2.4.5. Matematik Dersi Ölçme-Değerlendirme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	120
4.2.4.6. Matematik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	121
4.2.4.7. Matematik Dersine Yönelik Öneriler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular	122
4.2.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Nitel Bulgular	123

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

5.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum.....	131
5.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum	139
5.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum	142
5.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum	144
5.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum	146

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar	149
6.1.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar	149

6.1.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	151
6.1.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	152
6.1.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar.....	153
6.1.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar.....	154
6.2. Öneriler	154
6.2.1. Uygulayıcılara ve Karar Vericilere Öneriler	154
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler	157
KAYNAKÇA.....	158
EKLER	168
ÖZGEÇMİŞ	178



KISALTMALAR

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TYÇ: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

MÖPDÖ: Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği



TABLOLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Araştırma Evrenindeki Okul Sayıları ve Örneklem Seçilen Okul Sayıları.	49
Tablo 2. Nicel Veri Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	49
Tablo 3. Nitel Veri Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri	52
Tablo 4. Nitel Veri Grubundaki Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	53
Tablo 5. Nitel Veri Grubundaki Velilerin Demografik Özellikleri.....	55
Tablo 6. Nitel Veri Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	56
Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı	59
Tablo 8. Araştırmada Verilerin Toplanma Süreci	66
Tablo 9. Derecelendirme Ölçeğinde Puanlara Karşılık Gelen Puan Aralıkları	67
Tablo 10. Öğretmenlerin MÖPDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	72
Tablo 11. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 12. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 13. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	74
Tablo 14. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları.....	74
Tablo 15. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	75
Tablo 16. Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	76
Tablo 18. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları ..	76
Tablo 19. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	77
Tablo 20. Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları ..	77
Tablo 21. Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	78

Tablo 22. Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları.....	79
Tablo 23. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	79
Tablo 24. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları	80
Tablo 25. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	81
Tablo 26. Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	82
Tablo 27. Programın İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı	84
Tablo 28. Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	87
Tablo 29. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	90
Tablo 30. Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	92
Tablo 31. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	97
Tablo 32. Öğretmen Etkililiğini Güçlendirmeye Yönelik Düzenlenen Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı	98
Tablo 33. Öğretmenlerle İş Birliği Noktasında Yapılan Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı	99
Tablo 34. Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı	100
Tablo 35. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	105
Tablo 36. Matematik Dersinin Amacı Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı	106
Tablo 37. Matematik Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı	108
Tablo 38. Evde Matematiğe Yönelik Yapılan Çalışmalar Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	110

Tablo 39. Öğrencilerin Matematik Dersinde Yaşadığı Sorunlar Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	112
Tablo 40. Programa Yönelik Öneriler Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı	114
Tablo 41. Matematik Dersindeki Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	116
Tablo 42. Matematik Dersinde Öğrenilenler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı	117
Tablo 43. Matematik Dersinde Hoşlanılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	118
Tablo 44. Matematik Dersinde Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Faydaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı	119
Tablo 45. Matematik Dersi Ölçme-Değerlendirme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı.....	120
Tablo 46. Matematik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı	121
Tablo 47. Matematik Dersine Yönelik Öneriler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı	122

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Eğitim programının öğeleri	8
Şekil 2. Araştırmada izlenen süreç	47
Şekil 3. Gözlem yapılan sınıfın yerleşim planı.....	58
Şekil 4. Öğretmenin toplama işleminde kullandığı materyalin görseli	125
Şekil 5. Öğretmenin hazırladığı saat kız adlı materyalin görseli.....	126
Şekil 6. Öğretmenin paralar konusu için oluşturduğu pazar ortamının görseli	127
Şekil 7. Öğretmenin sınıf panosunda oluşturduğu bütün-yarım kavramının görseli....	128
Şekil 8. Öğretmenin ritmik saymaları hatırlatma amaçlı kullandığı panonun görseli..	128



EKLER LİSTESİ

	Sayfa
EK 1. MEB İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Birinci Sınıf Kazanımları ve Açıklamaları	168
EK 2. Uygulama İzni	175
EK 3. Araştırmaya Gönüllü Katılım Formu	176
EK 4. Veli Onam Formu	177

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak ele alınan problem durumuna yönelik açıklamalar sunulmuştur. Sonrasında araştırmanın amacı ve alt amaçları ifade edilerek araştırmanın alanyazındaki önemine değinilmiştir. Son olarak ise araştırmanın sayıltıları, sınırlılıkları açıklanmış ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim, bireyin içerisine doğduğu millî, manevi ve kültürel değerler başta olmak üzere, yetenek, beceri, tutum, estetik, duyarlılık gibi davranışlar kazanılmasını kapsayan bir süreçtir (MEB, 2017, s. 4). Eğitim süreciyle çağa ayak uyduran, nitelikli insanlar yetiştirilir. Toplumlar da gerekli donanımlara sahip nitelikli insan gücü ihtiyaçlarını bu şekilde karşılar.

Geleceğe yönelik bir eğitim, öğrencilerin çalışmalarında yalnızca daha yaratıcı ve yetkin olmalarına yardımcı olmak için değil, aynı zamanda daha rasyonel ve mantıklı olmaları için, başkalarına karşı daha düşünceli olmaları ve daha büyük toplumun kurallarına ve düzenlerine uymaları için tasarlanmalıdır (Lew, Cho, Koh, Koh ve Paek, 2012). Bu yüzden çağımızda bireyin en önemli gereksinimlerinden birini eğitim oluşturur.

Bilim ve teknolojinin sürekli kendini yenilediği ve geliştiği bir çağda şüphesiz eğitim anlayışları da bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Değişimden geri kalmamak; değişimi ve gelişimi başarabilen ülkeler arasında yer almak için toplumu oluşturan bireylerin bilgi çağının gerektirdiği doğrultuda eğitim alması gerekmektedir. Eğitim düzeyi yüksek ve nitelikli olan toplumlar çağdaş uygarlık düzeyine bu şekilde daha kolay ulaşabilmektedir (Kocabatmaz, 2011; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008).

Toplumdaki bireylerin çağın gerektirdiği nitelikli bir eğitim alabilmesinde eğitim kurumları büyük bir işleve sahiptir. Özellikle eğitim kurumları içinde önemli bir yere sahip olan ilkokullar, çocukların geleceği açısından son derece önemlidir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temelini bu kurumlar oluşturmakta ve gelecek nesillerin ilk şekillendirmeleri bu kurumlarda olmaktadır. Bu kurumlardaki öğretimlerle kazandırılacak her türlü bilgi, beceri ve tutum öğrencilerin ileriki yaşamlarını

biçimlendirmede etkili olmaktadır.

İlkokulun ilk yıllarından itibaren öğrencilere, gelişim düzeylerine uygun bir biçimde içinde yaşadıkları dünyayı anlamaya yardımcı olacak bir matematik eğitimi verilmelidir. Nitekim öğrencilerin matematiksel becerileri kazanması, matematiği sevmesi ve matematiğe karşı olumlu tutumlar kazanması onların gelecekteki matematik başarılarını da etkilemektedir (Altun, 2016; Olkun ve Toluk Uçar, 2006).

Matematik insanlık tarihi boyunca var olmuş, yaşam sürecinde sürekli ihtiyaç duyulmuş, düşünmeyi ve zihinsel aktiviteleri geliştiren “aritmetik, cebir, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı”dır (Baykul, 2005; TDK, 2017). Matematikten bilimin yanı sıra günlük hayatımızdaki problemlerin çözülmesinde de yararlanmaktayız. Günümüz eğitim bilimcileri de öğrencilerin yalnızca okulda kullandıkları ayrı bir sınıf matematiğini değil hayatlarının diğer alanlarını yönetmelerine ve anlamalarına yardımcı olan günlük aktivitelere bağlı bir matematik öğrenmeleri konusunda hemfikirdirler. Bu anlayışla öğrenciler, günlük yaşamı eleştirel ve yaratıcı bir şekilde anlamak için matematiği kullanmaya ve daha iyi bir dünya hayal etmeye yönelirler (Atweh ve Goos, 2011; Land vd., 2019; Lew, 2019). Bu özelliğinden dolayı matematik dersi ilköğretim hatta okul öncesi eğitim programlarından yükseköğretim programlarına kadar her düzeyde ve alanda kendine yer bulmaktadır (Baykul, 2005, s. 33).

Hemen hemen her düzeyde ve eğitim kurumunda yer alan matematik dersinin, özellikle ilkokul döneminde öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve sosyal yönden hızla geliştiği bir döneme denk geldiğini düşünürsek, onlara yönelik olarak hazırlanacak eğitim programlarının da yoğun bir çaba ve titizlikle hazırlanması gerektirmektedir. Bu bağlamda etkili bir matematik öğretimin yapılabilmesi ve öğrenmenin istenilen düzeylerde gerçekleşebilmesi için matematik dersi öğretim programlarının dikkatli bir şekilde hazırlanıp uygulanması gerekmektedir.

Bir eğitim kurumunda bireye hangi davranışların nasıl kazandırılacağı eğitim programlarında yer alır. Bu sebeple uygulanan programlar eğitimin niteliğini büyük ölçüde etkiler (Erden, 1993, s. 1). Uygulanan programlar dünyadaki değişim ve gelişimlere, toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına göre yeniden şekillenebilmektedir. Nitekim 2005 yılında ülkemizde öğrencilerin merkezde olduğu yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği öğretim programları uygulamaya konulmuştur. Ülkemizde 2012 yılında ise kısaca 4+4+4 eğitim sistemi şeklinde adlandırabileceğimiz yeni bir yapıya geçilmiş ve öğretim kurumları ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim şeklinde yeniden

yapılandırılmıştır. Bu yapılanmayla beraber öğretim programları da yenilenmiştir. 2017 yılına gelindiğinde ise öğretim programları günümüz gereksinimlerine göre tekrar yenilenmiş ve değiştirilmiştir. 2017 yılında yenilenen öğretim programı paydaşlardan alınan görüş ve öneriler doğrultusunda tekrardan gözden geçirilmiş, gerekli yenilik ve güncellemeler yapılarak son halini almıştır. Yeni programlar 2018-2019 öğretim yılında ise tüm kademelerde uygulanmaya başlamıştır.

Hazırlanıp uygulamaya konulan öğretim programlarının, yetersiz durumda kalan yahut ters işleyen öğelerinin olup olmadığı; varsa iyi işlemeyen yönlerin programın hangi öğelerinden kaynaklandığını saptamak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için değerlendirilmesinin yapılması gerekir (Demirel, 2005, s. 184-185). Programların düzenlenmesinde, aksaklıkların giderilmesinde ve etkililiğinin artırılmasında bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler önemli bir rol üstlenir. Program değerlendirme sonucu istenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı önemli görülmekle birlikte; programın nasıl çalıştığı, programı daha iyi hale getirmek için yolların ve seçeneklerin olup olmadığını saptamak da program değerlendirme için önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2009, s. 274). Bu açıdan uygulamaya konulan yeni programların değerlendirilmediği sürece bu programlar sürekli tartışma konusu olmaya devam edecektir. Bu sebeple beklentilerin gerçekleşip gerçekleşmediği, uygulamadaki verimliliğinin ne ölçüde olduğunun belirlenmesi için yeni programların sürekli bir değerlendirmeden geçirilmesi önemlidir.

Matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi, öğrencilerin matematikteki güçlü ve zayıf yönleri kadar, matematik anlayışları hakkında da bilgi edinmeyi sağlar. Matematik programının değerlendirilmesi aynı zamanda öğrencilerin, matematik öğrenmelerini geliştirecek yolları tanımlamalarına ve matematiği nasıl öğrendiklerini belirlemede önemli bir rol oynar. Elde edilen veriler, etkili matematik öğretimine ilişkin hangi hedeflerin belirlenmesi gerektiğini ortaya koyarken aynı zamanda da etkili eğitim durumlarının düzenlenmesine ilişkin ipuçları verir (Adams, 1998, s.220-224).

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının, öğretmenler, yöneticiler, veliler ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmanın katılımcı odaklı bir değerlendirme anlayışını yansıttığı söylenebilir. Katılımcı değerlendirme; değerlendirilen hedef kitle, proje, gelişim, program içerisinde yer alan topluluk, grup ya da kişilerle herhangi bir biçimde iş birliği içinde çalışan, profesyonel değerlendirmecileri, yardımcıları ve araştırmacıları kapsamaktadır

(Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 141-142).

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının henüz değerlendirilmemesinin problem olarak görüldüğü araştırmada şu problem ifadesine yanıt aranmıştır:

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin katılımcıların (öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileri) görüşleri nelerdir ve bu programın gözlenen eğitim durumları nasıldır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin neler düşündüklerini belirlemek ve programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumu incelemektir. Bu genel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları puanlara göre görüşleri nedir?
2. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puanlara göre görüşleri;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Hizmet içi eğitim alma durumuna,
 - c) Öğrenim durumuna,
 - d) Mezun olunan okula,
 - e) Mesleki kıdeme,
 - f) Sınıf mevcuduna,
 - g) Birinci sınıfı okutma durumuna,
 - h) Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılaşmakta mıdır?
3. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ve uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
4. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programının

uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve programın etkili bir şekilde uygulanmasına yönelik önerileri nelerdir?

5. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?
6. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik velilerin görüşleri nelerdir?
7. İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik görüşleri nelerdir?
8. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik gözlenen eğitim durumları nasıldır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemimiz içinde yer alan ilkokullar, bütün öğrencilerin geleceği açısından son derece önemli bir yere sahiptir. Bu kurumlardaki öğretimlerle kazandırılacak her türlü bilgi, beceri ve tutum öğrencilerin ileriki yaşamlarını biçimlendirmede etkili olmaktadır. Bu nedenle sağlam bir eğitim öğretim faaliyetinin gerçekleşebilmesi için ilkokulda okutulan her ders programının güçlü temeller üzerinde konumlandırılması gerekmektedir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumların oluşmaya başladığı ve matematiğe yönelik bilgi temellerinin olduğu dönem ilkokul birinci sınıftır. Bu sebeple ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının günümüz yeniliğine ve gelişimine açık olması gerekmektedir.

21. yüzyılda bilim ve teknoloji sürekli gelişmekte bu durum eğitim faaliyetlerinin de değişimini ve gelişimini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple öğretim programları da zaman zaman değişmekte ve güncellenip yenilenmektedir. Eğitim programlarının etkililiğine yönelik bir yargıya varmak ve programdaki işlemeyen yönlerin, programın hangi öge ya da öğelerden kaynaklandığını saptayarak gerekli düzeltmelerin yapılmasını olanaklı hale getirmek için de programları değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır (Erden, 1998, s.8). Değerlendirme sonuçları program tasarımı, uyarlanması, revizyonu ve yönetim kademelerini bilgilendirme amacına hizmet eder. Değerlendirme amaç, içerik, öğretme-öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi, ölçme yöntemleri ve öğretmenin rolüne kadar karar alınmasında kılavuzlardan biridir (Kara ve Akdağ, s. 470).

2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf

matematik dersi öğretim programının henüz değerlendirilmemiş olmasından dolayı çalışmanın alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir. Bu araştırma programın uygulandığı ilk yılda yapılıyor olması nedeniyle programla ilgili alınacak erken kararlara önemli katkılar vereceği, programın uygulanması ve güncellenmesi aşamasında da bu araştırmanın önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin program hakkındaki görüşlerinin ve yaşadıkları sorunlar ile bu sorunlara çözüm önerilerinin ortaya çıkarılmasıyla program hakkında karar vericilere bilgi ve öneriler getirmesi açısından da önemli görülmektedir. Ayrıca ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin birlikte dahil edildiği bir çalışmaya ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Bu anlamda öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşleri ile sınıf içi gözlemlere dayanılarak yapılandırılan bu çalışmanın ilgili alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan katılımcılar, gerçek, samimi görüşlerini yansıtmışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma,

1. Adana ili merkez ilçeler içerisindeki devlet ilkokulları,
2. Kapsam açısından, ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programı,
3. Süre olarak 2018-2019 eğitim öğretim yılı,
4. Veri toplama araçları açısından ölçek, bireysel ve odak grup yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı: 2018 yılında Türkiye’de matematik eğitiminde yeni uygulamaya konulan ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programını ifade etmektedir.

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

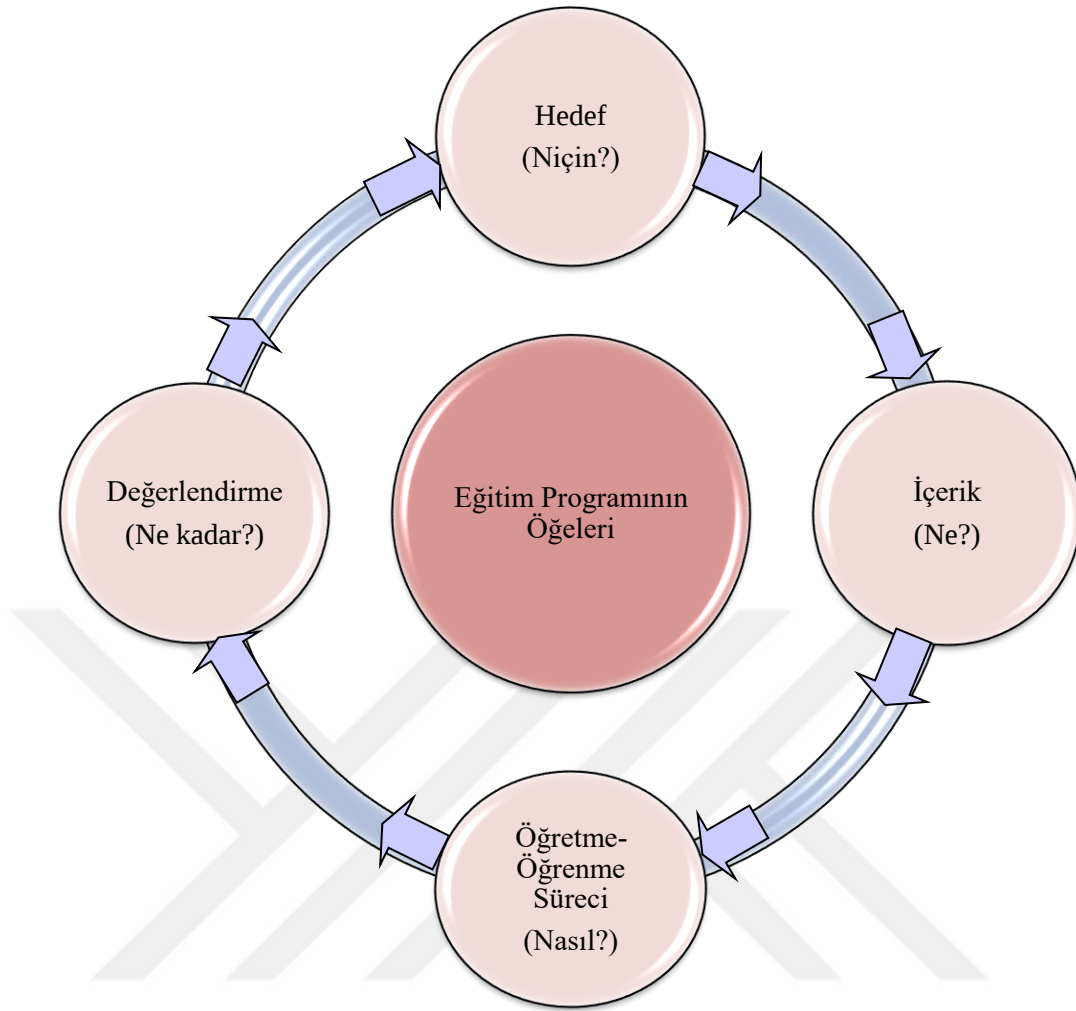
Araştırmanın bu bölümünde, ilk olarak ele alınan problemle ilişkili gerekli görülen kuramsal açıklamalar sunulmuştur. Bu bağlamda; ilk olarak eğitim programı ve öğelerine değinilmiştir. Ardından eğitimde program değerlendirme yaklaşımları ve modelleri açıklanmıştır. Sonrasında ilkökul matematik dersi öğretim programına yönelik bilgiler verilmiştir. Son olarak ise, alanyazında matematik dersi öğretim programına yönelik yapılmış olan çalışmalar sunulmuştur.

2.1. Eğitim Programı

Varış (1978) eğitim programını bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik faaliyetlerin tümü olarak ifade etmiştir. Eğitim camiasında kimi eğitim bilimciler ise eğitim programı kavramı için yetiştirmekten hareketle yetişek sözcüğünü kullanmayı benimsemiştir. Sönmez (1981, s. 1) yetişegi bireyde gözlenmesine karar verilen kazanımları (hedefleri), davranışları, içeriği bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sinama durumlarını ve dönütü kapsayan dirik bir bütün olarak ifade etmiştir. Ertürk (2013, s. 14) ise yetişegi; belli öğrencileri belli bir süre içinde yetiştirmeyi amaçlayan düzenli eğitim durumlarının tamamı şeklinde ifade etmiştir.

2.1.1. Eğitim Programının Öğeleri

Eğitim programının kendi içerisinde düzenli ve sistemli bir yapısı bulunmaktadır. Bu yapı birbiriyle dinamik ilişki halinde olan çeşitli öğelerden oluşmaktadır (Yüksel, 2010). Eğitim programının hedef (kazanım), içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel öğesi bulunmaktadır. Bu öğeler Şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. Eğitim programının öğeleri

2.1.1.1. Hedef

Kazanım (hedef), öğrencide gözlenmeye karar verilen istendik özelliklerin tümü olarak ifade edilebilir. Bu özellikleri; bilgi, yetenek, beceri, tutum, ilgi ve alışkanlıklar olarak ifade edebiliriz (Demirel, 2005, s. 105; Sönmez ve Alacapınar, 2015, s. 11).

Hedeflerin seviyeleri ve boyutları ile ilgili çeşitli sınıflamalar eğitim bilimciler tarafından oluşturulmuştur. Genellik açısından hedefler üç boyutta ifade edilmektedir. Bunlar uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedeflerdir (Sünbül, 2010, s. 57). Ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olarak belirtilen hedeflere uzak hedef denir. Uzak hedeflerin yorumu aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan hedeflere genel hedef denir. Öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin ya da bir çalışma alanı için hazırlanmış olan hedefler ise özel hedefler olarak nitelendirilmektedir (Demirel, 2005, s. 106).

2.1.1.2. İçerik

İçerik, hedefleri kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ifade edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015 s. 24). İçerik seçiminde en önemli durum öğretim programlarında yer alan hedeflerle tutarlık noktasıdır. İçerik seçimi ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilgili birimleri tarafından oluşturulmaktadır. Öğretmenler de MEB Talim ve Terbiye Kurulu'nun incelemesinden ve onayından geçen ders kitaplarını öğretim etkinliklerinde kullanmaktadır (Sünbül, 2010, s. 74)

2.1.1.3. Öğretme-Öğrenme Süreci

Öğretme-Öğrenme süreci, eğitim durumları olarak da alanyazında karşımıza çıkabilmektedir. Eğitim durumu; istendik davranışları bireye kazandırmak için düzenlenen, uygulanan, değerlendirilip geliştirilen öğrenme-öğretme etkinlikleri şeklinde ifade edilebilir (Sönmez ve Alacapınar, 2015 s. 32).

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Bu boyut hedeflere ulaşmayı sağlayıcı, konu içeriği, ders araç gereçleri ile yöntem ve teknikleri kapsamaktadır. Öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi de bu aşamada yer almaktadır (Demirel, 2005, s. 135; Sünbül, 2010, s. 75).

Eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesini, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının bir düzeneğe göre sıralanmasını öğrenme yaşantıları olarak adlandırabiliriz. Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin ilgilerini çekmeli, düşünme becerilerini geliştirmeli, onları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmeli ve araştırmaya yönlendirmelidir. İstenilen öğrenme yaşantıları oluşturabilmek için de eğitim durumlarının hedefle ilgili olmasına, öğrencilerin seviyesine uygun olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca öğretme-öğrenme süreci hem birden çok hedefe hizmet etmeli hem de istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarmaktan uzak olmalıdır (Demirel, 2005, s. 135; Sünbül, 2010, s. 76).

2.1.1.4. Değerlendirme

Değerlendirme, eğitimde program geliştirmenin son ve tamamlayıcı yönü olarak eğitim hedeflerinin gerçekleştirme derecesini belirleme süreci olarak ifade edilebilir (Ertürk, 2013 s. 113). Değerlendirme sınama durumu olarak da adlandırılmaktadır. Demirel (2005, s.155), sınama durumlarını öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz

istenilen davranışların kazanılıp kazanılmadığına yönelik bir yargıya varma işi olarak ifade etmiştir. Sınama durumları program, öğretmen, öğrenci ve öğretim hakkında bilgiler vermektedir. Öğrenciye yönelik olarak; öğrencinin hedefler doğrultusunda ulaştığı öğrenme düzeyini, öğrenme eksiklik ve hatalarını, öğrenme eksiklik ve hatalarına yol açmış olması mümkün olan güçlük kaynaklarını ortaya çıkarma ve belirlemede bilgi verir. Öğretime dönük olarak, öğretim programlarının sağlamlık ve işe yararlık derecesini, öğretim hizmetinin etkililik derecesini belirlemede yardımcı olur. Öğretime ise, öğretmence yapılan çevre ayarlamasının etkililiği ve öğretmenin öğretme görevini gerçekleştirmedeki durumunu saptamada yardımcı olur (Sünbül, 2010, s.78).

Kendisine dayanaklık yapan ölçme işlemlerinin doğruluğuna ve amaca uygunluğuna bağlı olan değerlendirme; amacına bağlı olarak; eğitim sürecinin başında, süreç içerisinde ve sürecin sonunda yapılan ölçmelere dayanır. (Atılğan, Kan ve Doğan, 2016).

Ölçme ve değerlendirmenin birbirine karıştırıldığı durumlar da olmaktadır. Fakat bu iki kavram birbirinden farklıdır. Değerlendirme, bir yargılama işlemidir ve iki şeyin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Ölçümlerden bir anlama varmak ve ölçülen nesneler hakkında değer yargısına varmayı değerlendirme olarak ifade edebiliriz (Tekin, 1994).

2.2. Öğretim Programı

Demirel (2005, s. 6) öğretim programını, okulda veya okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili olarak bütün etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneği olarak açıklamıştır.

2.3. Eğitimde Program Değerlendirme

Günümüzde, program değerlendirme, geçmişe göre daha karmaşık bir süreç geçirmektedir. Şu anda eğitimin geneli ve özellikle okullar; toplumsal, ekonomik, siyasi ve teknolojik değişmelerle birlikte okulun sahip olduğu amaçların gerçekleşmesi ve öğrenciler için gerekli bilişsel yeterlilikler ve becerilerle ilgili farklı bakış açılarını getirdiği ve sürekli değişen karmaşık bir alan içinde bulunmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014 s. 383).

Alanyazın incelendiğinde program değerlendirme ile ilgili birçok tanım karşımıza çıkmaktadır. Erden (1993, s. 9) program değerlendirmeyi gözlem ve çeşitli

ölçme araçlarıyla eğitim programlarının etkililiğine yönelik veriler toplayıp, ulaşılan verileri programın etkililiğinin göstergeleri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiğine ilişkin karar verme süreci olarak ifade eder. Uşun (2016, s. 10) ise program değerlendirmeyi, sistematik veri toplama ve analizini temele alan bilimsel araştırma süreçlerini kullanarak, geliştirilmiş olan bir programın; doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği gibi herhangi bir özelliği hakkında karar verme süreci şeklinde tanımlamıştır.

Erden (1993), değerlendirmenin program geliştirme sürecini tamamladığını ve yeni gelişmelere imkan hazırladığını ifade ederek, değerlendirme sürecinde ne tür veri toplanacağı, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve programa nasıl yansıtılacağını, değerlendirilen programın özelliklerine göre değişeceğini belirtmiştir.

2.4. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Günümüzde eğitim bilimcilerce geliştirilen hem niceliksel hem de niteliksel yöntemlere ağırlık veren program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Bu modeller ile ilgili sınıflandırmalar program değerlendiricilerin bakış açılarına göre farklılaşabilmektedir (Erden, 1993; Şeker, 2017).

Literatür incelendiğinde program değerlendirmeye ilişkin birçok yaklaşım ve program değerlendirme modeli karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın bu kısmında eğitimde program değerlendirme yaklaşım ve modelleri genel olarak açıklanmaktadır.

2.4.1. Hedef Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu yaklaşıma dayalı değerlendirmenin ana amacı hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesidir. Bu yaklaşım diğer yaklaşımlardan, ölçülebilen hedefleri belirleme, veri toplamak için objektif ölçme araçlarını kullanma, hedef ve performans arasında bağ kurma özellikleriyle ayrılmaktadır. Hedeflerin ölçülebilir özelliğine dayanan bu yaklaşımda performansın ön ve son ölçümünü yapma, hedeflerin niteliği, objektif ölçme araçlarının kullanımı sebebiyle oldukça güçlü kabul edilir. Kullanım kolaylığı, sonuca odaklanma gibi üstün yönleri sahip iken; programın etkililiğine ilişkin sadece hedeflere vurgu yapması, sonuçları basite indirgemesi, öğrenme-öğretme sürecinin ihmal edilmesi gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Bu yaklaşım pozitivist ideolojiye oldukça paralel bir

mantık sergilemektedir. Fakat beklenmedik çıktılar karşısında eksik kalabilir ve değer biçme takıntısıyla hareket edebilir. Göreceli ideolojiyi benimseyenlerce yetersiz görülebilir (Aygören ve Er, 2018, s. 20).

2.4.1.1. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model günümüzde de halen geçerliliğini sürdürmektedir. Daha sonra geliştirilen birçok modelin de odak noktası olan bu model program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler'a göre bir programın karşılıklı etkileşim içinde olduğu üç temel ögesi bulunmaktadır. Bunlar; hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2005; Erden, 1993).

Hedefe dayalı değerlendirmede yer alan aşamalar şu şekilde ifade edilebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 72);

1. Programın hedeflerini belirleme,
2. Hedefleri kazandırılmak istenilen özelliğe yönelik sınıflama,
3. Hedefleri davranış şeklinde ifade etme,
4. Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu tespit etme,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme veya seçme,
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleriyle ilgili verileri toplama,
7. Elde edilen verilerle belirlenen hedefleri karşılaştırmadır.

Tyler'in programın hedeflerini ön planda tutma yaklaşımının, birbirini etkileyen öğrenme sistemlerinin tasarımları da dahil olmak üzere eğitim-öğretim süreçlerinin bir çok boyutunu etkilediği ifade edilebilir. Çünkü hedef tanımlamanın hemen hemen tüm öğretim tasarımı modellerinde sürecin ilk aşamasını oluşturduğu görülmektedir. Bu tür değerlendirmede, duyuşsal hedefler için tutum ölçeklerinden, bilişsel hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek için hedef dayanaklı başarı testlerinden, psiko-motor davranışlar için ise gözlem formlarından faydalanılabilir (Erden, 1993; Uşun, 2016).

Tyler'in geliştirdiği modelde ağırlık amaçlar üzerindeyken, program geliştirmenin süreç olmasını sağlayan temel öge dönütün yer almaması günümüzde önemli bir noksanlık olarak görülmektedir (Kara ve Akdağ, 2017, s. 472-473).

2.4.1.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Temel amacı okul programlarını değerlendirmek olan model, 1960'ların sonunda Metfessel ve Michael tarafından geliştirilmiş olup sekiz aşamadan oluşmaktadır. Bu modelde yöneticilerin, öğrencilerin ve aynı zamanda okulda görevli personelin programa destek sağlamaları gerektiği üzerinde de durulmuştur. Eğitimin genel ve özel hedeflerini ön plana çıkaran bu modelde, hedeflerin; danışma, öğretim ve yönetim hizmetleri açısından anlamlı stratejilere dönüştürülmesi gerekmektedir (Gilchrist ve Bernice, 1974; Akt. Uşun, 2016).

Modelinin sekiz temel aşamasında yer alan ilkeler şu şekilde ifade edilebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004, s. 72):

Değerlendirme Uzmanı;

- 1) Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve vatandaşların değerlendirme süreçlerinde dolaylı ya da doğrudan yer bulmasına imkan oluşturmalıdır.
- 2) Hedefler genelden özele doğru olacak şekilde aşamalı bir şekilde sıralanmalıdır.
- 3) Oluşturulan özel hedefler programda uygulanabilir biçime dönüştürülmelidir.
- 4) Belirlenen hedeflerin dışında programın etkililiğini bireyler açısından ölçebilecek ölçme araçları geliştirmelidir.
- 5) Programın uygulandığı sürece test ve diğer ölçme araçlarından yararlanarak düzenli gözlemler yapılmalıdır.
- 6) Toplanan verileri analiz etmelidir.
- 7) Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılabilecek standartları ve değerleri açıklamalıdır.
- 8) Toplanan verilere dayalı olarak programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirmeli ve ayrıca programın genel ve özel hedefleriyle eğitim durumunun genel değerlendirmesini de yapmalıdır.

Metfessel-Michael değerlendirme modelinin Tyler'ın modeline göre en belirgin farkı ölçme araçlarının çeşitliliği ve değerlendirmede standartların kullanılmasıdır (Mathison, 2005; Akt. Çilek, 2017).

2.4.1.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Bu model, dört ana bileşen ve beş aşamadan oluşan bir süreç olarak ele alınır. Modelin dört bileşeni şunlardır (Uşun, 2016, s. 85):

- 1) Program standartlarını belirleme
- 2) Program performansını belirleme
- 3) Performans ile standartları karşılaştırma ve
- 4) Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirleme.

Provus'un modelinde, karar vericilere her aşamada farklarla elde edilen bilgiler açıklanır. Bu durumda karar vericiler için ortaya çıkan karar seçenekleri şunlardır (Demirel, 2005, s. 188):

- a) Bir sonraki aşamaya gitmek
- b) Önceki aşamayı yeniden kullanılır hale getirmek
- c) Programı yeniden başlatmak
- d) Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da
- e) Programı bitirmek.

Provus'un modelinde beş evre vardır. Provus'un modelinin beş aşamasında programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır. Söz konusu aşamalar tasarım, oluşturma, süreçler, ürün ve sonuç ile maliyet-yarar analizidir. Bu aşamalar şu şekilde açıklanabilir (Demirel, 2005; Uşun, 2016):

1. **Tasarım:** Daha önce hazırlanmış olan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırıldığı aşamadır. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa karar vericilere bildirilir. Karar verici de bu doğrultuda programın geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da kabul edilip edilmeyeceğine karar vermektedir.
2. **Oluşturma:** Bu aşamada olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışlarından oluşan program öğeleri değerlendirilmekte, program oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasında fark varsa rapor edilmektedir.
3. **Süreç:** Bu aşamada öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri ve ilişkileri

bakımından değerlendirme yapılarak herhangi bir uyumsuzluk varsa rapor edilir.

4. Ürün: Bu aşamada orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi bakımından bakılır.
5. Maliyet-Yarar Analizi: Bu aşamada program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılarak maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçları ve mali açıdan harcanan paranın karşılığının alınıp alınmadığı araştırılır. Burada maliyet yalnızca parasal değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Gredler (1996)'e göre programın içerik analizi ve gerekli kıldığı değerlendirme düzeyine odaklanması modelin güçlü yönüyken, uygulanması için geniş bir zamana ihtiyaç duyulması ise modelin zayıf yönü olarak görülmektedir (Akt. Uşun, 2016, s. 86).

2.4.1.4. Hammond'un Değerlendirme Modeli

Hammond sadece uygulanan programın hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı konusu ile ilgilenmeyip, aynı zamanda ulaşılan ve ulaşılamayan hedeflerin neler olduğu konusu üzerinde de yoğunlaşmıştır. Bir eğitim faaliyetinin başarısını ya da başarısızlığını etkileyen faktörleri araştırmada değerlendirme uzmanına yardımcı olmayı amaçlayan Hammond, yetişek değerlendirmeyi üç boyutlu bir küp şeklinde ele almış ve her boyutundaki değişkenleri belirlemiştir. Yetişeğin başarısını ve başarısızlığını küpte bulunan 90 hücreyle ilgili değişkenlerle saptayabileceğini öne sürmüştür (Sönmez ve Alacapınar, 2015; Uşun, 2016). Geliştirilen küpün üç boyutu şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

1. Öğretim boyutu; organizasyon, kapsam, yöntem, hizmetler ve maliyetlerden oluşur.
2. Kurum boyutu; öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı, aile ve toplumun özelliklerinden oluşur.
3. Hedef davranışlar; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor hedeflerden oluşur.

Hammond, değerlendirme ile ilgili değişkenleri düzenlemek için geliştirmiş

olduğu üç boyutlu küp ile öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı ve aile gibi paydaşları da küpün sütunları kapsamına alarak hedefe dayalı program değerlendirmeyi bütüncül bir yaklaşımla ele almıştır (Uşun, 2016, s. 89).

2.4.2. Yönetim Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Stufflebeam, Alkin, Provus ve Wholey bu yaklaşımın öncüleridir. Değerlendirmede amacın karar verme aşamasına yardım etmek için faydalı bilgilerin kullanımını sağlamak olan bu yaklaşım, mantıklı karar vermede etkili olması ve program geliştirme sürecinin tüm aşamasını değerlendirme nitelikleri ile diğer yaklaşımlardan ayrılmaktadır (Şahan, 2007, s. 10). Bu yaklaşımda bir programın değerlendirilmesi programın niteliğiyle ilgili olarak program hakkında karar verme yetkisine sahip kişilerin ya da kurumların bilgilendirilmesi amacıyla yapılır (Yüksel, 2010, s. 47). Değerlendiriciler, karar vericilerle yakın işbirliği içerisinde çalışarak program hakkında alınması gereken kararların olumlu ve olumsuz yanlarıyla ilgili bilgiler toplarlar. Bu nedenle, yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin başarısında değerlendirici ile yönetici arasındaki işbirliğinin büyük bir rolü vardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Yönetim odaklı program değerlendirme yaklaşımı, değerlendirme sürecine ait ihtiyaçları ve hedefleri tanımlama ve değerlendirme, alternatif programlar tasarlama, program uygulamasını izleme ve sonuçları açıklama, değerlendirmenin değerlendirilmesi boyutlarında katkı sağlar. Yaklaşımın sınırlılığı olarak ise, program hakkındaki kararları sezgilerin, önyargıların ve tahminlerin etkilemesi söylenebilir (Şahan, 2007, s. 10).

2.4.2.1. Stufflebeam'ın Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli

Program hakkında karar verme yetisine sahip olan kişilere bilgi verme amacı taşıyan bu modelde program hakkında sürekli bilgilerin toplanması, program ve öğretimle ilgili doğru kararların verilmesine yardımcı olur. Program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, plan, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme olmak üzere dört alanda karar vermesi gerekir. Bu kararlara dayanacak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product). Bu model çoğunlukla yabancı alanyazında bu dört ögenin baş harflerinin bir

araya gelmesiyle oluşan CIPP modeli olarak tanınmaktadır (Erden, 1993; Uşun, 2016). Oldukça kapsamlı olan bu modelin aşamaları şu şekilde açıklanabilir;

Bağlamın Değerlendirilmesi, bu aşamada önce çevreyi oluşturan aktörler dikkate alınıp irdelenir. Hedeflerin belirlenmesine etki eden değişkenler saptanır. Bu sırada yetişikle ilgili tüm değişkenler ve mevcut durum irdelenir. Hedefler belirlendikten sonra karşılanamayan gereksinimler, kaçırılmış fırsatlar ile ihtiyaçların karşılanamamasının nedenleri saptanır (Sönmez ve Alacapınar, 2015, s. 87).

Girdinin Değerlendirilmesi, bu aşama programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verir. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin (bağlamın) değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilmektedir (Erden, 1993; Uşun, 2016).

Sürecin Değerlendirilmesi, bu aşama programın uygulanışı sırasında yapılan etkinlikleri ve değerlendirmeyi kapsamaktadır. Bu aşama program uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek faaliyetler arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1993; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

Ürünün Değerlendirilmesi bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanır ve beklenen ürünle gerçekleşen ürünün karşılaştırılması yapılır. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın sürdürülüp sürdürülmeyeceği ya da nasıl bir değişiklik olması gerektiği hakkında bilgi verilir. Bu aşama etki/geçerlik, dayanıklılık ve aktarılabilirlik gibi alt değerlendirme alanlarına ayrılır (Demirel, 2005, s. 190; Uşun, 2016, s. 92).

Bu modelin güçlü yönü dört farklı değerlendirme çeşidini açıklamasıdır. Modelin zayıf yönü olarak ise belirli aşamaların veya bu değerlendirmeleri uygulamaya koyma yönteminin tanımlanmamış olmasıdır (Gredler, 1996; Akt. Uşun, 2016, s. 92).

2.4.2.2. Alkin'in UCLA Değerlendirme Modeli

1969 yılında Mary Alkin tarafından geliştirilen bu program değerlendirme modeli Stufflebeam'in geliştirdiği çevre-girdi-süreç-ürün modeliyle bazı boyutlarda benzer özellikler barındırmaktadır. Her iki modelde de program değerlendirmesinde sistem yaklaşımını temele aldığı ve iki modelde de yer alan değerlendirme türünde yapılan etkinliklerin aynı olduğu görülmektedir. Bu modelin Stufflebeam'in geliştirdiği çevre-girdi-süreç-ürün modelinden farkı ise son iki değerlendirmenin biçimlendirici ve toplam değerlendirme özelliklerini taşımasıdır (Alkin, 2004; Akt. Yüksel, 2010, s. 55-56)

Alkin modelinin beş aşaması ve her bir aşamanın işlevleri şunlardır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

1. Sistem Değerlendirmesi: Sistemin durumuna yönelik bilgi sağlamak hedeflenir.
2. Program Planlama: Belirlenmiş eğitim ihtiyaçlarını karşılamada etkili olabilecek belirli programların seçimine yardımcı olmak hedeflenir.
3. Programın Uygulanması: Hedeflendiği gibi programın uygun öğrenci grubuna uygulanıp uygulanmadığıyla ilgili bilgi sağlama hedeflenir.
4. Program Geliştirme: Programın nasıl işlediği, geçici hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve beklenmeyen çıktıların görünüp görünmediği ile ilgili bilgi sağlamak hedeflenir.
5. Program Onaylama: Programın değeri ve başka yerdeki potansiyel kullanımı ile ilgili bilgi sağlamak hedeflenir.

2.4.2.3. Saylor, Alexander ve Lewis Değerlendirme Modeli

Saylor, Alexander ve Lewis (1981), sistematik bir yaklaşımla farklı program değerlendirme modellerini sentezleyecek şekilde kapsamlı ve çok boyutlu bir değerlendirme modeli oluşturmuştur. Model hem hedeflere dayalı değerlendirme yapmak isteyenler hem de sürece ve programın tüm boyutlarına yönelik değerlendirme yapmak isteyenler için kullanışlıdır (Akt. Uşun, 2016, s. 102).

Saylor, Alexander ve Lewis program geliştirmede sistematik bir yaklaşımı benimsemişlerdir. Bu modelde aşağıda sıralanmış olan beş bileşen yer almaktadır (Uşun, 2016, s. 101):

1. Amaçlar ve alt amaçlar,
2. Bir bütün olarak eğitim programı,
3. Eğitim programının belirli öğeleri,
4. Öğretim,
5. Değerlendirme programı.

Bu program değerlendirme modeli geribildirim (dönüt) sistemlerine dayanmaktadır. Programın hedefleri, uygulama ve değerlendirmeleri ayrı birimler

tarafından hazırlamaktadır. Programın tüm ögeleri ayrı ayrı değerlendirilmekte ve elde edilen bilgiler ilgili birimlere aktarılmaktadır (Uşun, 2016, s. 101).

2.4.3. Tüketici Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Tüketici yönelimli program değerlendirme yaklaşımı, eğitim programları, çalıştaylar, eğitsel yazılımlar, eğitim materyalleri, hizmet içi eğitimler gibi eğitsel ürünler ve hizmetler hakkında bilgi toplamakla görevli bireyler ya da bağımsız kuruluşlarca geliştirilmiş ve desteklenmiş bir program değerlendirme yaklaşımı olarak karşımıza çıkmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Öncüleri Scriven ve Komoski olan bu yaklaşımda değerlendirmenin amacı, sonuçlar hakkında karar vermek için bilgi sağlamaktır. Sonuçları analiz etmek için eleştirmenlerin kriterlerini kullanma, sonuçları test etme, programı uygulayan kişilerden elde edilen bilgilerle programın etkililiğine karar vermeyi temele alması, diğer yaklaşımlardan ayrılan özellikleri olarak söylenebilir (Şahan, 2007).

Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımında yapılan değerlendirme eğitim ya da hizmet sunumunun seçiminde kullanılan en uygun özellik hakkında tüketicilerin bilgisini artırmaktadır. Tüketici odaklı ürün değerlendirmeleri kullanımı basit olan kontrol listelerinin geliştirilmesini sağlamaktadır. Programın, doğrudan çıktısını kullananlar tarafından değerlendirilmesi daha nesnel bir bilgiye ulaşılmasını sağlamaktadır. Ancak ürünün test edilmesi amacıyla harcanan zaman ve yapılan masraflar çoğunlukla tüketiciye mal olmaktadır. Ayrıca, ürün gelişiminde katı kuralların kullanımı yaratıcılığı engelleyebilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

2.4.4. Uzmanlık Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bilinen en eski değerlendirme yaklaşımlarından biri olan uzman odaklı değerlendirme yaklaşımında doğrudan uzmanların görüşlerine başvurulması söz konusudur. Bütün değerlendirme yaklaşımlarının bazı aşamalarında uzman görüşlerine gereksinim duyulmakta ancak bu yaklaşımda bu durum biraz daha farklıdır. Çünkü bu yaklaşımda doğrudan güven duyulan profesyonel uzmanların görüşleri başlıca değerlendirme stratejisi olarak ele alınmaktadır. Tek bir uzmanın alandaki her şeyi bilmesi olanaklı olmadığından dolayı da uzmanlar ekibi ile çalışılmaktadır. Alandaki en üst düzeydeki uzmanlar ile program değerlendirilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Bu yaklaşım eğitim ve farklı alanlarda geniş bir yelpazede kullanılmaktadır. Bu yaklaşım eğitsel bir programın değerlendirilmesinde program geliştirme ve değerlendirme uzmanlarına ihtiyaç duyarken, bir hastanenin hizmetinin değerlendirilmesinde doktor, eczacı, sağlıkçı gibi uzmanlıklara gereksinim duymaktadır. Bu yaklaşım daha çok formal incelemeler, paneller ve bireysel incelemeler yoluyla uygulanmaktadır (Yüksel, 2010, s. 59).

Standartların belirlenmesi, dış uyarıcılara maruz kalmadan programı değerlendirme ve bireysel eleştirinin objektifliği yaklaşımın değerlendirme sürecine getirdiği katkılar olarak söylenebilir. Uzmanların gerekli niteliklere sahip olup olmadıkları konusundaki şüphelere ve uzmanların görüş farklılıklarına ilişkin çatışmalara açık olması ise yaklaşımın sınırlı yönlerini oluşturmaktadır (Şahan, 2007).

2.4.4.1. Eğitsel Eleştiri Modeli

1975 yılında Eisner tarafından geliştirilen bu model, diğer modellerden farklı olarak niteliksel incelemeye yoğunlaşmaktadır. Bu modelde yeni bir programın uygulanmasından sonra, programın niteliksel sonuçlarına yönelik bilgi toplanmaktadır. Program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzeten Eisner, Nasıl ki bir film, bir opera yahut bir resim bu konuların uzmanı kişiler tarafından eleştiriliyorsa eğitim programlarının da bu konuda geniş bilgi yelpazesine ve eleştirme yeteneğine sahip bireyler tarafından benzer şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Ornstain ve Hunkins, 1988; Akt. Erden, 1993).

Eğitsel eleştiri modelinin üç temel boyutu; betimleme, yorumlama ve değerlendirmedir. Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ilgili özellikler ifade edilir. Bu aşamada yeni programın sonucunda okulda ne tür değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri ne şekilde etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranmaya çalışılır. Bu durum ilgili kişilere sunulur. Yorumlama aşamasında program sonucu meydana gelen olaylar göz önüne alınarak, bu olayların olası bazı sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır yani program uygulandığında ortaya çıkacak muhtemel sonuçlar ve olgular önceden kestirilmeye çalışılır. Değerlendirme boyutunda ise betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı programın değeri hakkında yargıya varılır (Erden, 1993; Sönmez ve Alacapınar, 2015).

House (1989, s.235)'a göre bu modelin en güçlü yanı, daha önceki değerlendirme modellerinde ihmal edilmiş olan sınıf etkinlikleri ve olaylarını

katılanların deneyimleri açısından tanımlama ve yorumlama imkanı vermesidir. Modelin diğer bir güçlü yanı ise kararların uzman olmayan kişilerin de anlayabileceği şekilde sunulmasıdır. Değerlendirmeci tarafından uygulanmış olan eğitsel ölçütün açıkça belirtilmemiş olması ve sınıfın taraflı bir bakış açısı ile incelenerek değerlendirilmesi ise modelin zayıf yönleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Akt. Uşun, 2016, s. 118).

2.4.5. Rakip Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretim programı hakkındaki olumlu ya da olumsuz farklı değerlendirme uzmanlarının görüşlerinin temele alındığı Wolf ve Owens gibi isimlerin temsilciliğinin üstlendiğini rakip yönelimli değerlendirme yaklaşımında, programın hem güçlü hem de zayıf yanları üzerinden programın kullanılabilirliğini tartışmak ve sonuçları tüm yönleriyle incelemek amaçlanır (Orhan, 2016, s. 40).

2.4.5.1. Wolf'un Tüzel (Judicial) Program Değerlendirme Modeli

Konu belirleme, konu seçimi, kanıtları hazırlama ve toplantının duyurulması olmak üzere dört aşaması bulunan Wolf (1990, s. 79)'un tüzel modelinin amacı, eğitim ile ilgili karar vericilere programların zorluklarını onaylamada yardım sağlamak ve iki farklı bakış açısına dayalı olarak bir programın yorumlanması yoluyla gerekli ve uygun bilgilerin tam olarak sunumunu sağlamaktır (Akt.,Uşun, 2016, s. 114).

2.4.5.2. Rakip Yönelimli (Adversarial) Program Değerlendirme Modeli

Rakip odaklı değerlendirme modeli, çeşitli veri kaynaklarının kullanımını kolaylaştıran ve verileri ortaya koymak için geleneksel yaklaşımdan daha fazla araştırmacı bir çaba gösterilmesi gerektiğini savunan bir modeldir. Rakip odaklı değerlendirme, doğasında rakip olarak gösterilebilen bir dizi farklı değerlendirme uygulamasını kapsayan bir derecelmeli puanlama anahtarıdır. Bu değerlendirme farklı değerlendirmeci veya değerlendirme ekiplerinin görüşlerine karşıt olarak planlanmış tüm değerlendirmeler anlamını ifade etmektedir. Bir değerlendirmeci veya değerlendirme ekibi verilere dayalı olarak programa karşı oldukça olumlu bir bakış açısı sergileyerek programın savunuculuğunu yaparken, diğer bir değerlendirmeci veya değerlendirme ekibi ise programda var olan yetersizlikleri ön plana çıkartarak karşıt rol oynamaktadır. Rakip yönelimli model, tıpkı bir dizi öneri listesinden oluşturulmuş tüzel

model gibi, bir programla ilgili “evet” ya da “hayır” kararı ile sonuçlanır (Uşun, 2016, s.114-115).

Tüzel model, bir dizi öneri listesi ortaya koyduğundan dolayı biçimlendirici ya da düzey belirleyici değerlendirmelerde kullanılabilirken, rakip yönelimli model ise sadece düzey belirleyici değerlendirmelerde kullanılabilir (Uşun, 2016, s. 115).

2.4.6. Katılımcı Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Yeni program değerlendirme uygulamalarının odaklandığı esas nokta, program aktiviteleri ve uygulamaları kapsamında programa katılımcıların değerlendirmelerinin önemli olduğudur. Çoğunlukla bu genel yaklaşım, 1970’lerin başından başlayarak, insan hizmetleri girişimlerinin, ilgilerinin ve konularının tamamını parçalar arasında bütünlük sağlanarak incelenmektedir. Bunun sonucu olarak izlenen bu yol diğer değerlendirme yaklaşımlarının hatalarını daha anlaşılır hale getirmekle birlikte, bu perspektifle belirlenen önerilerin sunulduğu, genellikle sezgici ve çoğulcu felsefe tarafından kabul edilen geniş bir çeşitlilik ile kuşatılmaktadır. Bunların çoğu katılımcı yönelimli yaklaşımın, program değerlendirmede kullanımının gelişmesine önemli oranda katkılar sunmuştur (Kutlu ve Korkmaz, 2017, s. 490-491).

Değerlendirmenin amacının programa ilişkin etkinliklerin karmaşıklığını betimlemek ve anlamak, programın katılımcılarının ihtiyaçlarına cevap vermek olduğu bu yaklaşımın öncüleri: Stake, Patton, Guba ve Lincoln, Rippey, MacDonald, Parlett ve Hamilton, Cousins ve Eare’dir (Şahan, 2007).

Katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımını temel alan bir program değerlendirme çalışmasının aşağıdaki özelliklere sahip olduğu ifade edilebilir. Katılımcı odaklı anlayışın benimsendiği program değerlendirme çalışmalarında (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004):

- Tümevarımsal mantık vardır.
- Çeşitli kaynaklardan verilere başvurulur. Bu veriler nicel ya da nitel, öznel ya da nesnel veriler olabilir.
- Standart bir planlama takip edilmez. Değerlendirme süreci katılımcılar tecrübe kazandıkça değişebilmektedir.
- Tek bir gerçeklikten çok çoğul gerçeklikler dikkate alınır.

2.4.6.1. Parlet ve Hamilton'un Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli

Parlet ve Hamilton (1976) aydınlatıcı değerlendirmenin karar vermekten çok “bilgi toplama” konusuna dikkat çektiğini ileri sürmüşlerdir. Modelinin amacı, yeni bir programın nasıl işlediğini, farklı okullarda etkilene biçimlerini ve her bir okuldaki uygulama farklılıklarını, olumlu ve olumsuz yönlerini, öğrencilerin akademik, mesleki-teknik ve diğer gelişimlerini nasıl etkilediğini inceleyip ortaya çıkarmaktır. Programa yönetim, öğrenci ve öğretmen katılım düzeyleri ile materyal, araç-gereç ve diğer kaynakların destek düzeyleri saptanmaya çalışılır (Akt. Uşun, 2016, s. 108).

Aydınlatıcı değerlendirme modelinde; Eğitim programı nasıl işlemektedir? Eğitim programı uygulandığı çeşitli okul durumlarından nasıl etkilenebilmektedir? Program paydaşları, programın güçlü yönlerini ve sınırlılıklarını nasıl değerlendirmektedir? Öğrencilerin akademik, mesleki-teknik ve diğer gelişimleri ve deneyimleri programdan nasıl etkilenebilmektedir? Sorularına yanıt aranmaktadır (Özüdoğru, 2016, s. 35)

Yeniliğin çıktılarından çok içeriği ve süreci ile ilgili olan aydınlatıcı değerlendirme modeline göre “öğrenme sistemi” ve “öğrenme ortamı” gibi iki kavram etkili bir değerlendirmede oldukça önemli yere sahiptir. Aydınlatıcı değerlendirmeye göre bir öğretim sistemi temel eğitsel kataloglar, tanıtım broşürleri, biçimsel birçok planı içeren raporlar ve belirgin öğretim düzenlemelerine yönelik açıklamalar, pedagojik varsayımlar ile teknik ve donanımların ayrıntılarından oluşmaktadır (Uşun, 2016, s. 109).

Aydınlatıcı değerlendirme modelinin güçlü yönü gelecekteki çalışmalara yönelik olarak konuları geliştirmek ve gelecekteki veri toplama ve analiz çalışmaları için” aşamalı odaklama” yaklaşımının kullanılmasıdır. Fakat modelin etkili bir biçimde uygulanabilmesi için değerlendirici nitel araştırma teknikleri, kişisel ve iletişimsel becerileri, yöntem uzmanlığı vb. becerilere sahip olmalıdır. Başarılı bir değerlendirme değerlendirmecinin değerlendirmeye karşı duyarlılığına ve katılımcıların ise değerlendirmeciye güvenmelerine bağlıdır (Gredler, 1996, s. 75-76; Akt.,Uşun, 2016, s.109).

2.4.6.2. Stake'nin Uygunluk Modeli

Katılımcı odaklı program değerlendirme yaklaşımının eğitimde hızla yaygınlaşmasına katkıda bulunan ilk değerlendirme uzmanının Stake olduğunu söyleyebiliriz. Bu konudaki ilk çalışması 1967 yılında yayımladığı “Eğitimde

Değerlendirmenin Görünüşü” adlı eseridir (Yüksel, 2010, s. 70). Stake, programın uygulanması boyutunda daha önce öngörülen hedeflerin programa katılan öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler ve velilerce tartışılıp değerlendirilebilir olması gerektiği düşüncesini ileri sürerek eğitimde program değerlendirmeye oldukça önemli bir katkı getirmiştir. Stake (1981, s. 84)’e göre bu model değerlendirme sürecinde yapılan ölçümleri açıklamamakta, sadece değerlendirme tasarımı ile ilgili olarak genel bir bilgi vermektedir (Akt. Uşun, 2016, s. 110).

Bu modelde yeni programı, programı uygulayan öğretmenler ile yöneticiler değerlendirmektedir. Birçok değerlendirme uzmanı, yerel birimlerin değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin alınmasından yanadır. Stake, bir yargıya varmanın çok zor olduğunu, ancak profesyonel bir değerlendirme uzmanının görevinin yargıya varmak olduğunu ifade etmektedir. Değerlendirmenin iki temel bileşeni “betimleme” ve “yargı”dır. Değerlendirmede betimleme ve karar verme süreçlerinin önemli olduğunu savunan bu modelde, değerlendirmede; değerlendirmecinin betimsel gözlemleri ve değerlendirilecek etkinliklerle ilgili uygun ölçütlerin listesi olmak üzere iki çeşit veri toplanır. Sonraki aşamada ise iki veri karşılaştırılarak, istenilen amaçlara ulaştırmaya uygunluk açısından farklar yorumlanır (Demirel, 2005; Özüdoğru, 2016; Uşun, 2016).

Değerlendirme tartışmasında Stake, düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırarak değerlendirmeye dayalı bilgilerin girdi, süreç ve çıktı olmak üzere üç aşamalı olarak düzenlenebileceğini belirtmiştir. Her bir boyutun tanımı ve özelliklerine yönelik bilgiler şu şekildedir (Demirel, 2005; Sönmez ve Alacapınar, 2015; Uşun, 2016):

Girdi: Girdiler, öğrencilerin giriş davranışları, doğal yetenekleri, önceki başarı çizgileri, psikolojik durum çizgileri, notları, disiplin ve derslere düzenli devam etme durumları gibi özellikleri kapsar. Aynı zamanda öğretmenlerin deneyim yılı, eğitim türü ve öğretmen davranışları gibi özelliklerini de içeren girdiler, çıktıyı doğrudan etkilemektedir.

Süreç: Stake bu aşamayı “öğrenme-öğretme süreci” olarak ifade etmiştir. Değerlendirmede, sınıf ortamı, öğretim materyalleri, zaman ayarlamaları, boş zaman düzenlemeleri, öğrencinin sınıf ortamı ile etkileşimi ve iletişim sürecindeki bireylerin birbiriyle etkileşimde olmaları dikkate alınır.

Çıktı (Ürün): Bu aşamada akademik başarılar, tutum ve beceri düzeylerinde değerlendirmeler bulunmaktadır. Bunlarla ilgili veriler geçerli ve güvenilir ölçme

değerlendirme araçlarıyla toplanmalı, eğitim programının tasarladıklarıyla uygunluğu irdelenmelidir.

Program değerlendirmede temel alınan programın kavramsal çerçevesi ve program etkinlikleri ile orta düzeyde sonuçlar arasındaki nedensel bağlantılara açıklık getirmesi bu modelin en güçlü yanıdır. Stake tarafından sunulmuş olan gözlem örneklerinin sınıf içinde günlük olaylardan seçilmesi ise modelin zayıf yanı olarak ifade edilmektedir (Geredler, 1996, s.53; Akt. Uşun, 2016, s.111).

2.4.6.3. Stake'nin Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli

Programın paydaşların düşünceleri ve tepkilerine göre değerlendirilmesi gerektiğini savunan Stake, değerlendirmeyi çevre, çalışma alanı, çıktı ve destek olmak üzere dört boyutta ele alarak programı kontrol etmeyi önermiştir. Bu modelin temel özelliği paydaşların sorunlarına, dillerine, çevresel koşullarını ve standartlarını vurgulamaktadır. Paydaşlar bir programdan etkilenen yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, toplum üyeleri, program geliştiriciler ve kaynak sağlayan temsilciler olarak ifade edilebilir. Değerlendiricilerin kendilerine de eleştireci paydaşlar olarak bakılır ve değerlendirme raporlarında onların değerlendirmelerine başkalarının görüşleri ile aynı derecede önem verilir. Değerlendirmeciler, sonuçlardan çok program etkinliklerinin ve sürecin değerlendirilmesine odaklanır. Değerlendirme uzmanı, programın hikayesini ve özelliklerini anlatır, müşterilerini ve personelinin tanımlar, önemli konularını ve sorunları belirtir ve başarılarını rapor eder (Uşun, 2016).

Bu modelin güçlü yönü paydaşların ilgileri, dil ve standartlarının değerlendirmede yansıtılmasıdır. Modelin zayıf yönleri ise, paydaşlara özen gösterilmesinin programla ilgili önemli bilgilerin dışarıda tutulmasıyla sonuçlanabilmesine sebep olabilmesi ve ayrıca paydaşların değerlendirmenin teknik boyutunu da kapsayan her yönüne katılmalarının değerlendirilmesinin niteliğinin düşünmesine neden olabilmesidir (Scheerens, 1990; Akt. Uşun, 2016).

Yukarıda anlatılan değerlendirme yaklaşımlarından her birinin amacı, özellikleri, güçlü ve zayıf yanları, değerlendirmede kullandıkları ölçütleri ve değerlendirmeye yönelik bakış açıları birbirinden farklılık göstermektedir. Program değerlendirme çalışmasında önemli olan, değerlendirmenin amacına uygun yaklaşım veya yaklaşımların seçilmesidir. Bu yaklaşımlardan biri olan katılımcı yönelimli

değerlendirme yaklaşımında değerlendirici, bir programın değeri hakkında karar vermede, program paydaşlarının bakış açılarını göz önünde bulundurmaktadır. Program değerlendirmede; öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yöneticiler gibi paydaşlarının görüşlerine başvurulmakta ve çeşitli veri toplama araçları kullanılarak program bütünüyle tanımlanmaya çalışılmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Bu araştırmada da öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin görüşleri alındığı ve sınıf içi gözlemlere başvurulduğu için araştırmanın katılımcı yönelimli bir program değerlendirme yaklaşımını yansıttığı söylenebilir.

2.5. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

Matematikten bilimin yanı sıra günlük hayatımızdaki problemlerin çözülmesinde yararlanırız. Bu öneminden dolayı matematik dersi okul öncesinden yükseköğretim programlarına kadar her kademe ve her alanda yer almaktadır (Baykul, 2005, s. 33).

Sürekli değişen ve gelişim gösteren dünyamızda şüphesiz ki eğitim programlarının da güncellenip yenilenmesi kaçınılmazdır. Bu doğrultuda çağa ayak uyduran bireyler yetiştirebilmek için öğretim programlarının niteliğinin de çağın gerektirdiklerine uyması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, öğretim programlarının güncellenmesi ve yenilenmesi aşamasında başka ülkelerin benzer nedenlerle yenileyip güncellediği programları inceleyip, gerek yurt içinde gerekse yurt dışında eğitim, öğretim ve programlara yönelik yapılan akademik çalışmaları taramış; anayasamız ile birlikte ülkemizdeki ilgili mevzuatlar ve çeşitli kurum ve kuruluşlarca hazırlanan raporları, dokümanları analiz etmiştir. MEB aynı zamanda geliştirilen anketler vasıtasıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşlerini almıştır. Bu kapsamda illerden gelen zümre raporları incelenmiş, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verileri derlenmiş, eğitim fakültelerinin branşlar bazında hazırladıkları raporlar incelenerek bütün görüşler, öneriler, eleştiri ve beklentiler, bakanlığın ilgili birimlerinde bulunan çalışma gruplarınca değerlendirilmiştir. Yapılan bu çalışmalar sonucunda öğretim programları gözden geçirilip güncellenmiş ve yenilenmiştir.

2.5.1. Öğretim Programlarının Perspektifi

MEB, 2017 öğretim programında temel beceriler ve değerler eğitimi adı altında

bölümler oluştururken, 2018 programında ise değerler ve becerileri; öğretim programlarının perspektifi adıyla tek bir başlıkta vermiştir (MEB, 2017; MEB, 2018)

Değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgiye, beceriye ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek eğitim sistemimizin temel gayesidir. Değerlerimiz ve yetkinliklerin bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bir işlevi bulunmaktadır (MEB, 2018 s. 5).

2017 yılında yenilenen ve 2018 güncellenen programlarda on adet kök değer belirlenmiştir. Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır (MEB, 2018).

Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş olan yetkinlikler; “ana dilde iletişim”, “yabancı dillerde iletişim”, “matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler”, “dijital yetkinlik”, “öğrenmeyi öğrenme”, “sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler”, “inisiyatif alma ve girişimcilik”, “kültürel farkındalık ve ifade”dir.

TYÇ kapsamında saptanmış olan Matematiksel yetkinlik, günlük yaşamda karşımıza çıkan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme şeklini geliştirme ve uygulamadır. Güçlü bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018 s. 6).

2.5.2. Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı

Öğretimi değerlendirme; yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef davranışları ne derece gerçekleştirdiğini, diğer bir deyişle öğrenmeyi sağlama derecesinin saptanmasıdır (Senemoğlu, 2010 s. 428).

İnsanlar bir başkasının birebir aynısı değildir. Bu nedenle öğretim programlarının ve bu duruma bağlı olarak ölçme ve değerlendirme sürecinin tüm bireyler için standart yapıda olması insanın doğasına aykırıdır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme sürecinde çok yönlü çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi kaçınılmazdır (MEB, 2018 s. 7).

2.5.3. İlkokul Matematik Dersi Öğrenme Alanları

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı; “Sayılar ve İşlemler”, “Geometri”, “Ölçme” ve “Veri İşleme” olmak üzere dört öğrenme alanından oluşmaktadır. Tüm öğrenme alanlarına her sınıf seviyesinde yer alırken bazı alt öğrenme alanları belirli bir sınıftan sonra devreye girmektedir.

2.5.3.1. Sayılar ve İşlemler

Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında “doğal sayılar”, “doğal sayılarla toplama işlemi”, “doğal sayılarla çıkarma işlemi” ve “kesirler” alt öğrenme alanları birinci sınıftan, “çarpma” ve “bölme işlemleri” ikinci sınıftan, “kesirlerle işlemler” ise dördüncü sınıftan itibaren başlamaktadır (MEB, 2018).

2.5.3.2. Geometri

Geometri öğrenme alanında “geometrik cisimler ve şekiller”, “uzamsal ilişkiler”, “geometrik örüntüler” ve “geometride temel kavramlar” alt öğrenme alanları bulunmaktadır. Geometrik örüntüler alt öğrenme alanı dördüncü sınıfta bulunmazken geometride temel kavramlar ise üçüncü sınıftan itibaren başlamaktadır (MEB, 2018).

2.5.3.3. Ölçme

Ölçme öğrenme alanında “uzunlukları ölçme”, “çevre ölçme”, “alan ölçme”, “paralarımız”, “zaman ölçme”, “tartma” ve “sıvı ölçme” alt öğrenme alanları bulunmaktadır. Ölçme öğrenme alanında birinci ve ikinci sınıflarda çevre ölçme ve alan ölçme alt öğrenme alanları bulunmazken, paralarımız alt öğrenme alanı ise dördüncü sınıflarda bulunmamaktadır (MEB, 2018).

2.5.3.4. Veri İşleme

Veri İşleme öğrenme alanı birinci sınıftan itibaren ele alınmakta ve ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde görülmektedir. Bu öğrenme alanında “veri toplama ve değerlendirme” alt öğrenme alanı bulunmaktadır. Bu öğrenme alanı oluşturulurken ilkokul düzeyindeki uluslararası sınavlarda vurgulanan noktalar da göz önünde bulundurulmuştur. Birinci sınıfta en çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okuma hedeflenmiştir (MEB, 2018 s. 12).

2.5.4. İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Üniteleri, Konuları ve Süreleri

MEB (2018), ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programında, toplam altı ünite bulunmakta, bu altı ünite içerisinde toplam 36 kazanım olup bu kazanımların kazandırılabilmesi için ise 180 ders saati ayrılmıştır. Kazanımlar ve kazanımlara ait açıklamalar EK 1.'de sunulmuştur.

Birinci üniteye uzamsal ilişkiler ve tartma konuları yer almaktadır. Uzamsal ilişkilerde iki, tartma konusunda ise bir kazanım bulunmaktadır. Birinci üniteye toplam ayrılan süre ise 13 ders saatidir. İkinci üniteye doğal sayılar konusu bulunmaktadır. Bu üniteye toplam sekiz kazanım bulunmaktadır. Üniteye ayrılan süre ise 40 ders saati olarak belirlenmiştir. Üçüncü üniteye doğal sayılarla toplama ve doğal sayılarla çıkarma işlemi konuları bulunmaktadır. Toplama işleminde üç kazanım, çıkarma işleminde ise iki kazanım bulunmaktadır. Üçüncü üniteye ayrılan süre ise 32 ders saatidir. Dördüncü üniteye paralarımız, doğal sayılarla toplama işlemi ve doğal sayılarla çıkarma işlemi konuları bulunmaktadır. Paralarımız konusunda bir, doğal sayılarla toplama işleminde üç, doğal sayılarla çıkarma işleminde ise iki kazanım bulunmaktadır. Üniteye ayrılan süre ise 36 ders saatidir. Beşinci üniteye kesirler, zamanı ölçme, geometrik cisimler ve şekiller ile geometrik örüntüler olmak üzere toplam beş konu bulunmaktadır. Kesirler konusunda bir, zamanı ölçme konusunda üç, geometrik cisimler ve şekiller konusunda iki, geometrik örüntüler konusunda ise iki kazanım bulunmaktadır. Bu üniteye ayrılan süre ise 34 ders saatidir. Altıncı üniteye veri toplama ve değerlendirme, uzunluk ölçme ve sıvı ölçme olmak üzere üç konu bulunmaktadır. Veri toplama ve değerlendirme konusunda bir, uzunluk ölçme konusunda üç, sıvı ölçme konusunda ise iki kazanım bulunmaktadır. Bu üniteye ayrılan süre ise 25 ders saatidir (MEB, 2018).

2.5.5. Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

MEB (2018), matematik dersi öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek 13 maddelik esaslar belirlemiştir. Bu esaslar genel olarak incelendiğinde; öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğrenme stil ve stratejilerine dikkat edilmesi, mümkün olduğunca somut materyaller kullanılması, diğer derslerle ilişkilendirmeler yapılması ve oyunlara yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin matematiksel kavramları içselleştirmelerini, yeni öğrenilenlerin önceki öğrenmelerin üzerine inşa edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Programda ayrıca öğrencilerin iletişim becerilerinin güçlendirilmesine ve düşünme sürecini ortaya koymasına imkan

sağlanmasının önemine değinilmiştir (MEB, 2018).

Programda cebir öğrenme alanına ait kazanımlar işlenirken kazanımların sırasına dikkat edilmesi gerektiği ve yeri geldiğinde diğer öğrenme alanlarında bulunan kazanımlarla ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve kazanımların sıralanışının, işleniş sırası olmadığı; her sınıf için önerilen ünite sıralamasının programda “Üniteler ve Zaman Dağılımları” başlığı altında belirtilmiş olduğu ifade edilmiştir. Ders kitaplarında, ünitelerin genel sıralamasında bir değişiklik yapmamak kaydıyla ünite içindeki kazanımların veriliş sırasında değişikliğe gidilebileceği ayrıca sınıfın seviyesine göre kazanımların birleştirilerek işlenebileceği belirtilmiştir (MEB, 2018). Programda son olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen sekiz anahtar yetkinlikle birlikte esneklik, estetik, eşitlik, adalet ve paylaşım gibi değerlerin de uygun kazanımlarla ilişkilendirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur (MEB, 2018).

2.6. İlgili Araştırmalar

Literatür incelendiğinde yurt içinde ve yurt dışında matematik dersi öğretim programlarının değerlendirmesi ile ilgili yapılmış çeşitli çalışmalar karşımıza çıkmaktadır.

Kelecioğlu (1989), “İlkokul İkinci Sınıf Matematik Programının Hedef-Davranışlarının Ulaşılabilirlik ve Tutarlık Yönünden Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, o dönem uygulanan ilköğretim ikinci sınıf matematik programının “Doğal Sayılar” ünitesine ait hedef davranışların ulaşılabilirliği ve ön koşul davranışlarla olan tutarlılığı farklı sosyo-ekonomik çevredeki ilköğretilerde değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, hedef ve davranışlara ulaşmada üst sosyo-ekonomik çevre ilköğretimden alt sosyo-ekonomik çevre ilköğretiline doğru düşme, programın hedef ve davranışlarının işleyişinin üst sosyo-ekonomik çevre ilköğretimden alt sosyo-ekonomik çevre ilköğretiline doğru azaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca her hedefin davranışları arasında programda kurulan ön koşul ilişkileri, tutarlı bulunmuştur.

Glencross ve Oliver (1994), Transkei'deki ilköğretim okulları için matematik öğretim programının değerlendirilmesinin bir parçası olarak, mevcut matematik öğretim programıyla ilgili görüşleri değerlendirmeyi amaçlanmışlardır. Araştırmada 19 maddelik bir anket, Standart 3 (Sınıf 5) ve Standart 4 (Sınıf 6)'e uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin aşırı kalabalık bir öğretim programı tarafından

engellendiklerine ve yenilikçi olamadıklarına inandıkları ancak alternatif öğretim yaklaşımlarının değerini ve zenginleştirme faaliyetlerinin sağlanmasının önemini de kabul ettiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taşçı (2004), “İlköğretim II. Kademe Matematik Programının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim II. kademesinde uygulanmakta olan mevcut matematik programının çağın, ülkenin, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına ne derece cevap verebildiğinin tespit edilebilmesi amacıyla nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Çalışmada 140 ilköğretim matematik öğretmenine ölçek uygulanırken, 15 matematik öğretmeni ile de görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler program üzerinde şuana kadar yapılmış değişiklikleri yeterli bulmamakta, programın yenilenmesini istemektedirler. Araştırmada programdan kaynaklanan; konuların yoğunluğu, konuların öğretiminde yaşanan süre sorunu gibi nedenlerden dolayı kullanılan yöntemler öğretmen merkezli bulunmuştur. Daha fazla öğrenci merkezli metotlarla kullanıma uygun bir program istendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Batdal (2006), “İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2005–2006 İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programı’nın incelenip değerlendirmesinin yapılması, uygulamadaki eksikliklerinin ortaya koyularak, geliştirilmesine katkıda bulunmak amaçlanmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada 500 sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, İlköğretim Birinci Kademe Matematik Ders Programlarının getirdiği yeniliklerin yanında, uygulanma esnasında bazı işlemeyen yönlerin olduğu belirlenmiştir.

Ma, Lam ve Wong (2006), Çin’in oldukça merkezi bir öğretim programı geliştirme sistemine sahip olduğunu belirterek, Çin’in kuzeydoğusunda biri kırsal, diğeri kentsel alanda olmak üzere iki okulu incelemişlerdir. Araştırmada ilköğretim matematik öğretim programının sınıf düzeyinde öğretmenler tarafından yaygın bir şekilde benimsendiğine ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca Ulusal Matematik Olimpiyatı tarafından üretilen yoğun baskıyı hisseden şehir okulundaki öğretmenlerin ortalamanın üzerindeki öğrencilerin yarışmada daha iyi performans göstermesi beklentisiyle öğrencilerine daha zor matematik problemleri verme eğiliminde olduğunu ortaya koymuşlardır. Araştırmada kırsal okullardaki öğrencilerin ise yeteneklerinin daha çeşitli ve genellikle daha düşük olduğu bulunmuştur. Buradaki öğretmenlerin, öğrencilerin ulusal standartlara ulaşmaları için çaba harcadıkları görülmüştür. Bunun arkasındaki

itici gücün ise öğrencilerin performanslarının öğretmenlerin yeterliliğinin bir göstergesi olarak alındığı ülke çapındaki ulusal sınavlardan kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Araştırmada her iki okuldaki öğretmenlerin de öğretim programını öğrencilerin bireysel farklılıklarına uyarlamak için etkili adımlar atmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada bir diğer ulaşılan sonuç ise iki okuldaki uygulamaların karşılaştırılması sonucu öğretmenlerin inançlarının, mesleki bilgi ve becerilerinin öğretim programına adaptasyonu ve farklılaşmasındaki eğilimlerini ve yeteneklerini şekillendirmektedir.

Soycan (2006), “2005 Yılı İlköğretim 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2005-2006 yılında uygulamaya konan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan İlköğretim 5. sınıf programının yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak işlenip işlenmediğini belirlemek amacıyla tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırma 601 beşinci sınıf öğrencisi ile 51 beşinci sınıf öğretmenine anket uygulanarak yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler yeni programda en çok zaman, ölçme değerlendirme ve öğretme-öğrenme etkinliklerine ilişkin açıklamaların eksikliğinden yakınmışlardır. Öğrencilerin ise öğrendiklerinin okul içinde ve dışında da yararlı olduğu, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek işlendiği, öğrencilerin derste istek ve sorunlarını dile getirdiği, dersin hazırlanmasında ve değerlendirilmesi sürecinde söz sahibi olduğu, matematik derslerine ilgisi olduğu ve öğretmenlerin öğrenmede onlara desteklerinin tam olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akça (2007), “İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans çalışmasında, 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan beşinci sınıf Matematik dersi öğretim programını, öğretmen, yönetici ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Tarama modelinin uygulandığı araştırmada 235 beşinci sınıf öğretmenine, 20 yöneticiye ve 15 ilköğretim müfettişine ölçek uygulanmış olup uygulama sonucunda katılımcılar matematik programına yönelik genel anlamda olumlu görüşler bildirmiştir.

Kay (2007), “Yeni 2005 İlköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İl Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, yenilenen 2005 ilköğretim matematik öğretim programını farklı sosyo-kültürel ve ekonomik çevreden gelen, eğitim durumu, meslek, okuma düzeyi ve aylık gelir durumu değişkenlerine bağlı olarak, velilerin görüşleri doğrultusunda inceleyip değerlendirmeyi amaçlamıştır. Nicel araştırmalardan tarama modeline göre

yapılandırılan araştırmada 317 veliye anket uygulanmış olup araştırma sonuçlarına göre velilerin programın yapısıyla ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları ve matematik çalışmaları hususunda benzer düşüncelere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Orbeyi (2007), “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2004 İlköğretim (1–5. Sınıflar) Matematik Öğretim Programı’nın uygulanması hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek, belirlenen görüşlere dayalı olarak programı değerlendirmek amacıyla betimsel nitelikte tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 459 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin programın; kazanım ve içerik öğelerine yönelik görüşleri arasında eğitim durumu, mesleki deneyim, görev yapılan il ve lisansüstü eğitim değişkenlerine göre farklılık saptanmazken, okutulan sınıf düzeyi ve hizmet içi eğitim alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Programın öğretme-öğrenme sürecine yönelik öğretmen görüşleri arasında, eğitim durumu, meslek deneyimi, görev yapılan il, sınıf düzeyi, hizmet içi eğitim alma ve lisansüstü eğitim durumu değişkenlerine göre farklılık bulunmazken, programın değerlendirme ögesine ilişkin olarak ise sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin, görev yapılan il ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri açısından farklılaştığı bulunmuştur.

Saracalıoğlu (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Programının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygunluk Bakımından değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2005-2006 yılında ülke geneleninde uygulamaya başlanan ve yapılandırmacı yaklaşımı temel alan İlköğretim üçüncü sınıf matematik dersi öğretim programının yapılandırmacı yaklaşıma göre derslerde uygun olarak işlenip işlenmediğini saptamak amacıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada 536 ilköğretim üçüncü sınıf öğrencisi ve 56 üçüncü sınıf öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %74’ünün programı yapılandırmacılık yaklaşımıyla bağdaştırdığı görülmüştür. Öğrencilerin programın yapılandırmacı yaklaşıma uygunluğunu değerlendirmek için anketin altı boyutuna verdiği cevapların genel ortalaması ise yeterli düzeyde bulunmuştur. Araştırmanın bir başka sonucuna göre ise öğretmenlerin hala öğretmen merkezli bir yaklaşım içinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Şahan (2007), “İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim üçüncü sınıf matematik programındaki hedeflenen davranışlarının ulaşılma düzeylerini, davranışlar arasındaki

örüntüyü, programın duyuşsal özelliklere etkisini, deneysel olarak gerçekleşen öğretme-öğrenme sürecinin hedeflenen davranışların ulaşılabilirliğine ve duyuşsal özelliklere etkisi ile öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini ve gerçekleşen öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini belirlemek amacıyla betimsel ve deneysel araştırma modellerinin birlikte kullanıldığı bir araştırma yapmıştır. 180 üçüncü sınıf öğretmeni ve 536 üçüncü sınıf öğrencileriyle yürütülen araştırmada veri toplama aracı olarak, düzey belirleme testi, ölçek, anket, görüşme ve gözlem kullanılmıştır. Araştırma sonunda, programın sağlamlık derecesinin gereken düzeyde olmadığını göstermiştir. Araştırma ile matematik dersinde davranışlar arası ilişkilerin çok güçlü olduğu, ancak programdaki sıralama ile uzmanlarca ortaya konan önsel örüntünün tam bir uyum sağlamadığı görülmüştür. Program, tasarı olarak değerlendirildiğinde programın yapılandırmacı anlayışın temel niteliklerini yansıtmadığı görülmüştür. İlköğretim üçüncü sınıf matematik dersi öğretim programının duyuşsal özelliklere etkisine ilişkin verilerde ise programın genel olarak bütün okul düzeylerinde öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler, öğretmenlerin programın boyutlarının taşıması gereken niteliklere belli ölçülerde sahip olduğu görüşünde olduklarını, bunun yanında, boyutların gereken niteliklere sahip olma noktasında bir takım eksikliklerinin de bulunduğu görüşünde olduklarını ortaya çıkarmıştır. Özellikle görüşme yoluyla elde edilen veriler, programın uygulamasında da önemli sorunlar yaşandığını ortaya koymuştur.

Clements ve Sarama (2008), araştırmaya dayalı bir okul öncesi matematik ders programının etkilerinin deneysel olarak değerlendirilmesinin amaçlandığı bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim programının aslına uygun bir şekilde uygulandığı ve deneysel koşulların sınıfların matematik ortamı ve öğretimi üzerinde önemli olumlu etkileri olduğu bulunmuştur. Araştırmada deney grubu puanları, karşılaştırma grubu puanına ve kontrol grubu puanına göre anlamlı olarak daha fazla arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca erken müdahalelerin matematik ortamının kalitesini artırabileceği ve okul öncesi çocukların matematik bilgisinin temelini geliştirmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Kelley, Hosp ve Howell (2008) çalışmalarında, birçok matematik eleştirmeninin matematik eğitimi ile ilgili krizler olduğunu açıkladığını buna göre; öğrencilerin düşük matematik başarısına sahip, öğretmenlerin beklenen nitelikte olmadığı ve öğretim programı ile öğretim sürecinin tutarsız olduğu belirtilmektedir. Bazı araştırmacılar ile okul personellerinin Öğretim Programı Tabanlı Değerlendirmeyi bu kriz durumunu

çözme süreci olarak gördüğü ifade etmişlerdir. Öğretim Programı Tabanlı Değerlendirme ve Öğretim Programı Tabanlı Ölçüm, sağlam eğitim kararları almak için gerekli bilgileri etkin bir şekilde sağlamak için yaygın olarak kabul edilen onaylanmış araçlar olduğu araştırmada belirtilmiştir. Araştırmada Öğretim Programı Tabanlı Değerlendirme ve Ölçüm sayesinde öğretmenlerin, karar vericilerin ve okul psikologlarının öğrencilerin ilerlemelerini belgelendirebileceği, etkili öğretim kararları verebileceği ve böylece öğrencilerin başarılarını artırabileceği ifade edilmiştir.

Avcu (2009), “Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, İlköğretim yedinci sınıf matematik dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmasında nitel araştırma yöntemlerini esas almıştır. Araştırma yedinci sınıflarda yeni programı uygulamış 20 matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenlerin yeni programı genel anlamda olumlu buldukları ancak uygulamada bazı güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenler, bu sorunların kaynağını yeni programın öğreticiler ve öğrenenler tarafından henüz içselleştirilmemesi olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Karşılaşılan önemli sorunlar ise; okulların fiziki alt yapılarının yetersizliği, sürenin yetersiz olması, etkinliklerin fazla sayıda bulunması, sınıfların mevcutlarının fazlalığı ile ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin fazla ve aynı zamanda karışık olması olarak belirtilmiştir.

Yazıcı (2009), “İlköğretim Matematik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma” başlıklı doktora tezinde, 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni İlköğretim Matematik Dersi Altıncı Sınıf Öğretim Programı’nın değerlendirilmesine yönelik betimsel ve deneysel nitelikte bir araştırma gerçekleştirmiştir. Verilerin başarı testi, anket ve görüşme yoluyla toplandığı araştırmada 120 altıncı sınıf öğrencisi ve 50 matematik öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney grubunda, öğretmen kılavuzunda yer alan etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubuna göre; gerek ortalama başarı ve mutlak başarı yüzdelerinde gerekse problem çözme başarısında daha yüksek başarıya ulaşılmıştır. Fakat her iki grupta da elde edilen mutlak başarı yüzdelerinin 0.75’in altında olmasından dolayı tam öğrenmenin gerçekleşmediği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca deney grubu öğrencilerinin matematiğe olan tutumlarında pozitif yönde gelişim gözlenirken kontrol grubunda ise herhangi bir değişimin gerçekleşmediği saptanmıştır. Araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir kısmı ise yeni programın uygulanabilmesinin çeşitli sebeplerden dolayı oldukça güç olduğunu belirtmişlerdir.

Yıldırım (2009), “İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı’nın kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla betimsel tarama modelinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 343 sınıf öğretmenine anket uygulanmış olup ulaşılan bulgulara dayalı olarak; sınıf öğretmenlerinin I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlara ilişkin görüşlerinin cinsiyete, kıdemlerine, sınıf mevcutlarına ve mezun oldukları okullara göre birbirine yakın olduğuna ulaşılmıştır.

Çetin (2010), “İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde, İlköğretim birinci sınıf matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlamıştır. İlköğretim birinci sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlar, öğrenme alanları, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Karma desende yapılandırılmış çalışmada, ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla nicel kısım için 380 birinci sınıf öğretmenine, nitel kısım için ise 86 birinci sınıf öğretmenine başvurulmuştur. Araştırma sonucuna göre; programda bireysel öğrenme farklılıklarını dikkate alan düzenlemelerin olmadığı, programın öğretmenin iş yükü arttırdığı, matematik ders saatinin yetersiz olduğu, araç-gereç yetersizliğinin olduğu ve programın sınıf mevcudunun fazla olduğu sınıflarda uygulama zorluğu bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Karagöz (2010), “İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı’nı, İlköğretim II. kademe matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde araştırma yapmıştır. Araştırmada 76 II. Kademe matematik öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre matematik öğretmenleri genel olarak ilköğretim II. Kademe matematik dersi öğretim programını olumlu bulduklarını fakat programın uygulanmasında bazı güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler programın uygulanması için gerekli kaynakların, materyallerin ve alt yapı imkanlarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programda her bir ünite için ayrılan sürenin, ünitenin güçlük derecesi ile uyumluluğunun yetersiz olduğunu, kazanımların toplumun gereksinimlerine cevap vermesinin ve öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygunluğunun yetersiz olduğunu,

programdaki önerilen öğretim yöntemlerinin uygulanmasında güçlüklerle karşılaşıldığını belirtmiştir.

İyiol (2011), “İlköğretim 8. Sınıf Matematik Programının Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, yeni ilköğretim sekizinci sınıf matematik programının matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlayan alan taraması türünde araştırma yapmıştır. Araştırmada 268 ilköğretim matematik öğretmenine anket uygulanmıştır. Öğretmenler amaçlar ile ilgili maddelere "katılıyorum", kazanımlarla ilgili maddelere "kısmen katılıyorum", temel alınan yaklaşıma yönelik maddelerle "katılıyorum", içerikle ilgili maddelere "kısmen katılıyorum", öğretme-öğrenme süreci ile ilgili maddelere "katılıyorum", değerlendirme ile ilgili maddelere ise "katılıyorum" şeklinde yanıt vermişlerdir. Cinsiyet ile programın kazanım alt boyutu arasında anlamlı fark saptanırken, diğer boyutlarda saptanmamıştır. Hizmet süresi ile programın temele alınan yaklaşım ve ölçme değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı fark bulunurken, diğer boyutlarda bulunamamıştır. Mezun olunan fakülte ile programın temele alınan yaklaşımlar alt boyutu arasında anlamlı fark bulunurken diğer alt boyutlarda bulunamamıştır. Okulların bulunduğu yerleşim yeri ile programın temele alınan yaklaşım, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme-değerlendirme alt boyutları arasında anlamlı fark saptanırken, diğer alt boyutlarda saptanmamıştır. Öğretmenlerin programı inceleme durumları ile programın kazanım ve temele alınan yaklaşımlar alt boyutu arasında anlamlı fark varken diğer alt boyutlarda hizmet içi eğitime katılma ile programın alt boyutları arasında anlamlı fark belirlenmemiştir. Aynı şekilde okulların sosyo-ekonomik durumu ile programın alt boyutları arasında anlamlı fark bulunamamıştır.

Köse (2011), “2005 İlköğretim Matematik Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı nitel teknikleri kullanarak yapılandığı çalışmada, 2005 ilköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirmeyi hedeflemiştir. Araştırmada veriler 10 ilköğretim okulundaki öğretmen, yönetici ve öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yeni matematik öğretim programının çalışmaya katılan öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler tarafından olumlu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca uygulamada zaman sıkıntısı, araç-gereç yetersizliği ile değerlendirme boyutundaki yetersizlikler gibi bazı sıkıntılar olduğuna yönelik sonuçlara da ulaşılmıştır.

Mchugh (2011) Güneydoğu Amerika'daki gelişimsel yaklaşımla geliştirilmiş bir

matematik dersi öğretim programının akademik etkililiğini CIPP modeli vasıtasıyla değerlendirmiştir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmış ve veriler görüşme, gözlem, ön test ve son test başarı testi, anket ve doküman incelemesi şeklinde toplanmıştır. Araştırma sonucunda anket ve başarı testinden elde edilen verilere göre genel olarak programın etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca hazırlıksız öğrencilerle çalışma konusunda profesyonel gelişimin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Mercan (2011), “İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumu Boyutunun Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim matematik dersi öğretim programının, eğitim durumu boyutunun öğretmen ve öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilmesinin amaçlandığı betimsel tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Araştırmada 117 ilköğretim matematik öğretmeni ile 416 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Yapılan araştırmada, öğretmen ve öğrencilerin ilköğretim matematik programı hakkındaki görüşlerinin genelde olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenlerinin, programının eğitim durumu boyutuna yönelik görüşleri, cinsiyet, hizmet yılı, öğrenim durumu, görev yaptığı okulun yeri değişkenlerine göre değişmezken, sınıf mevcudu ve okulun türü değişkenine göre değiştiği saptanmıştır. Sınıf mevcudu kalabalık sınıflarda ders veren öğretmenler, programın uygulaması konusunda sıkıntılar olduğunu belirtmişlerdir. İlköğretim öğrencilerinin, matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutuna yönelik görüşleri, cinsiyet, okulun yeri, okulun türü, sınıf mevcudu değişkenlerine göre değişmezken, sınıf kademesi değişkenine göre değiştiği saptanmıştır. Altıncı sınıf öğrencilerinin, öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır.

Dikkartın Övez (2012), “Matematik Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi (Cebir Öğrenme Alanı)” başlıklı doktora tezinde, ilköğretim 6-8. ve ortaöğretim 9-12. sınıflar matematik öğretim programları "cebir" öğrenme alanı kazanımlarına ulaşılabilirliği ve kazanımlar arasındaki örüntüyü ortaya koyabilmek amacıyla betimsel tarama türünde bir araştırma yapmıştır. Başarı testi ve odak grup görüşmelerinin kullanıldığı araştırma; 10 ilköğretim matematik öğretmeni, 10 ortaöğretim matematik öğretmeni ile 3109 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada sonuçlara göre cebir öğrenme alanı kazanımları açısından matematik öğretim programlarının sağlamlık yönünden beklenen düzeyde olmadığı bulunmuştur.

Güleş Dağlar ve Delil (2012), “Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Programının Öğrenci ve Öğretmenlerce Değerlendirilmesi” adlı çalışmayı, 2006–2007 eğitim-

öğretim yılında uygulamaya konan ilköğretim 6. sınıf matematik dersi öğretim programını öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmek amacıyla yapmışlardır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırmada 14 matematik öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılırken, 560 ilköğretim 6. sınıf öğrencisinin görüşleri ise ölçek vasıtasıyla alınmıştır. Araştırma bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu yeni programın öğrenci merkezli olduğunu ifade ederken, öğrenciler de programın merkezinde olmalarını olumlu bulduklarını, yeni programı ve öğretmenlerce uygulamasını yeterli ve kabul edilebilir düzeyde değerlendirmişlerdir.

Pektaş (2012), “İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı tarama modelini kullandığı yüksek lisans tezinde, ilköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının ikinci dönemdeki hedef davranışlarının ulaşılabilirlik düzeylerini, hedef davranışlar arasındaki örüntüyü ve programın başından sonuna matematik dersine yönelik tutumlarda bir değişim olup olmadığını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma 525 dördüncü sınıf öğrencisine başarı testi ve tutum ölçeği uygulanarak yürütülmüştür. Araştırma genel olarak incelendiğinde öğrencilerin kazanımlara ulaşma seviyeleri oldukça düşüktür. Sonuç olarak ise, öğrencilerin erişim seviyeleri arasında fark olmasına rağmen, kazanımlara ulaşılma seviyelerinin yetersiz ve örüntüler arasında farklılıklar olması sebebiyle programın beklenen düzeyde sağlam olmadığı düşünülmektedir. Bunun yanında programın derse yönelik tutumlar bakımından duyuşsal hedeflerine ulaştığı ifade edilebilir.

Uludağ (2012), “İlköğretim (1-5) Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aksaray İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, İlköğretim (1-5) Matematik Programını öğretmen görüşleri kapsamında değerlendirilerek, elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunmuştur. Araştırma genel tarama modelinde olup, 410 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin programın kazanımlar, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme boyutlarına yönelik genel görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür.

Bal ve Artut (2013), “İlköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı nitel yöntemin kullanıldığı çalışmada ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretim programının uygulama aşamalarına (kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci) ilişkin öğretmen görüşlerini derinlemesine belirlemek amacıyla yapmışlardır. Araştırma yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla ilköğretim

okullarında çalışan sekiz matematik öğretmeni ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre genel olarak öğretmenler ilköğretim altıncı sınıf matematik öğretim programını olumlu görmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler, programında yer alan kazanım ifadelerinin anlaşılabilir ve öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği bir biçimde olduğunu fakat programın öngördüğü eğitim durumlarına tam olarak uyum sağlayamadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda matematik programının içeriğine ilişkin öğretmenlerin çoğu, ders kitaplarında konuların yüzeysel olarak ele alınmasına karşın; konuların öğrenciler bakımından yeterli ve öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olduğunu ifade etmişlerdir

Nacar (2015), “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Ankara İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulanan Ortaokul Beşinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemiştir. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmada veriler anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. 130 öğretmen ankete katılırken, eski programı kullanan 14, yeni programı kullanan 16 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenler genel olarak her iki programı da olumlu bulurken; 2013 – 2014 eğitim – öğretim yılında uygulanan programı daha olumlu bulmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre programların uygulanmasında bazı sıkıntılar olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu sıkıntıların, okullardaki sınıfların kalabalık olması ve fiziksel alt yapılarının yetersiz olması gibi sebepler olduğu belirtilmiştir.

Aslan (2016), özel lisede çalışan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretim programlarını değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasını tarama modelinde nicel yöntemleri kullanarak özel liselerde çalışan 163 öğretmen ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak "müfredat öğelerinin bağlamında müfredatın değerlendirilmesi" anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin tüm öğretim programı öğelerinde (başarılar, içerik, öğrenme koşulları ve değerlendirme) ortalama düzeyde olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin ortalama grup puanları ile ilgili cinsiyet değişkenleri, hizmet yılı ve öğrenme alanı değişkenleriyle başarı, içerik ve öğrenme koşulları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Hıdıroğlu (2016), “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Kesirler Ünitesinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, ortaokul beşinci sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesini değerlendirmek amacıyla

karma yöntemde eş zamanlı çeşitleme deseninde çalışma yapmıştır. Araştırmada nicel veriler için 400 beşinci sınıf öğrencisi, nitel veriler için ise 12 beşinci sınıf öğrencisi ve altı matematik öğretmeninden toplanmıştır. Başarı testi, görüşme formu, odak grup görüşme formu ve gözlem formunun kullanıldığı araştırmada; kesirler ünitesine ilişkin alınan eğitimin sonunda 18 kazanımdan yalnızca beş kazanımda beklenen düzeyde öğrenmenin gerçekleştiği bulunmuştur. Bu doğrultuda kesirler ünitesinde yer alan kazanımların oldukça düşük düzeyde ulaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Uzman görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde yüzdeler konusundaki ilk kazanım ifadesinin üniteden çıkarılabileceği ve kesirler ünitesindeki kazanımların revize edilebileceği sonucuna varılmıştır. Nitel bulgulardan elde edilen sonuçlara göre ise kesirler ünitesindeki kazanımların ulaşılabilirlik seviyesinin oldukça düşük olmasının nedenlerinden ikisinin öğretmenlerin, öğrencilerin ön bilgilerini dikkate almadan gerçekleştirdikleri eğitim durumları ve öğrencilerde bulunan kavram yanılgıları olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca materyal ve kaynak kitap eksiklikleri ile kitaplardaki hataların öğrenmeyi olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada etkinlikler için yeterli sürenin olmaması, matematik dersliklerinin yokluğu, programı anlayışı ile sınav sistemin çelişmesi, günümüz teknolojik araç-gereçlerine karşı öğretmen yeterliliğinin az olması gibi faktörlerin de öğrenmeyi negatif yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Aslan ve Çıkar (2017), “4. Sınıf Matematik Öğretim Programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, dördüncü sınıf matematik öğretim programının Tyler’ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeline göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Tek grup ön test-son test deseninin kullanıldığı araştırma dördüncü sınıfta öğrenim gören 59 öğrenci ve iki sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen başarı testi, gözlem formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilkökul dördüncü sınıf matematik öğretim programının düşük sosyo-ekonomik çevrelerdeki etkisinin çok sınırlı kaldığı ve öğrencilerin amaçlanan kazanımlara ulaşamadığı ifade edilebilir. Bu durumun en temel nedeninin ise programın öğretme-öğrenme sürecinin etkili bir şekilde yürütülememesi olduğu söylenebilir. Araştırmada ayrıca öğretmen, veli ve öğrencilerden kaynaklı sorunların tamamı programın uygulanan öğretme-öğrenme sürecinin niteliksiz olmasını beraberinde getirdiği sonucuna varılmıştır.

Eski (2017), “Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen

ve Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde, 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmakta olan ve 2016-2017 eğitim-öğretim yılı sonunda ilk dört yıllık mezunlarını veren ortaokul matematik dersi öğretim programının program geliştirme ilkelerine uygunluğu araştırılmıştır. Nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı tarama modelindeki çalışmada veri toplama aracı olarak öğretim programlarını değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Veriler 150 ortaokul matematik öğretmeni ile üç matematik eğitimi uzmanından toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretim programının en zayıf olduğu düzey yedinci sınıf, en güçlü olduğu seviye ise sekizinci sınıf düzeyidir. Öğretim programının iyi bir şekilde planlanmış olup olmaması ve tercih edilen öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yeterliliğine yönelik analizlere göre beşinci, altıncı ve sekizinci sınıf matematik dersi öğretim programı orta düzeyde yeterli iken yedinci sınıf programının bu konudaki yeterliliği olumsuzdur.

Koedel, Li, Polikoff, Hardaway ve Wrabel (2017), California’da matematik öğretim programının öğrenci başarılarına etkisini incelemek amacıyla 2008 sonbaharında ve 2009 sonbaharında California’da en çok benimsenen dört temel matematik ders kitabının öğretim sürecine etkilerini araştırmışlardır. Araştırma bulgularına göre bir kitabın diğer üç kitaptan daha etkili olduğu ve öğrenci başarısını 3. sınıf devlet standart matematik testinin 0.05 ile 0.08 öğrenci düzeyinde standart sapmalarını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır.

Demir, Tananis ve Başboğaoğlu, (2018) yaptıkları çalışmada, Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki dördüncü sınıf matematik öğretim programında kullanılan alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanabilirliğini araştırmıştır. Örneklem, Adıyaman’da on iki öğretmenli altı ilköğretim okulu; Pittsburgh’da on iki öğretmenli dört ilköğretim okulu dahil edilmiştir. Niteliksel veriler, belge incelemesi yarı yapılandırılmış gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla nitel yöntem vasıtasıyla analiz edilmiştir. Bulgular, her iki matematik öğretim programında kullanılan temel kaynaklarda da benzerlik göstermiştir. Gözlemler, her iki öğretmen grubunun da değerlendirme yöntemlerini kullandığını iddia etmesine rağmen, ABD’deki öğretmenlerin bu yöntemleri sınıflarında uyguladıklarını, Türkiye’deki öğretmenlerin ise yapmadıklarını ortaya koymuştur.

Kaur, Tay, Toh, Leong ve Lee (2018), Singapur’daki ortaöğretim okullarında yetkin öğretmenler tarafından kabul edilen okul matematik öğretim programı üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma yetkin deneyimli ortaokul öğretmenlerinin

2013 öğretim programının revizyonunda Eğitim Bakanlığı tarafından öngörülen belirlenmiş öğretim programını nasıl uyguladıklarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya yaklaşık 630 ortaöğretim matematik öğretmeni ve 600 öğrenci katılmıştır. Araştırma bir video bölümü ve bir anket bölümünden oluşmaktadır. Araştırma bulgularıyla resmi öğretim programı ile yürürlüğe giren öğretim programı arasındaki boşlukların aydınlatılması gerektiği önerilmektedir.

Kılınç (2018), “Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri Eskişehir şehir merkezindeki devlet okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden 2016-2017 öğretim yılında ölçek vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, birinci sınıf öğretmenleri yeni matematik programını olumlu bulduklarını fakat uygulama aşamasında birtakım sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bidabadi, Esfahani, Jafari ve Abedi (2019), çalışmalarında sözel ve uygulamalı etkinliklere dayanarak geliştirilen matematiksel bir öğretim programın okul öncesi çocukların matematik yeterliliği ve öğrenme davranışları üzerindeki etkisini araştırmıştır. 2015-2016 öğretim yılında İsfahan/İran’da yarı deneysel bir tasarımda, erişilebilir örnekleme yöntemi kullanılarak 5-6 yaş arası 60 kız öğrenciyle çalışılmıştır. Çocuklar rastgele bir deney grubuna ve bir kontrol grubuna bölünmüş ve ilgili kavramlar her iki gruptaki çocuklara öğretilmiştir. Kontrol grubu normal ders kitaplarına ve çalışma sayfalarına dayanarak tipik anaokulu eğitimini alırken, geliştirilen matematiksel öğretim programı deney grubunda uygulanmıştır. Sonuçlar, matematiksel yeterlilik ve öğrenme davranışlarında iki grup arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Deney grubunun ortalama matematik yeterlilik puanı kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca sonuçlara göre sözel davranış, aktivite türü ve katılım-öğrenme odağı puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin daha iyi katılım gösterdiği, işbirliği yaptığı ve genel içeriğe ulaştığı bulunmuştur. Deney grubu ayrıca sözel davranışlarında daha iyi sonuçlar vermiş, daha güçlü dinleme becerileri sunmuş, daha fazla sözel ve göz teması göstermiştir. Elde edilen sonuçların uygun olduğu çünkü bireysel ve takım oyunlarını ve matematik kavramlarını çocuk merkezli bir yaklaşımla öğretme etkinliklerini içerecek şekilde çalışmalar geliştirildiği belirtilmiştir.

Madani ve Forawi (2019) çalışmalarında 2009 yılında Suudi Arabistan’da, Eğitim Bakanlığınca uyarlanmış bir fen ve matematik ders kitabı serisi olarak uygulanan öğretim programının; öğrenci merkezli araştırma stratejileri ve probleme dayalı öğrenmeyi içeren öğretim uygulamalarıyla öğrencilerin gerçek yaşam ve eğitim deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki oluşturmaya çalıştığını ortaya koymuştur.

Ocak ve Tepe (2019), araştırmalarında ortaokuldaki beşinci sınıf öğrencileri için 2018 Matematik öğretim programının tüm yönlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Karma araştırma yöntemlerinden eşzamanlı iç içe tasarım kullanılan araştırmanın katılımcılarını ise 2017-2018 öğretim yılında 204 beşinci sınıf öğrencisi ve 10 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. 56 maddelik öğrenci öz yeterlik algı anketi ile nicel veriler toplanmış ve nitel veriler için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir öğretmen görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 2018 matematik dersi öğretim programının amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olduğu ve öğrencilerin hedefler açısından yeterli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, hedef sayısındaki azalma, öğretmenler tarafından olumlu bir durum olarak görülmektedir. Bu arada, öğrencilerin çoğu geometrik nesnelerin alt öğrenme alanındaki en zor konu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlara benzer olarak bulunmuştur. Ekipman eksikliği, kalabalık sınıflar ve ölçme değerlendirme sürecindeki sorunların devam ettiği görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, çeşitli kademe ve sınıf düzeylerinde matematik dersi öğretim programına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların I. ya da II. kademeden incelenmesi şeklinde geniş kapsamlı olabildiği gibi belirli bir sınıf düzeyinde yahut belirli bir sınıf düzeyindeki bir ünite ya da konunun incelenmesi şeklinde sınırlandırılmış olabildiği de ilgili literatürde görülmektedir. Literatürdeki bu çalışmaların çoğunluğunu ise öğretmen ve öğrencilerden veri toplanarak yürütülen çalışmalar oluşturmaktadır. Programla ilgili veli ya da yöneticilerin görüşlerinin alındığı çalışmalara ise daha az rastlanmaktadır. Literatürde ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik çalışmalara ise çok az rastlanılmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmaların ise öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Literatürdeki bu araştırmaların sonuçları genel olarak incelendiğinde ise matematik dersi öğretim programları ile ilgili süre, ölçme-değerlendirme, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, araç-gereçler ve fiziksel alt yapıdan kaynaklı sıkıntıların olduğu görülmektedir. İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmen, öğrenci, veli ve yöneticilerin

birlikte dahil edildiği bir çalışmaya ise ilgili alan yazında rastlanmamıştır. Bu anlamda ğretmen, yönetici, veli ve ğrenci görüşleri ile sınıf içi gözlemlere dayanılarak yapılandırılan bu çalışmanın ilgili alanyazındaki boşluğu gidereceği düşünülmektedir.



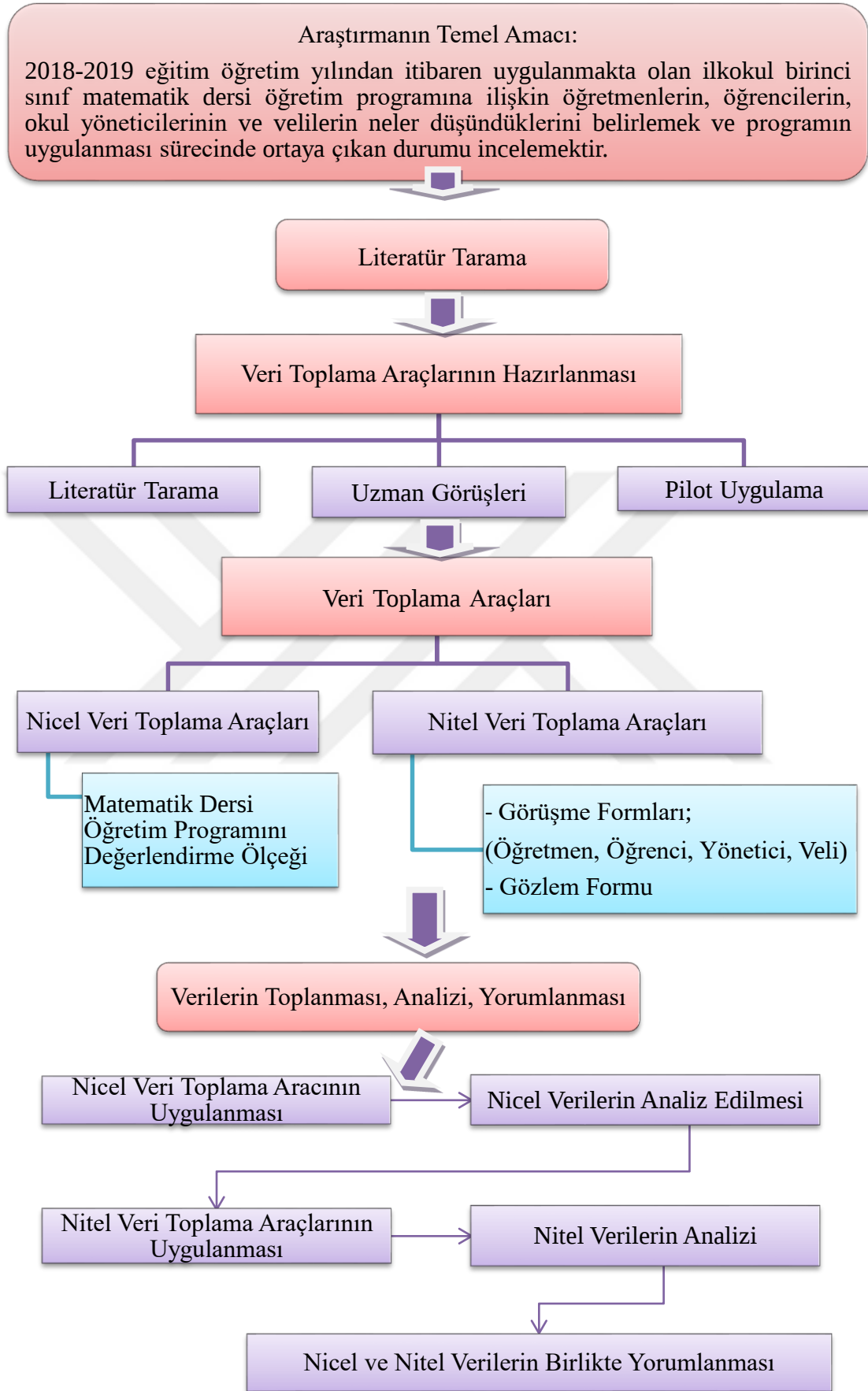
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmenlerin, öğrencilerin, okul yöneticilerinin ve velilerin neler düşündüklerinin belirlenmesinin ve programın uygulanması sürecinde ortaya çıkan durumun incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma, nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem araştırması, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler hem de nitel veriler topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temel varsayımı, araştırmacının nicel verileri ve nitel verileri birleştirmesinin, araştırma problemini daha iyi anlamak için bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha fazla avantajlı olacaktır (Creswell, 2014). Nicel yolla ölçekten elde edilen verileri, gözlem ve görüşmeler ile derinleştirip ayrıntılı bir şekilde sunmak; açıklamak ve nicel ve nitel verilerin birbirini tamamlaması ya da bir diğerrinin eksikliklerini gidererek daha detaylı ve kapsamlı bir sonuca ve yoruma ulaştırması nedeniyle bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir. Açıklayıcı sıralı desen; araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı yöntemdir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Açıklayıcı desen aştırmalarında önce nicel yöntemlerle veriler toplanır daha sonra bu verilerin analizinden hareketle nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmeleri, öğretmenlerle, okul yöneticileriyle ve velilerle gerçekleştirilen bireysel görüşmeler, ders sürecinde araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler yoluyla toplanan nitel verilerle, ölçekle elde edilen nicel veriler karşılaştırılmış ve birleştirilerek yorumlanmıştır. Bu sayede, verilerin arasındaki ilişkiler ve verilerin birbirlerini destekleyen veya çelişen noktaları vurgulanarak bulgular ayrıntılı olarak açıklanmış ve detaylandırılmıştır. Çalışmada izlenen süreç Şekil 2.'de özetlenmiştir.



Şekil 2. Araştırmada izlenen süreç

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma nicel ve nitel anlayışın birlikte ele alındığı bir karma yöntem araştırması olduğu için çalışma grubunun seçiminde hem nicel araştırma yöntemi yaklaşımıyla evren ve örneklem hem de nitel araştırma yöntemi yaklaşımıyla katılımcılar uygun teknikle belirlenmiştir. Araştırmanın evrenini; Adana ili merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ile bu okulların yöneticileri oluşturmaktadır.

3.2.1. Nicel Anlayışla Evren ve Örneklem

Nicel anlayışla araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ili merkez ilçelerindeki (Çukurova, Sarıçam, Seyhan ve Yüreğir) ilkokullarda görev yapmakta olan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi belirleme sürecinde MEB Aralık-Ek 2018 tarih ve 2735 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Resmi Eğitim Kurumlarının Hizmet Alanları” çizelgesinden yararlanılmıştır. Bu çizelgeye göre Adana ili birinci hizmet bölgesinde bulunmaktadır. Adana ili merkez ilçelerinde ise dört farklı hizmet alanında bulunan okullar bulunmaktadır. Araştırmaya Adana ili merkez ilçelerindeki görme engelliler, işitme engelliler ile birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilkokullar uygulama farklılıklarından dolayı dahil edilmemiştir.

Araştırmanın örneklemi oranlı küme örnekleme yöntemiyle seçilen 40 ilkokuldaki 294 öğretmen oluşturmaktadır. Evrendeki bütün kümelerin tek tek bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme küme örnekleme denir. Oranlı küme örneklemede ise evren önce araştırma bulguları açısından önemli farklılıklar getirebileceği düşünülen değişkenlere göre alt gruplara ayrılır. Küme örnekleme, araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek maliyeti düşürür, fiziki alanın daralması ile denetim imkanları artar (Karasar, 2016, s. 152-153). Bu kapsamda araştırmanın evrenindeki ilkokul sayıları ile örnekleme seçilen ilkokul sayıları Tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırma Evrenindeki Okul Sayıları ve Örneklemeye Seçilen Okul Sayıları

İlçe	Evrendeki Okul Sayıları					Örneklemeye Alınan Okul Sayıları				
	Hizmet Alanları					Hizmet Alanları				
	1.	2.	3.	4.	Toplam	1.	2.	3.	4.	Toplam
Çukurova	22	4	0	0	26	4	1	0	0	5
Sarıçam	12	4	4	14	34	2	1	1	3	7
Seyhan	24	24	8	20	76	5	5	2	4	16
Yüreğir	17	9	3	32	61	3	2	1	6	12
Toplam	75	41	15	66	197	14	9	4	13	40

Tablo 1.'de görüleceği üzere araştırmaya Adana ili merkez ilçelerindeki değişik hizmet alanlarında bulunan 197 ilkokulun 40'ı dahil edilmiştir. Araştırmanın nicel örneklemini oluşturan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Nicel Veri Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

CİNSİYET	N	%
Kadın	167	56.8
Erkek	127	43.2
Toplam	294	100
ÖĞRENİM DURUMU	N	%
Ön Lisans	31	10.5
Lisans	238	81.0
Lisans Üstü	25	8.5
Toplam	294	100
MEZUN OLUNAN OKUL	N	%
Eğitim Fakültesi	187	63.6
Eğitim Enstitüsü	31	10.5
Diğer	76	25.9
Toplam	294	100
MESLEKİ KIDEM	N	%
0-10 Yıl	19	6.5
11-15 Yıl	51	17.3
16-20 Yıl	82	27.9
21 Yıl ve üstü	142	48.3
Toplam	294	100
ORTALAMA SINIF MEVCUDU	N	%
30 ve altı	139	47.3
31-35	83	28.2

(Tablo 2.'nin Devamı)

36 ve üstü	72	24.5
Toplam	294	100
HİZMET İÇİ EĞİTİM ALMA DURUMU	N	%
Evet	52	17.7
Hayır	242	82.3
Toplam	294	100
BİRİNCİ SINIFI OKUTMA DURUMU	N	%
İlk Kez	7	2.4
2 Kez	13	4.4
3 Kez	30	10.2
4 Kez	60	20.4
5.Kez ve üstü	184	62.6
Toplam	294	100
OKULUN BULUNDUĞU ÇEVRE	N	%
Alt sosyo-ekonomik düzey	99	33.7
Orta sosyo-ekonomik düzey	98	33.3
Üst sosyo-ekonomik-düzey	97	30.0
Toplam	294	100

Tablo 2. incelendiğinde nicel veri grubundaki öğretmenlerin % 56.8'ini kadın öğretmenler % 43.2'sini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 81'i lisans, % 10.5'i ön lisans, % 8.5'i ise lisansüstü öğrenim durumuna sahipken; % 63.6'sı eğitim fakültesi mezunu, % 25.9'u diğer alanlardan mezun, % 10.5'i de eğitim enstitüsü mezunudur. Öğretmenlerin % 48.3'ü, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahipken, % 27.9'u 16-20 yıl, , % 17.3'ü 11-15 yıl, % 6.5'i de 0-10 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 47.3'ünün sınıf mevcudu 30 ve altı, % 28.2'sinin sınıf mevcudu 31-35 arası, % 24.5'inin ise sınıf mevcudu 36 ve üstü şeklindedir. Öğretmenlerin % 82.3'ü programla ilgili hizmet içi eğitim almazken, %17.7'si hizmet içi eğitim almıştır. Öğretmenlerin % 62.6'sı birinci sınıfı beş ve daha fazla defa okuttuğunu belirtirken, % 20.4'ü dördüncü kez, % 10.2'si üçüncü kez, % 4.4'ü ikinci kez, % 2.4'ü ise birinci sınıfı ilk defa okuttuğunu belirtmiştir Öğretmenlerin % 33.7'si alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda, %33.3'ü orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda, % 30'u da üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapmaktadır.

3.2.2. Nitel Anlayışla Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel anlayışla çalışma grubunu, daha önce nicel anlayışla belirlenen örneklemdeki öğretmenlerin görev yaptığı okullardan maksimum çeşitleme

örnekleme ile belirlenen 9 ilkokul birinci sınıf öğretmeni, 18 ilkokul birinci sınıf öğrencisi, 9 okul yöneticisi ve 16 ilkokul birinci sınıf velisi oluşturmaktadır. Araştırmanın bu kısmında, maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminden faydalanarak çok yönlü veri elde edilmeye çalışılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılmasıdır. Bu tür örneklemede genelleme kaygısı olmamakla birlikte, problemle farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle, evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008, s. 78). Araştırmada bu örneklem yönteminden hareketle MEB Aralık-Ek 2018 tarih ve 2735 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Resmi Eğitim Kurumlarının Hizmet Alanları” çizelgesinden de yararlanılarak farklı sosyo-ekonomik özelliklere sahip bölgelerdeki okullardan örnekleme seçilerek durumlarda çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın gözlem boyutunda ise Adana’nın merkez ilçelerinden birindeki ilkokul tercih edilmiştir. Uygulamanın yapılacağı okulun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kazara ya da elverişli örnekleme adı ile de alınan uygun örnekleme yönteminde zaman, para ve işgücü kaybını önlemeyi amaç edinmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008, s. 78). Araştırmada gözlem yapılan okul alt ve orta düzeyde sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin yoğun olduğu bir bölgede bulunmaktadır.

3.2.2.1. Öğretmenler

Araştırmanın nitel veri grubunda görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3.’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Nitel Veri Grubundaki Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

CİNSİYET	N	%
Kadın	6	66.7
Erkek	3	33.3
Toplam	9	100.0
ÖĞRENİM DURUMU	N	%
Ön Lisans	2	22.2
(Tablo 3.'ün Devamı)		
Lisans	5	55.6
Lisans Üstü	2	22.2
Toplam	9	100.0
MEZUN OLUNAN OKUL	N	%
Eğitim Fakültesi	6	66.6
Eğitim Enstitüsü	2	22.2
Diğer (Ziraat Fakültesi)	1	11.1
Toplam	9	100.0
MESLEKİ KIDEM	N	%
11-15 Yıl	3	33.3
16-20 Yıl	2	22.2
21 Yıl ve üstü	4	44.4
Toplam	9	100.0
1. SINIF OKUTMA DURUMU	N	%
2. Kez	1	11.1
3. Kez	1	11.1
4. Kez	3	33.3
5. Kez ve üstü	4	44.4
Toplam	9	100.0
OKULUN BULUNDUĞU ÇEVRE	N	%
Alt sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Orta sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Üst sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Toplam	9	100.0

Tablo 3. incelendiğinde nitel veri grubundaki öğretmenlerin % 66.7'sini kadın öğretmenler % 33.3'ünü ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin % 55.6'sı lisans, % 22.2'si lisansüstü, % 22.2'si ise ön lisans öğrenim durumuna sahiptir. Öğretmenlerin % 66.6'sı eğitim fakültesi mezunu, % 22.2'si eğitim enstitüsü mezunu, % 11.1'i de diğer alan (ziraat fakültesi) mezunudur. Öğretmenlerin % 44.4'ü, 21 ve üstü mesleki kıdeme sahipken, % 33.3'ü 11-15 yıl, % 22.2'si 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 44.4'ü birinci sınıfı beş ve daha fazla kez okuttuğunu belirtirken, % 33.3'ü dördüncü kez, % 11.1'i üçüncü kez, % 11.1'i de ikinci kez birinci sınıfı okuttuğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin % 33.3'ünün alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki, %33.3'ünün orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki, %33.3'ünün de üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yaptığı görülmektedir.

3.2.2.2. Yöneticiler

Araştırmanın nitel veri grubunda görüşme yapılan yöneticilerin demografik özellikleri Tablo 4.'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Nitel Veri Grubundaki Yöneticilerin Demografik Özellikleri

CİNSİYET	N	%
Kadın	1	11.1
Erkek	8	88.9
Toplam	9	100.0
ÖĞRENİM DURUMU	N	%
Lisans	9	100.0
Toplam	9	100.0
MEZUN OLUNAN OKUL	N	%
Eğitim Fakültesi	9	100.0
Toplam	9	100.0
YÖNETİCİLİK ÜNVANI	N	%
Müdür	4	44.4
Müdür Yardımcısı	5	55.6
Toplam	9	100.0
MESLEKİ KIDEM	N	%
11-15 Yıl	4	44.4
16-20 Yıl	3	33.3
21 Yıl ve üstü	2	22.2
Toplam	9	100.0
YÖNETİCİLİK DENEYİMİ	N	%
0-5 Yıl	3	33.3
6-10 Yıl	5	55.6

(Tablo 4. Devamı)

11-15 Yıl	1	11.1
Toplam	9	100.0
OKULUN BULUNDUĞU ÇEVRE	N	%
Alt sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Orta sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Üst sosyo-ekonomik düzey	3	33.3
Toplam	9	100.0

Tablo 4. incelendiğinde nitel veri grubundaki yöneticilerin % 88.9'unu erkek öğretmenler % 11.1'ini ise kadın yöneticiler oluşturmaktadır. Yöneticilerin tamamı lisans öğrenim durumuna sahip ve eğitim fakültesi mezunudur. Yöneticilerin % 44.4'ü müdür ünvanına sahipken, % 55.6'sı müdür yardımcısı ünvanına sahiptir. Yöneticilerin % 44.4'ü 11-15 yıl mesleki kıdeme, % 33.3'ü 16-20 yıl arası mesleki kıdeme, % 22.2'si 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin % 55.6'sı 6-10 yıl yöneticilik deneyimine, % 33.3'ü 0-5 yıl arası yöneticilik deneyimine, % 11.1'i ise 11-15 yıl arası yöneticilik deneyimine sahiptir. Yöneticilerin % 33.3'ü alt düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda, %33.3'ü orta düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda, %33.3'ü de üst düzey sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yaptığı görülmektedir.

3.2.2.3. Veliler

Araştırmanın nitel veri grubunda görüşme yapılan velilerin demografik özellikleri Tablo 5.'de sunulmuştur.

Tablo 5.

Nitel Veri Grubundaki Velilerin Demografik Özellikleri

CİNSİYET	N	%
Kadın	13	81.3
Erkek	3	18.8
Toplam	16	100.0
EĞİTİM DURUMU	N	%
İlkokul	2	12.6
Ortaokul	3	18.8
Lise	7	43.8
Lisans	4	25.0
Toplam	16	100.0
MESLEK	N	%
Ev Hanımı	11	68.8
Memur	3	18.8
Özel Sektör Çalışanı	2	12.6
Toplam	16	100.0
ÇOCUK SAYISI	N	%
2	13	81.3
3	3	18.8
Toplam	16	100.0
EKONOMİK DURUM	N	%
Düşük	2	12.5
Orta	7	43.8
İyi	7	43.8
Toplam	16	100.0

Tablo 5. incelendiğinde velilerin % 81.3'ünün kadın, % 18.8'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Velilerin % 43.8'i lise mezunu, % 25'i lisans, % 18.8'i ortaokul, % 12.6'sı ise ilkokul mezunudur. Velilerin % 68.8'inin ev hanımı, % 18.8'inin memur, % 12.6'sının ise özel sektör çalışanı olduğu görülmektedir. Velilerin % 81.3'ünün iki çocuk sahibi, % 18.8'inin ise üç çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Velilerin % 43.8'inin orta düzeyde ekonomik duruma, % 43.8'inin iyi düzeyde ekonomik duruma, % 12.5'inin ise düşük düzeyde ekonomik duruma sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2.4. Öğrenciler

Araştırmanın nitel veri grubunda görüşme yapılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 6.'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Nitel Veri Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri

GRUP	CİNSİYET	N	%
Odak Grup 1	Kadın	3	50
	Erkek	3	50
	Toplam	6	100
Odak Grup 2	Kadın	3	50
	Erkek	3	50
	Toplam	6	100
Odak Grup 3	Kadın	3	50
	Erkek	3	50
	Toplam	6	100
Tüm Gruplar	Kadın	9	50
	Erkek	9	50
	Toplam	18	100

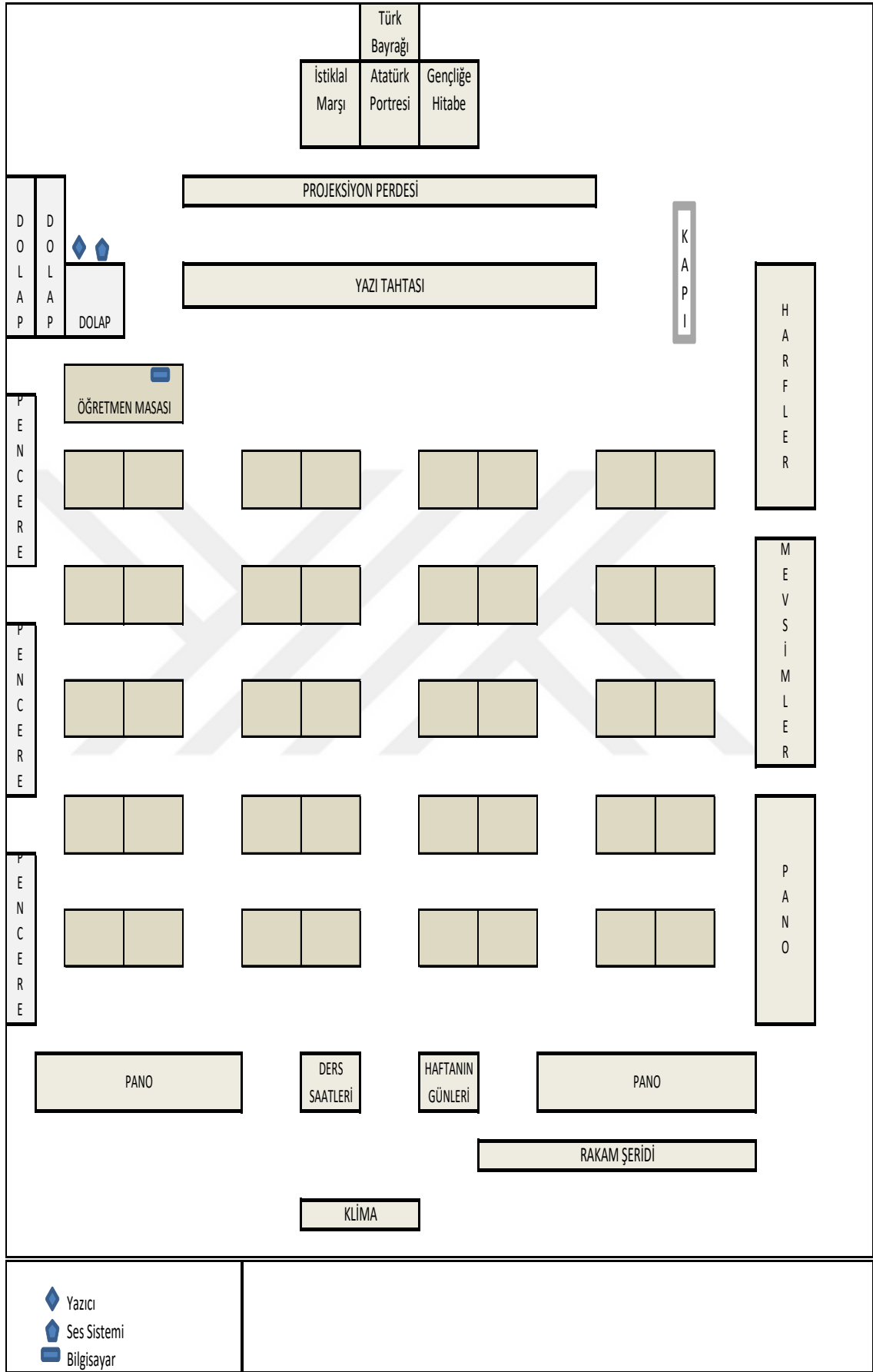
Tablo 6. incelendiğinde öğrencilerle üç ayrı odak grup oluşturulduğu, her bir odak grupta altı öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci bulunduğu ve her bir odak grubundaki cinsiyet dağılımlarının eşit olduğu görülmektedir.

3.2.2.5. Gözlem Yapılan Okul ve Sınıf

Gözlem yapılan okul, Adana'nın güneyinde alt ve orta gelir grubuna sahip ailelerin yerleştiği mahallelerin birinde bulunmaktadır. Okul, A ve B bloktan oluşmaktadır. Okulda toplam 20 adet derslik bulunmakta olup bu dersliklerin iki tanesi anasınıfı için kullanılmaktadır. A Bloкта zemin katta üç sınıf, bir idare odası, bir rehberlik odası, bir öğretmenler odası ve bir lavabo bulunmaktadır. Birinci katında ise dört sınıf, bir idare odası ve bir lavabo bulunmaktadır. B Bloкта ise zemin katta ikisi anasınıfı dersliği olmak üzere dört sınıf, bir idare odası ve bir lavabo bulunmaktadır. Birinci katta ise dört sınıf, bir kütüphane ve bir arşiv odası bulunmaktadır. İkinci katta ise dört sınıf, bir idari oda ve bir adet çok amaçlı oda bulunmaktadır. Okulun bahçesinde de bir adet prefabrik derslik bulunmaktadır. Okul bahçesinde aynı zamanda bir adet anasınıfı oyun parkı, öğrenci lavaboları ile kantin bulunmaktadır. Okul ikili eğitim vermektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıflar 07:30-12:20 arasında eğitim görmekte, birinci ve ikinci sınıflar ise 12:30-17:20 arasında eğitim görmektedirler. Okulda ana sınıfından dört şube, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfların her birinden ise dokuz şube bulunmaktadır. 2018-2019 öğretim yılında yaklaşık 1425 öğrencisi bulunan okulda, 36 sınıf öğretmeni, dört anasınıfı öğretmeni, üç rehberlik öğretmeni, üç İngilizce öğretmeni

ve bir din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olmak üzere toplam 47 öğretmen görev yapmaktadır. Okulun girişinde özel güvenlik görevlisi bulunmakta ve hem bahçe hem de koridorlarda güvenlik kameraları yer almaktadır. Okulun tüm dersliklerinde internet hattı bulunmakta olup, birinci sınıf şubelerinin tamamında projeksiyon sistemi vardır. Okulda futbol, halk oyunları ve satranç çalışmaları düzenlenmektedir. Okulda e-twinning faaliyetleri düzenli olarak yapılmakta olup okulun erasmus+ başvuruları da bulunmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı okulda birinci sınıfı okutan öğretmenlerin haftalık matematik ders saatleri incelenmiştir. Buna göre araştırmacının katılımsız gözlem yapabileceği uygun bir sınıf belirlenmiştir. Sınıfında gözlem yapılan kadın öğretmen, eğitim fakültesi mezunudur. On altı yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmen, araştırmanın yapıldığı okulda altı yıldır görev yapmaktadır. Bu öğretmenin sınıfının genel özellikleri ise şöyledir: Yaklaşık 50 m² olan sınıf karo zemine sahip temiz ve düzenli bir sınıftır. Sınıfın pencerelerinde demir korkuluklar bulunmaktadır. Sınıfta bordo renkli bir fon perde ve beyaz zemin üzerinde mavi, yeşil, kırmızı benekli bir perde bulunmaktadır. Sınıfın duvarları krem rengi boyalıdır. Öğretmenin masasında pembe bir örtü bulunurken öğrenci masaları sınıf perdesiyle aynı renk ve kumaştandır. Sınıfta birer tane projeksiyon, bilgisayar ve ses sistemi, iki tane kilitli dolap yer almaktadır. Sınıfın duvarlarında değişik amaçlarla hazırlanmış panolar, askılıklar ve saat bulunmaktadır. Sınıfın yerleşim planı Şekil 3.'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Gözlem yapılan sınıfın yerleşim planı

Şekil 3.'teki plana göre öğrencilerin sınıftaki oturma düzeni haftalık olarak değişmektedir. Bu düzene göre öğrencilerin her hafta oturdukları sıranın bir arkasındaki sıraya oturmaları gerekmektedir.

Gözlem yapılan sınıfta 40 öğrenci bulunmaktadır. Sınıftaki 40 öğrencinin cinsiyet dağılımı eşit düzeydedir. Ayrıca sınıfta özel eğitime gereksinimli öğrenci bulunmazken, yabancı uyruklu beş öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler genel olarak tertipli ve düzenli görünmekte, hepsinin okul üniformasıyla okula geldiği gözlenmiştir. Sınıftaki öğrenci seviyelerinin genelde orta düzeyde olduğu teneffüs aralarında öğretmenle yapılan sohbetlerde öğretmen tarafından belirtilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırma soruları doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan nicel ve nitel veri toplama araçları Tablo 7.'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Türü	Veri Kaynağı	Veri Toplama Araçları
Nicel	Öğretmenler	Ölçek
Nitel	Öğretmenler	Görüşme Formu
Nitel	Yöneticiler	Görüşme Formu
Nitel	Veliler	Görüşme Formu
Nitel	Öğrenciler	Odak Grup Görüşme Formu
Nitel	Öğretmen-Öğrenci	Gözlem Formu

Tablo 7. incelendiğinde, nitel veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem formlarından, nicel veri toplama aracı olarak matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeğinden yararlanıldığı görülmektedir.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla gereksinim duyulan nicel veriler Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek öğretmenlere uygulanmış ve toplanan veriler araştırmanın nicel verisini

oluşturmuştur.

3.3.1.1. Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği

Bu araştırmada Karabay, Kuşdemir Kayıran ve Bal (2019) tarafından geliştirilen “Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilme aşamasında önce 56 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturularak program geliştirme, matematik eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanından toplam on uzman görüşüne başvurulmuştur. Geribildirimler doğrultusunda düzenlenerek pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Madde analiz sürecinde madde-test toplam korelasyonları ile üst ve alt grup analizine ilişkin t değerleri elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenirliğin saptanması amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesine yönelik yapılan bu işlemler şu şekilde açıklanmıştır:

- Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Faktör analizine geçilmeden önce örneklem yeterliliği için hesaplanan KMO değeri .89 ve Barlett testi ile elde edilen ki-kare değerleri ($\chi^2= 3344.460$, $sd=210$, $p<.001$) bulunmuştur. KMO’nun 0.60’dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkmasının, verilerden faktör çıkabileceğinin bir işaretidir (Büyüköztürk, 2005). Bu nedenle örneklem büyüklüğü için ulaşılan bu sonuçlar, verilerin faktör analizi için uygun olduğunun göstergesidir. Ölçeğin faktör yapısı belirlemek amacıyla döndürme tekniği olarak direct oblmin analizi ile açığa çıkarılmıştır. Ölçeğin öz değeri 1.00 değerini aşan beş faktör olduğu görülmüş; çizgi grafiğine göre de, beş alt faktörlü bir çözümün olabileceği saptanmıştır. Maddenin yükü .40’ın üstünde ve bu maddenin faktör yükü diğer faktörlerdeki yükünden .20 kadar veya daha yüksek ise madde o faktörde sayılmıştır. Bu durumda alt faktörlerde sırasıyla 5, 5, 4, 4 ve 3 madde yer almış; 35 madde alt ölçekler dışında kalmıştır.
- Beş faktörlü matematik dersi öğretim programını değerlendirme ölçeğinin açıkladığı toplam varyans %73.965’tir. Bu alt faktörler; genel yapı, kazanımlar, içerik, ölçme ve değerlendirme, sunum olarak

isimlendirilmiştir. Ölçeğin toplam puanı ile maddeler arasında ve toplam puan ile alt ölçekler arasında yeterli düzeyde korelasyon ilişkisi olduğu görülmüştür. Toplam puan ile alt ölçeklerin korelasyon değerleri sırasıyla .75, .82, .73, .81, .49'dur.

- Matematik Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin 21 maddeden oluşan beş faktörlü yapısının geçerliğinin doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizine başvurulmuştur. Uygulanan analiz sonrası elde edilen tüm uyum indekslerinden ($\chi^2/sd= 2.98$, GFI= .80, AGFI= .75, RMSEA= .097, RMR= .013, SRMR= .013, CFI= .92, NNFI= .91, NFI= .90 ve PGFI= .62) elde edilen sonuçlara bakıldığında 21 madde ve beş bileşenli ölçeğe dair modelin kabul edilebilir bir model iyiliği değerine sahip olduğu ifade edilebilir.
- Matematik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Ölçeği'nin (MÖPDÖ) ölçüt bağıntılı geçerliği için farklı bir çalışma grubu seçilmiştir. Araştırma kapsamına alınan ilkokullar arasından seçilen okullardan ilk uygulamaya katılmayan 106 öğretmene, MÖPDÖ ile birlikte Baş (2016) tarafından geliştirilen 35 maddelik Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği (EPDÖ) uygulanmıştır. Her iki ölçekten alınan puanlar arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. MÖPDÖ toplam puanları ile EPDÖ toplam puanları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur ($p<0.01$). Korelasyon değerlerinin .70-.30 arasında olması orta; .30 ile .00 arasında olması ise düşük bir ilişki olarak tanımlanır (Büyüköztürk, 2005). MÖPDÖ'nün genel alt ölçeğinden alınan puan ile, EPDÖ'nün Ölçme-Değerlendirme alt ölçeği arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki varken, diğer alt ölçekler arasında pozitif yönde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, ölçüt bağıntılı geçerliğin olduğu söylenebilir.
- Ölçek puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek için Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmış, iç tutarlık katsayıları, genel yapı alt ölçeğinde .90; kazanımlar alt ölçeğinde .89; içerik alt ölçeğinde .86; ölçme değerlendirme alt ölçeğinde .89 ve sunum alt ölçeğinde .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak belirlenmiştir. Güvenilir bir ölçekte Cronbach Alfa katsayısının en az 0.70 olması gerektiği (Tavşancıl, 2005) dikkate alındığında, ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı

olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada da Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği puanları arasındaki iç tutarlılık hesaplanmıştır. Genel yapı alt ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .91; kazanımlar alt ölçeğinin .84; içerik alt ölçeğinin .87; ölçme-değerlendirme alt ölçeğinin .89 ve sunum alt ölçeğinin .82 olduğu bulunmuştur. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .94 olarak bulunmuştur. Bu bulgular temelinde MÖPDÖ'nün bu çalışmada kullanılabilecek bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel anlayışla cevap verilebilecek alt problemlerini açıklarken farklı nitel veri toplama araçları dikkate alınmıştır. Bu süreçte, yarı yapılandırılmış görüşme formları ve yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem ve görüşme nitel araştırmalarda en yaygın kullanılan veri toplama araçları olarak karşımıza çıkmaktadır. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir. Gözlem ise herhangi bir ortamda ya da kurumda oluşan davranışı ayrıntılı olarak tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Karasar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın alt problemlerine kapsamlı yanıtlar verebilmek ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan olay ve olguları açığa çıkarabilmek için programın işlendiği süreç içerisinde gözlem; programın uygulandığı eğitim-öğretim yılı içerisinde birinci sınıf öğretmenleriyle, velilerle ve okul yöneticileriyle bireysel görüşme ve öğrencilerle de odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu”dur. Araştırmada nitel anlayışla kullanılan veri toplama araçları detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

3.3.2.1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu için öncelikle ilgili literatür incelenerek, nicel çalışmanın bulgularını ve araştırma problemini detaylandırarak şekilde görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için üçü “Sınıf

Eğitimi”nde dördü de “Eğitim Programları ve Öğretimi”nde görevli olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönüt ve öneriler çerçevesinde görüşme soruları tekrar düzenlenmiş ve bir öğretmene pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Tüm bu süreçler sayesinde hazırlanan formun anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği, dil geçerliği test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu iki kısımdan oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılan öğretmenlere yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşleri için dokuz soru bulunmaktadır.

3.3.2.2. Yarı Yapılandırılmış Yönetici Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formları için öncelikle ilgili literatür incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için üçü “Sınıf Eğitimi”nde dördü de “Eğitim Programları ve Öğretimi”nde görevli olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler çerçevesinde görüşme soruları tekrar düzenlenmiş ve bir müdür ile bir müdür yardımcısına pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Tüm bu süreçler sayesinde hazırlanan formun anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği, dil geçerliği test edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılan yöneticilere yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise yöneticilerin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini almak için altı adet soru bulunmaktadır.

3.3.2.3. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış veli görüşme formları için öncelikle ilgili literatür incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme soruları için üçü “Sınıf Eğitimi”nde dördü de “Eğitim Programları ve Öğretimi”nde görevli olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler çerçevesinde görüşme soruları tekrar düzenlenmiş ve bir veliye pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Tüm bu süreçler sayesinde hazırlanan formun anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği, dil geçerliği test edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış veli görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde araştırmaya katılan velilere yönelik demografik bilgiler, ikinci bölümde ise velilerin

ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini almak için altı adet soru bulunmaktadır.

3.3.2.4. Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada öğrencilere yönelik yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu hazırlanarak öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Bireysel görüşmeler yanında odak grup görüşmeleri de, nitel veri toplamada önemli bir işleve sahiptir. Odak grup görüşmeleri araştırmacı yönünden bireysel görüşmelere göre bazı farklı özellikler içerir. Öncelikle grup görüşmelerinde sorulara verilen cevaplar, gruptaki bireylerin birbiriyle etkileşimi sonucuyla oluşur. Gruptan bir bireyin sorulan soruya verdiği cevabın diğer bireyler tarafından duyulması, onlara, kendi düşüncelerini verilen bu cevap çerçevesinde oluşturma imkanı verecektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 157).

Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formları için öncelikle ilgili literatür incelenerek görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan form için üçü “Sınıf Eğitimi”nde dördü de “Eğitim Programları ve Öğretimi”nde görevli olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Uzman görüşlerinden gelen dönütler çerçevesinde görüşme soruları tekrar düzenlenmiş ve bir öğrenciye formda yer alan sorular okunmuş ve soruların anlaşılabilirliği öğrenciden gelen dönütlere göre test edilmiş ve bazı ifadeler yeniden düzenlenerek forma son hali verilmiştir. Tüm bu süreçler sayesinde hazırlanan formun anlaşılabilirliği, kapsam geçerliği, dil geçerliği test edilmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formunda öğrencilerin programa yönelik görüşlerini alabilmeye yönelik dokuz soru bulunmaktadır.

3.3.2.5. Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu

Sınıf ortamında matematik dersinde yapılacak gözlemler için araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve alt problemlerini dikkate alarak bir yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirmiş ve üçü “Sınıf Eğitimi”nde dördü de “Eğitim Programları ve Öğretimi”nde görevli olmak üzere toplam yedi öğretim üyesinden uzman görüşü almıştır. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak gözlem formuna son hali verilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Tüm bu süreçler sayesinde hazırlanan formun anlaşılabilirliği ve kapsam geçerliği test edilmiştir. Gözlem formunda genel olarak, sınıfın betimlenmesi, derste kullanılan araç gereçler, materyaller, kullanılan yöntem-teknikler, öğrenme-öğretme süreci etkinlikleri, kullanılan ölçme ve

değerlendirme etkinlikleri ve dersi bitiriş etkinlikleri başlıkları yer almıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasına başlanmadan önce ilk olarak uygulama izni alınmıştır. Uygulama izni EK 2.'de sunulmuştur. Uygulama izni alındıktan sonra Adana ilindeki merkez ilçelerde görev yapan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerine Şubat 2019'da "Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışma kapsamında ölçeğe ilişkin veri toplama sürecine Şubat 2019 tarihinde başlanmasının nedeni programın 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanmasından dolayı öğretmenlerin programı uygulamalarını beklemek ve bu süre içerisinde program hakkında görüş geliştirmeleri için yeterli zamanı tanımaktır. Bu süreçte devlet ilkökullarındaki birinci sınıflarda ders yürüten sınıf öğretmenleri dikkate alınmış ve 300 öğretmene hazırlanan Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği uygulanmış ancak eksik ya da yanlış doldurulan ölçeklerden ötürü 294 ölçek veri analizinde kullanılmıştır. Araştırmanın nicel veri toplama aracı uygulandıktan sonra görüşmeler için öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticileriyle görüşüp uygun oldukları zamanlar kararlaştırılarak okullarında uygun olan bir ortamda genellikle boş bir sınıf ya da idareci odalarında katılımcıların izinleri alınarak bir kısmı ses kayıt cihazına kaydedilerek bir kısmı da birebir notlar alınarak yürütülmüştür. Bir okulda yürütülen gözlemlerde ise sınıfın en arka sırasına oturularak gözlem notları tutulmuştur.

Nicel verilerin ve analiz sonuçlarının daha detaylı olarak açıklanabilmesi amacıyla öğretmenlerle yapılan görüşmeler dokuz öğretmen ile yürütülmüştür. Görüşmelerden önce öğretmenlere araştırmaya gönüllü katılım formu verilmiş ve okuyarak imzalamaları istenmiştir. Araştırmaya gönüllü katılım formu EK 3.'de sunulmuştur. Görüşmeler yaklaşık 25 ile 35 dakika arasında sürmüştür. Her bir görüşmeden sonra ses kayıtları veya birebir tutulan notlar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve gözden geçirilerek tamamlanmıştır.

Yöneticilerle yapılan görüşmeler dokuz yönetici ile yürütülmüştür. Görüşmelerden önce yöneticilere araştırmaya gönüllü katılım formu verilmiş ve okuyarak imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler yaklaşık 10 ile 15 dakika arasında sürmüştür. Her bir görüşmeden sonra ses kayıtları veya birebir tutulan notlar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve gözden geçirilerek tamamlanmıştır.

Velilerle yapılan görüşmeler 16 veli ile yürütülmüştür. Görüşmelerden önce velilere araştırmaya gönüllü katılım formu verilmiş ve okuyarak imzalamaları istenmiştir. Görüşmeler yaklaşık 10 ile 15 dakika arasında sürmüştür. Her bir görüşmeden sonra ses kayıtları veya birebir tutulan notlar bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve gözden geçirilerek tamamlanmıştır.

Öğrenci odak grup görüşmeleri ise her bir odak grup görüşmesinde altı öğrenci olmak üzere üç ayrı oturumda toplam 18 öğrenci ile yapılmıştır. Her bir odak grup görüşmesi yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Görüşme yapılacak öğrenciler öğretmenlerine danışılarak ve cinsiyet dengesi gözetilerek istekli olanlardan velilerinden veli onam formları alınarak yürütülmüştür. Veli onam formu EK 4.'de sunulmuştur.

Gözlemler görüşme sürecinde gönüllü olan bir öğretmenin sınıfında bir ay (20 ders saati) yürütülmüştür. Araştırmacı ilk olarak öğretmen ile görüşerek ilk hafta herhangi bir not tutmadan yalnızca dersleri gözlemlemiş ve ortamın doğallığını bozmamak adına en arka sırada oturarak dersleri takip etmiştir. Bu kapsamda 25 saat gözlem yapılmıştır. Ancak sınıfta ikinci haftadan itibaren gözlem notları tutulmaya başlanmıştır. Bu nedenle araştırmada 20 ders saatinde gözlem notları tutularak çalışmada bu veriler kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların uygulama zamanları ile ilgili bilgiler Tablo 8.'de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Araştırmada Verilerin Toplanma Süreci

Yaklaşım	Veri Toplama Aracı	Çalışma Grubu	Uygulama Zamanı
Nicel	MÖPDÖ	Öğretmenler	2019 Şubat
Nitel	GörüşmeFormu	Öğretmenler	2019 Mart
Nitel	Görüşme Formu	Yöneticiler	2019 Mart
Nitel	Görüşme Formu	Veliler	2019 Mart
Nitel	Görüşme Formu	Öğrenciler	2019 Mart-Nisan
Nitel	Gözlem Formu	Öğretmen-Öğrenci	2019 Mart-Nisan

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada karma araştırma yöntem ve teknikleri izlendiğinden dolayı hem nitel hem de nicel verilerin analizi birbirlerinden bağımsız olarak farklı tekniklerle analiz edilmiştir. Daha sonra, elde edilen nitel ve nicel bulgular yorumlanarak karşılaştırılmıştır.

3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde istatistiki çözümleme için SPSS (Statistical Packet for The Social Science) 22.0 paket programından yararlanılmıştır.

Bu araştırmada kullanılan MÖPDÖ iki kısımdan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci kısmında öğretmenlerin demografik bilgileri (cinsiyet, öğrenim durumu, mezun olunan okul, mesleki kıdem, ortalama sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumu, birinci sınıfı kaçınıcı kez okuttuğu ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi) yer almaktadır. Ölçeğin ikinci kısmında ise 5’li likert türünden 21 madde yer almaktadır. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin bu derecelendirme; “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılmıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” şeklindedir. Veri toplama aracındaki her bir maddeye verilecek yanıt kodları bu derecelendirmelere uygun olarak olumludan olumsuz doğru 5.00 ile 1.00 arasında değişmektedir. Aralıklar $5-1= 4$ ve $4/5 = 0.80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Ölçekteki her bir maddeye ilişkin değerlerin sınırları ve seçeneklerin gruplandırılması Tablo 9.’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Derecelendirme Ölçeğinde Puanlara Karşılık Gelen Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Tamamen Katılıyorum	5	4.20-5.00
Katılıyorum	4	3.40-4.19
Biraz Katılıyorum	3	2.60-3.39
Katılmıyorum	2	1.80-2.59
Hiç Katılmıyorum	1	1.00-1.79

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin değerlendirilmesinde frekans ve yüzde, ölçekteki maddelere yönelik değerlendirmelerine ilişkin olarak ise frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Ölçekten elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve hangi istatistiksel tekniğin kullanılacağına karar vermek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri incelenmiştir. Çarpıklık değerinin -.535, basıklık değerinin ise .296 olduğu bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile 1.5 arasında olduğunda normal bir dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır.

Bağımsız iki grubun arasında fark olup olmadığını bulmak için t-testi, üç veya daha fazla grup arasındaki farklılığın bulunmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizinde elde edilen farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için de Tukey testi kullanılmıştır. Yapılan bütün istatistiksel işlemlerde $p < .05$ düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242).

Araştırmada; yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu yardımıyla alınan öğretmen görüşleri, yönetici görüşleri, veli görüşleri, odak grup görüşmesi yardımıyla elde edilen öğrenci görüşleri ve yarı yapılandırılmış gözlem formu yardımıyla elde edilen gözlem notları bilgisayar ortamına geçirildikten sonra elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu şekilde elde edilen nitel verilerin, olduğu gibi açık bir şekilde özetlenmesi ve yorumlanması amaçlanmıştır. İçerik analizi sürecinde kod listesi oluşturulmuş ve ardından bu çerçeveye dayalı olarak kodlar birleştirilerek kategori ve temalara ulaşılmıştır. Bulgular sunulurken, elde edilen temalar, kategoriler ve kodlar açıklanmış ve birebir alıntılarla açıklamalar desteklenmiştir.

Kodların oluşturulmasında, kategori ve temalara ulaşılmasında, nitel çalışma alanında deneyimleri olan araştırmanın yapıldığı üniversiteden iki öğretim üyesinden yardım alınmıştır. Ayrıca elde edilen nitel verilerin analizi sürecinde yüksek lisans öğrenim sürecinde nitel araştırma dersini alan ve tez aşamasında olan bir yüksek lisans öğrencisinden örnek bir veri setini kodlaması istenmiştir. Ardından kodlayıcılar arası uyum yüzdesi (Miles ve Huberman, 1994, s.64) hesaplanarak sonuca ulaşılmıştır. Kodlayıcılar arası uzlaşma puanı, öğretmen görüşlerinde 0.85, yönetici görüşlerinde 0.88, veli görüşlerinde 0.91, öğrenci görüşlerinde 0.87 olarak hesaplanmıştır. Sonuçlar 0.80 üzerinde yer aldığı için araştırma açısından güvenilir olarak kabul edilmiştir. Gözleme yönelik kodlarda ise nitel araştırma alanında deneyimli bir öğretim üyesiyle ortak noktada uzlaşılan kodlar kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9 şeklinde, yöneticiler Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9 şeklinde, veliler ise V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10, V11, V12, V13, V14, V15, V16 şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri ise altışarlı grup şeklinde üç ayrı grupta yürütülmüştür. Bu bağlamda birinci odak gruptaki öğrenciler OG1-Öİ1, OG1-Öİ2, OG1-Öİ3, OG1-Öİ4, OG1-Öİ5, OG1-Öİ6 şeklinde, ikinci odak gruptaki öğrenciler OG2-Öİ1, OG2-Öİ2, OG2-Öİ3, OG2-Öİ4, OG2-Öİ5, OG2-Öİ6 şeklinde, üçüncü odak gruptaki öğrenciler ise OG3-Öİ1, OG3-Öİ2, OG3-Öİ3, OG3-Öİ4, OG3-Öİ5, OG3-Öİ6 şeklinde kodlanmıştır. Sınıf içi gözlem notları ise Gözlem Notu: G1, G2, G3... şeklinde kodlanmıştır.

3.5.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Doğru bilgiye ulaşma konusunda gerekli önlemlerin alınması; geçerlik ve araştırma sürecini ve verileri açık ve ayrıntılı bir biçimde, yani başka bir araştırmacının değerlendirmesine imkan verecek şekilde tanımlanması; güvenilirlik, nitel araştırmacının karşılaması gereken en önemli beklentilerdir. Geçerliğin, güvenilirliği önemli ölçüde güvence altına aldığı düşünüldüğünde, geçerliğe verilen önem aynı zamanda güvenilirliği sağlamaya yönelik alınmış bir önlem olarak algılanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.285). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği artırmak için çalışma boyunca bazı önlemler alınmıştır:

Araştırmanın iç geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak için görüşme ve gözlem formları geliştirilirken ilgili literatür incelemesiyle konu ile ilgili kavramsal bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeveye dayalı olarak oluşturulan görüşme ve gözlem formlarına ilişkin Sınıf Eğitimi alanında üç, Eğitim Programları ve Öğretim alanında dört öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Diğer taraftan görüşmeler yapılmadan önce ölçeğin uygulanması sürecinde öğretmenlere ikinci aşamada görüşme yapılacağı ve görüşmelerin amacı ile bilgilendirilme yapılarak görüşmelere gönüllü olanlarla karşılıklı bir güven oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırmanın amacının detaylı olarak belirtildiği öğretmen, öğrenci, veli ve okul yöneticilerinin araştırmaya gönüllü katılım formları yoluyla onayı alınmıştır. Bu şekilde görüşme ve gözlem sürecinde toplanan verilerin katılımcıların durumlarına ilişkin gerçek görüşlerini ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilişliğini) arttırmak için ayrıntılı betimleme

amacıyla çalışmada veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı bir biçimde betimlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme bulguları doğrudan alıntılarla desteklenmiş, gözlem bulguları örneklerle açıklanmıştır. Elde edilen tüm bulgular herhangi bir yorum yapılmadan doğasına uygun bir biçimde doğrudan sunulmuştur. Ayrıca araştırmanın aktarılabilirliğini artırmak için araştırmanın nitel kısmında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Araştırmanın iç geçerliliğini (tutarlılığını) artırmak için bulgular verilirken veri çeşitlemesi sağlanmaya çalışılmış, birbiriyle çelişen katılımcı görüşleri de doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler üzerinde nitel araştırma dersini almış bir yüksek lisans öğrencisine örnek veri setlerini kodlaması istenmiş, nitel araştırma konusunda deneyimli iki öğretim üyesi de incelemeler yapmış; verilen doğrudan alıntıların o durumu yansıtıp yansıtmadığı karşılıklı olarak tartışılmış ve ortak bir karara varılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın dış geçerliliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak için araştırmacı, bu çalışmada süreç boyunca yapılan işlemleri ayrıntılı bir biçimde açıklamıştır. Ayrıca, elde edilen ham veriler hem dijital veri olarak hem de basılı kopyalar halinde başkaları tarafından incelenebilecek şekilde araştırmacı tarafından saklanmıştır.

3.5.2.2. Araştırmacının Rolü

Yıldırım ve Şimşek'e (2016, s.44) göre "nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir".

Araştırmacı bulguları sunarken, açık bir biçimde verileri ortaya koymuş ve anlaşılabilirliği sağlayabilmek için çeşitli verilerden faydalanmıştır. Ayrıca, araştırmacı matematik öğretiminin kuramsal ve uygulama alanlarında yeterli deneyim ve bilgi birikimine sahip olup; devlet okullarında yaklaşık olarak beş yıl sınıf öğretmeni olarak aktif görev yapmış olup son üç yıldır da bir ilkokulda müdür yardımcılığı görevini yürütmektedir. Araştırmacının bu özellikleri, ayrıntılı olarak toplanan verilerden maksimum düzeyde faydalanmaya ve durumu ayrıntılı olarak incelemeye olanak sağlamıştır. Bu noktada araştırmacının eğitimi ve deneyimi bu çalışmayı yürütmesi açısından yeterli ve önemli görülebilir.

Bu çalışmada araştırmacının konumunu gözlem ve görüşme olmak üzere

kısaca iki boyutta değerlendirebiliriz. Gözlem sürecinde, araştırmacı sınıfın doğal akışını mümkün olduğunca engellemeyerek sınıf içinde ğretmen ve öğrencilerle etkileşime girmemiş ve katılımsız gözlemci olarak bir ay boyunca (Mart-Nisan 2019) matematik derslerini gözlemlemiştir. Gözlem notları mümkün olduğu kadar ayrıntılı bir şekilde yazılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerle, okul yöneticileriyle, velilerle ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde araştırmacı onları yönlendirici değil, düşüncelerini açığa çıkaran bir rol üstlenmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirme Ölçeği (MÖPDÖ)’nden elde edilen nicel bulgulara, öğretmen, yönetici, veli ve öğrencilerle yapılan görüşmeler ile sınıf içi gözlemlerden ulaşılan nitel bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmanın nicel boyutunda, çalışmanın birinci ve ikinci alt amacındaki sorulara yanıt aramak amacıyla; öğretmenlere uygulanan MÖPDÖ’nün analizi ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Öğretmenlerin MÖPDÖ Puanlarına İlişkin Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin MÖPDÖ’nün genel yapı, kazanım, içerik, sunum, ölçme-değerlendirme alt ölçek ve toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri Tablo 10.’da yer almaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin MÖPDÖ Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	$\bar{X}$	Ss
Genel Yapı	294	3.47	.81
Kazanım	294	3.44	.76
İçerik	294	2.97	.83
Sunum	294	3.53	.78
Ölçme-Değerlendirme	294	2.93	.90
Toplam	294	3.27	.64

Tablo 10. incelendiğinde ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin genel yapı ($\bar{X}$ =3.47), kazanım ($\bar{X}$ =3.44) ve sunum ($\bar{X}$ =3.53) boyutlarına yönelik görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. İçerik ($\bar{X}$ =2.97) ve Ölçme-Değerlendirme ($\bar{X}$ =2.93) boyutlarında ise “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları

görülmektedir. İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin MÖPDÖ'nün toplamına ($\bar{X}=3.27$) yönelik olarak ise “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir.

4.1.2. Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, MÖPDÖ toplam puanlarına bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 11.'de verilmiştir.

Tablo 11.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Kadın	167	3.22	.66	292	-1.674	.095*
Erkek	127	3.34	.61			

*(p>0.05)

Tablo 11. incelendiğinde; MÖPDÖ toplam puanlarına göre erkek öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X}= 3.34$), kadın öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X}= 3.22$) yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(292)} = -1.674$, $p>0.05$).

4.1.3. Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre, MÖPDÖ toplam puanlarına bağımsız gruplar t testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 12.'de verilmiştir.

Tablo 12.

Hizmet İçi Eğitim Alma Değişkenine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Hizmet İçi Eğitim Alma	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Evet	52	3.39	.57	292	1.461	.145*
Hayır	242	3.24	.65			

*(p>0.05)

Tablo 12. incelendiğinde; MÖPDÖ toplam puanlarına göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin ortalamasının ($\bar{X} = 3.39$), hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin ortalamasından ($\bar{X} = 3.24$) yüksek olmasına rağmen aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(292)}=1.461$, $p>0.05$).

4.1.4. Öğrenim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 13.'te ANOVA sonuçları ise Tablo 14.'te verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
Ön Lisans	31	3.33	.68
Lisans	238	3.26	.64
Lisansüstü	25	3.27	.64

Tablo 13. incelendiğinde ön lisans mezunu ($\bar{X}=3.33$), lisans mezunu ($\bar{X}=3.26$) ve lisansüstü mezunu ($\bar{X}=3.27$) öğretmenlerin “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğrenim durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 14.'te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	.144	2	.072	.174	.841*	-
Gruplar içi	120.521	291	.414			
Toplam	120.665	293				

*($p>0.05$)

Tablo 14. incelendiğinde; ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2-291)}=.174, p>0.05$).

4.1.5. Mezun Olunan Okul Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin mezun olunan okul değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 15.'te ANOVA sonuçları ise Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 15.

Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mezun Olunan Okul	N	$\bar{X}$	Ss
Eğitim Fakültesi	187	3.29	.61
Eğitim Enstitüsü	31	3.33	.68
Diğer	76	3.19	.71

Tablo 15. incelendiğinde eğitim fakültesi ($\bar{X}=3.29$), eğitim enstitüsü ($\bar{X}=3.33$) ve diğer okul türünden mezun ($\bar{X}=3.19$) öğretmenlerin “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda mezun olunan okul değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 16.'da verilmiştir.

Tablo 16.

Mezun Olunan Okul Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	.642	2	.321	.778	.460*	-
Gruplar içi	120.023	291	.412			
Toplam	120.665	293				

*($p>0.05$)

Tablo 16. incelendiğinde; ilkökul birinci sınıf öğretmenlerin mezun olunan okul değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(2-291)} = .778$, $p > 0.05$).

4.1.6. Mesleki Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkökul birinci sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 17.’de ANOVA sonuçları ise Tablo 18.’de verilmiştir.

Tablo 17.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	Ss
0-10 yıl	19	3.29	.57
11-15 yıl	51	3.19	.64
16-20 yıl	82	3.21	.62
21 yıl ve üstü	142	3.33	.67

Tablo 17. incelendiğinde mesleki kıdemi 0-10 yıl ($\bar{X}=3.29$), 11-15 yıl ($\bar{X}=3.19$), 16-20 yıl ($\bar{X}=3.21$) ve 21 ve üstü hizmet yılına ($\bar{X}=3.33$) sahip öğretmenlerin “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğrenim durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 18.’de verilmiştir.

Tablo 18.

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	1.134	3	.378	.917	.433*	-
Gruplar içi	119.530	290	.412			
Toplam	120.665	293				

*($p > 0.05$)

Tablo 18. incelendiğinde; ilkökul birinci sınıf öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(3-290)} = .917, p > 0.05$).

4.1.7. Sınıf Mevcudu Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkökul birinci sınıf öğretmenlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 19.'da ANOVA sonuçları ise Tablo 20.'de verilmiştir.

Tablo 19.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Mevcudu	N	$\bar{X}$	Ss
30 ve Altı	139	3.36	.59
31-35	83	3.24	.67
36 ve üstü	72	3.13	.68

Tablo 19. incelendiğinde sınıf mevcudu 30 ve altı ($\bar{X}=3.36$), 31-35 ($\bar{X}=3.24$) ve 36 ve üstü ($\bar{X}=3.13$) olan öğretmenlerin “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcudu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 20.'de verilmiştir.

Tablo 20.

Sınıf Mevcudu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	2.634	2	1.317	3.247	.040*	30 ve altı-
Gruplar içi	118.031	291	.406			36 ve üstü
Toplam	120.665	293				

*($p < 0.05$)

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre MÖPDÖ toplam puana ilişkin

sınıf mevcudu değişkenine göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(2-291)} = 3.247$, $p < 0.05$). Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.36$) ile sınıf mevcudu 36 ve üstü olan okullarda görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X} = 3.13$) arasında sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı fark bulunmuştur.

4.1.8. Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin birinci sınıfı okutma durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 21.'de ANOVA sonuçları ise Tablo 22.'de verilmiştir.

Tablo 21.

Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Birinci Sınıfı Okutma Durumu	N	$\bar{X}$	Ss
1. Defa	7	3.53	.34
2. Kez	13	3.24	.55
3. Kez	30	3.10	.59
4. Kez	60	3.44	.71
5. Kez	184	3.23	.63

Tablo 21. incelendiğinde birinci sınıfı birinci defa ($\bar{X} = 3.53$) ve 4. kez ($\bar{X} = 3.44$) okutan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin “katılıyorum” düzeyinde oldukları, 2. kez ($\bar{X} = 3.24$), 3. kez ($\bar{X} = 3.10$) ve 5. kez ($\bar{X} = 3.23$), okutan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin ise “biraz katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcudu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçları Tablo 22.'de verilmiştir.

Tablo 22.

Birinci Sınıfı Okutma Durumu Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	3.490	4	.872	2.152	.075*	-
Gruplar içi	117.175	289	.405			
Toplam	120.665	293				

*(p>0.05)

Tablo 22. incelendiğinde; ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin birinci sınıfı okutma durumu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarında yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4-289)}=2.152, p>0.05$).

4.1.9. Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Uygulanan analiz sonuçlarına göre elde edilen betimsel veriler Tablo 23.'de ANOVA sonuçları ise Tablo 24.'te verilmiştir.

Tablo 23.

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Sosyo-Ekonomik Düzey	N	$\bar{X}$	Ss
Alt	99	2.95	.63
Orta	98	3.40	.58
Üst	97	3.47	.60

Tablo 23. incelendiğinde alt sosyo-ekonomik ($\bar{X}=2.95$) çevrede çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde, orta sosyo-ekonomik ($\bar{X}=3.40$) ve

üst sosyo-ekonomik ($\bar{X}=3.47$) çevrede çalışan birinci sınıf öğretmenlerinin ise “katılıyorum” düzeyinde oldukları görülmektedir. Bu bağlamda sınıf mevcudu değişkenine göre MÖPDÖ toplam puanlarının değişip değişmediğini test etmek için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 24.’te verilmiştir.

Tablo 24.

Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Tek Yönü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	Farkın Yönü
Gruplar arası	15.583	2	7.91	21.576	.000*	Alt-Orta Alt-Üst
Gruplar içi	105.082	291	.361			
Toplam	120.665	293				

*($p<0.05$)

Tablo 24. incelendiğinde; yapılan tek yönlü varyans analizi sonucuna göre MÖPDÖ toplam puana ilişkin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür ($F_{(2-291)}= 21.576$, $p<0.05$). Anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre alt sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=2.95$) ile orta sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.40$) ve üst sosyo-ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=3.47$) arasında alt sosyo ekonomik çevrede bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin aleyhine anlamlı fark bulunmuştur.

4.2. Nitel Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu kısmında yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formlarından edilen verilere uygulanan içerik analizi sonucunda ulaşılan bulgular yer almaktadır.

4.2.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Öğretmenlerle ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programı hakkındaki bilgilenmelerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 25.'de sunulmuştur.

Tablo 25.

Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Bilgilenme Şekli	Eğitim-öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalarla	4
	Medya aracılığıyla	3
	Seminerler aracılığıyla	3
	Programı incelemeye	2
Bilgilenmenin Niteliği	Yetersiz	3

Tablo 25. incelendiğinde; dört öğretmen program hakkında eğitim-öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalarla bilgi sahibi olduğunu, üç öğretmen medya aracılığıyla, üç öğretmen seminer vasıtasıyla iki öğretmen ise programı inceleyerek bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu konuya ilişkin olarak; Ö3: “Kendi çabalarımızla medyadan, seminer dönemindeki çalışmalardan öğrendik. Aslında bir önceki öğretim programının olumlu olumsuz yanları konusunda bir değerlendirme yapılmalıydı.” Ö4: “Şöyle, biz zümre toplantılarında konuşmuştuk. Okul ya da dışarıdan bir bilgilendirme almadık. Zümre toplantımızda zümredeki arkadaşlarımızla değişen müfredatı konuşmuştuk.” Ö5: “İlçe Milli Eğitimin hazırladığı ve düzenlediği bir seminer kapsamında oldu...” Ö7: “Herhangi bir bilgilendirme yapılmadı. Programın değiştiğine dair internet sitelerinden, televizyonda haberlerden ve sene başında hazırlık yaparken programı gözden geçirdiğimde öğrendim.” Ö9: “Yok hayır bilgilendirme yapılmadı... Ana kaynağı açarak, inceleyerek bilgi sahibi oldum.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

Tablo 25. incelendiğinde bilgilenmenin niteliği temasında seminer alan üç öğretmen de bilgilendirmenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili; Ö1: “Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bir örnek durum anlatılmadı. Sadece sunumu izledik.

Biz kendi aramızda tartışarak bir sonuca varma gayretindeydik.” Ö5: “Seminer bir günlüktü. Ama matematik dersi küçük bir bölümden oluşmaktaydı ve ne hakkında bilgi alacağımız konusunda ön bilgilendirme olmadığı ve grubun çok kalabalık olmasından dolayı yeterli düzeyde bir eğitim değildi.” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

4.2.1.2. Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen elde bulgular ve frekans dağılımı Tablo 26.’da sunulmuştur.

Tablo 26.

Programın Kazanım Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Kazanımlar	Olumlu Görüşler	Açık- anlaşılır	9
		Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun	5
		Gerçekleştirilebilir	5
		Birbiriyle tutarlı	5
	Olumsuz Görüşler	Birbiriyle kısmen tutarlı	4
		Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun değil	4
		Gerçekleştirilebilmesi çevre şartlarına bağlı	3
		Gerçekleştirilebilmesi öğretmenin donanımına bağlı	1

Tablo 26.’da kazanımlara yönelik olumlu görüşler incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin tamamı kazanımların açık ve anlaşılır olduğu görüşündedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö2: “*Açıklık ve anlaşılabilirliği bakımından, gayet açık anlaşılabilir bir vaziyette kazanımlar, bana göre bir sorun görünmüyor.*” ve Ö4: “*Açıklık ve anlaşılabilirliği bakımından, kazanımlar çok açık ve anlaşılır. Zaten basit düzeyde olduğu için çok daha rahat anlıyorsunuz.*” biçimde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 26.’da görüleceği üzere beş öğretmen programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö2: “*Öğrencilerin gelişim düzeyine uygunluğu bakımından, evet program en son haliyle uygun. Sadeleşmiş, iyi yani.*” Ö3: “*...bana göre kazanımlar öğrenci düzeyine uygun.*”

Örneğin kesirlerde görsel ağırlıklı olarak bütün ve yarım verilmiş. Çok daha karmaşık bir şeye gerek yok bu yeterli.” şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 26. incelendiğinde beş öğretmen programın kazanımlarının gerçekleştirilebilir düzeyde olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö3: *“Gerçekleştirilebilirliği bakımından, evet gerçekleştirilebilir ve uygulanabilir olduğunu düşünüyorum.”* biçiminde görüşünü ifade ederken Ö4 :*“Gerçekleştirilebilirliği bakımından, kolay gerçekleştirilebilir. Uygularken herhangi bir sıkıntı yaşamıyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade etmektedir.

Tablo 26. incelendiğinde beş öğretmen programın kazanımlarının birbiriyle tutarlı olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö4: *“Birbirleriyle tutarlılığı bakımından, kazanımlar tutarlıdır. O bakımdan sıkıntı yok. Kağıt üzerinde her şey iyi.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö9: *“Kazanımlar birbiriyle tutarlı. Yani biri diğerinin üzerine koyarak ilerliyor.”* şeklinde düşüncesini ifade etmektedir.

Tablo 26.’da olumsuz görüşler incelendiğinde dört öğretmen programın kazanımlarının birbiriyle kısmen tutarlı olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak: Ö3: *“Birbirleriyle tutarlılığı bakımından, kazanımlar tutarlıdır. Çoklu kazanımları birbiriyle karşılaştırdığımız zaman ise örtüşmeyen yerler olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö7: *“Kazanımların birbiriyle tutarlılığı konusuna gelince, o zaman zaman değişiyor. Bazı kazanımlar birbiriyle tutarlı. Bazıları çok güzel birbiriyle ilintili oluyor. Bazılarında ise bir bağlantı kuramıyoruz.”* ve Ö8: *“Kazanımlar birbiriyle %50 oranında tutarlı. Tutarlı olanları var. Diyorum ki, çok güzelmiş. Hiç tutarlı olmayan var, bunu nasıl diğeriyle ilişkilendireceğim. Matematik merdiven halinde gider. O basamaklardan biri eksik olursa ya da boşaltırsan çökersin.”* şeklinde görüşlerini ifade etmektedir.

Tablo 26.’da olumsuz görüşler incelendiğinde dört öğretmen programın kazanımlarının öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmadığını düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö7: *“Öğrencilerin gelişim düzeyine uygun değil. Hepsine en azından hitap etmiyor. Yaşı küçük olan öğrencilerimiz var 60 aylık okula başlayan öğrencim de var. 72. Aylık okula başlayan öğrencim de var. Bu şekilde olunca her öğrencinin gelişim düzeyine uygun olmuyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederken Ö8: *“Çocukların yaşları küçük. Kazanımlar bu yaştaki tüm çocukların gelişimine bence uygun değil. Sen ne vermeye ne öğretmeye çalışırsan çalış çocuk o yaşta bulunduğu zihinsel gelişiminin öngördüğü kadar alacaktır. Fazlasını çocuğa veremiyorsun.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 26. incelendiğinde üç öğretmen programın kazanımlarının gerçekleştirilebilmesinin çevre şartlarına bağlı olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden; Ö7: “Kazanımlar tabi ki de gerçekleştirilebilir ama bu şartlar da değil. Kazanımlar hazırlanırken çevre şartları dikkate alınmıyor. Sınıfımda hiç anasınıfına gitmeden gelenler de var.”, Ö8: “Kazanımların hepsi için gerçekleştirilebilir diyemem. Bir sınıfın %30’una anca gerçekleştirebiliyorsun şuan benim sınıfım için öyle. Diğer %70’i altta kalıyor. Bu durum çocukların yaşı, aile ilgisizliği, gibi çocuk önceden oturmuş bir ön bilgiyle gelmiyor.” şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

4.2.1.3. Programın İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 27.’de sunulmuştur.

Tablo 27.

Programın İçerik Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
İçerik	Olumlu Görüşler	Günlük yaşamla ilişkilendirilebiliyor	6
		Öğrenci seviyesine uygun	6
		Kazanımlara uygun	5
		Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük var	5
	Olumsuz Görüşler	Ünite ve konuların dağılımında denge bütünlük yok	4
		Kazanımlara kısmen uygun	4
		Günlük yaşamla kısmen ilişkili	3
		Öğrenci seviyesine uygun değil	3
		Konu tekrarı yok	3
		Matematiksel becerileri kazandırmada yetersiz	1
		Ünite sayısı fazla	1

Tablo 27. incelendiğinde programın içerik boyutuna ilişkin olumlu görüş bildiren altı öğretmen içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilebileceğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö2: “Günlük yaşamla ilişkisi bakımından, günlük yaşamla

ilişki kurmada sıkıntı yaşamıyoruz. Sayılarda olsun, saatler ve paralarımız konularında olsun rahat bir şekilde günlük yaşamla ilişkilendirmeler yapılmış.” şeklinde görüş belirtirken, Ö4: *“Günlük yaşamla ilişkisi bakımından, günlük yaşamla ilişki kurabiliyorsun. Mesela, paylaştırma konusuna gelince, saat konusuna gelince hep günlük hayattan örnek verebilecek durumlar oluyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö8 ise; *“Günlük yaşamla ilgili ilişkilendirme yapabiliyoruz. Mesela Pazar oluşturuyoruz. Domates, patlıcan fiyatları yazıyoruz. Çocuk günlük yaşamında bunlarla da karşılaştığı için çok kolay günlük yaşamla ilişkilendirebiliyoruz.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 27.’de görüleceği üzere altı öğretmen programın içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö1: *“Öğrencilerin seviyesine uygunluğu bakımından, uygun öğrencilerin rahatlıkla anlayabileceği şekilde düzenlenmiş.”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö6: *“Kazanımlar günlük yaşamla ilişkili, öğrencilerin seviyesine oldukça uygun. Orta seviye ve alt seviye öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Ö9 kodlu öğretmen ise; *“İçerikler de öğrenci seviyelerine uygun. Karmaşık değil, kavramsal çelişkiye düşürecek nitelikte değil. Önceki yıllarda vardı da şimdi yok.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 27. incelendiğinde beş öğretmen programın içeriğinin kazanımlara uygun olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö4: *“Kazanımlara uygunluğu bakımından uygun herhangi bir problem yaşamıyoruz.”* şeklinde görüşünü belirtirken, Ö9: *“İçerikler kazanımlara tabii ki de uygun. Hiçbir sıkıntı yok. Bütün uygulamalar programın olması gerektiği gibi...”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 27. incelendiğinde beş öğretmen ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden, Ö2: *“Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük bakımından, genel olarak denge ve bütünlük var...”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö3: *“Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük bakımından, yeni programda bütünlük var, dağılımında ve tekrarlarında uyum var. Tekrarlara bakıyorsunuz; basitten karmaşığa doğru bir değişim var.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 27. incelendiğinde dört öğretmen ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük olmadığını şeklinde olumsuz görüş belirtmiştir. Bu görüşte olan öğretmenlerden, Ö1: *“Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük bakımından, hiç denge ve bütünlük göremiyorum. Ben kendim o denge ve bütünlüğü kurmaya*

çalışıyorum.” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö4; “Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük bakımından, yok işte, denge yok. Yani bazı konuları gereksiz uzatmış, bazı konuları da gereksiz kısa tutmuş. Basit bir konu dengesiz bir biçimde uzatılınca konuyu dört dörtlük oturtuyorsun fakat o orda bitiyor geri dönüş yapamıyorsun. Keşke bu parça parça geriye sık sık dönüt olacak şekilde dağıtılsaydı daha dengeli olabilirdi. Hepsini birden vermeseydi, zamana yaysaydı.” şeklinde görüş belirtmiş, Ö7 ise; “Ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük bakımından, bence toplama-çıkarmaya yönelik konular daha fazla olmalı. Ders saati de az bu konu için. Uzamsal ilişkilere ise çok fazla zaman ayırmış. Öyle olunca da bence konular arasında bir denge yok.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 27. incelendiğinde dört öğretmen programın içeriğinin kazanımlarla kısmen uygun olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö7: *“Programda yer alan öğrenme alanı içerikleri kazanımlara bazıları uygun bazıları ise uygun değil. Kısmen uygun yani. 1’den 10’a kadar tek tek sayar diye bir kazanım oluyor. Ama içerik bunu kavratmak için yeterli gelmiyor.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 27. incelendiğinde üç öğretmen programın içeriğinin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını düşünmektedir. Örneğin Ö7 kodlu öğretmen bu konuyla ilgili görüşünü şu şekilde açıklamıştır; *“Öğrencilerin seviyesine bence uygun değil. Çevre faktörünü düşünmemişler. Bu içerikler daha çok anasınıfı eğitimi almış, şehir merkezinde yaşayan öğrenciler için düzenlenmiş gibi etkinlikler hep bir mağaza, alışveriş merkezi ağırlıklı verilmiş. Paralarımız da bir memur çocuğu 200 TL’yi görmüştür ama kırsalda yaşayan çocuk bunu büyük ihtimalle görmemiştir.”*

Tablo 27. incelendiğinde üç öğretmen içeriğin günlük yaşamla kısmen ilişkili olduğu görüşündedir. Bu konuyla ilgili olarak; Ö7: *“Kazanımlar günlük yaşamla çoğunda ilişki kurulabiliyor. Ama az önce verdiğim örnekte çocuk 200 TL’yi görmemiş olabiliyor. Yine aynı zamanda etkinliklerde postacı oluyor. Postacı günümüzde pek kalmadı daha çok kargo görevlileri var.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 27.’de görüleceği üzere üç öğretmen de programın içeriğine yönelik olarak konu tekrarı olmadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili Ö8: *“...Kısa sürede çok fazla konu işlendirilmeye çalışılıyor. Tekrar yok...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.1.4. Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının

öğretme-öğrenme süreci boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 28.'de sunulmuştur.

Tablo 28.

Programın Öğretme-Öğrenme Süreci Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Öğretme- Öğrenme Süreci	Etkinlikler	Etkinlikler yetersiz	9
		Bazı etkinlikler çevre şartına uygun değil	1
	Araç-Gereçler	Araç-gereçler yetersiz	8
		Araç-gereç oluşturmak öğretmenin yeteneğine bağlı	6
		Araç-gereçler yeterli	1
		Öğrencinin düzeyine uygun araç-gereç yok	1
	Fiziksel Ortam	Sınıf mevcutları çok fazla	6
		Sınıf aydınlatması yetersiz	1
	Süre	Süre yetersiz	5
		Süre yeterli	4
		Önerilen sürelerin dağılımında dengesizlikler olması	3
	Öğretim-Yöntem ve Teknikler	Öğrenci merkezli yöntem-teknikleri kullanılmakta	3
		Öğretmen merkezli yöntem-teknikleri kullanılmakta	1

Tablo 28. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, Ö2: “*Etkinlikler açısından, etkinlikler çok fazla değil. Kitaptaki etkinlikler yetersiz. Saatler konusunu örnek verecek olursam birkaç örnek verip bitirmiş. Bu da öğrencilerin konuyu daha iyi kavramasını güçleştiriyor.*” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö4: “*Etkinlikler açısından, etkinlik hiç yok denecek kadar az. Çocuğa hitap edebilecek çok az şey var doğrusu. Ek etkinler oluşturmak kalıyorum bu yüzden ben. Etkinlik bence daha da fazlalaştırılmalı. Derste fazlalaştırmak zorunda kalıyorum neden çünkü çocuk çok çabuk sıkılıyor. Yani müfredatın verdiği etkinlik zaten ya bir ya iki ama beş saat almış konuyu yeterli gelmiyor maalesef. O yüzden etkinliklerin zenginleştirilmesi gerekiyor.*” şeklinde

görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 28. incelendiğinde araştırmaya katılan sekiz öğretmen araç-gereçlerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, Ö1: *“Araç gereçler açısından konuya göre sınıfta fazla bir şey olmuyor. Geometrik şekillerimiz yok. Panomuz yok, matematik takımlarımız yok.”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö7: *“Araç-gereç konusuna gelecek olursak, araç gereçler çok yetersiz.... Materyal eksikliği ekstradan zamanımızı çok alıyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 28. incelendiğinde altı öğretmen araç-gereç oluşturma öğretmenin yeteneğine bırakıldığını düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö4: *“Araç gereçler açısından yine bu durumu öğretmenin kabiliyetine bırakıyorum. Yani öğretmen geliştiriyor...”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö8: *“...Öğretmenin kendi becerisine bırakılmış. Evimdeki çeşitli malzemelerden sürekli matematik araç gereci yapmaya çalışıyorum. Çünkü matematikte oyun halinde araç gereç kullanmak çok önemli.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 28. incelendiğinde fiziksel ortama yönelik olarak altı öğretmen sınıf mevcutlarının çok fazla olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö4: *“Öğrenme ortamı açısından, okullar arası sınıflar arası dengesizlikler var. Bu açıdan çok zor oluyor. Öğrenme ortamı daha rahat verebilecekken daha rahat işleyebilecekken, ortamdan dolayı sınıfın çok kalabalık bu konuda sıkıntı yaşanıyor.”* Ö6: *“Sınıf mevcutlarının fazlalığı öğrenme ortamını zorlaştırıyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö8: *“Öğrenme ortamı açısından, öğrenci sayımız çok fazla. Bana göre bir sınıfta öğrenci sayısı 20’yi geçmeyecek. Bir öğretmen bir derste beş öğrencisine en azından bir 5 dakikasını ayırabilmesi lazım. Çünkü çocukların seviyesi aynı olmadığı için biri çabuk kavriyor. Ama geride kalan öğrenci için daha fazla zaman ayırman gerekiyor. Bu sefer bu öğrenciyle uğraşırken bilen öğrenciyi ihmal etmiş oluyorsun.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 28. incelendiğinde beş öğretmen sürenin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö3: *“Zaman açısından, süre yetmiyor. Bir konuyu kavratmak için yeterince etkinlik ve öğrencinin tahtaya kalkıp işlenen konuyla ilgili örnekleri tahtada yaptırmak için yeterli süre yok.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö7: *“Zaman açısından, kesinlikle süre yetersiz. Matematik ders saatinin artırılması gerekiyor. Bizim çevredeki okullar için süre yetmiyor.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 28. incelendiğinde üç öğretmen önerilen sürelerin dağılımında dengesizlik

olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö1: *“Zaman açısından, toplamaya az süre vermiş, geometriye fazla süre vermiş. Bir dengesizlik var. Ritmik saymalara da çok az süre vermiş. Ritmik saymalar çarpmanın alt yapısıdır. Daha fazla süre verilmelidir. Aynı şekilde sayı ve işlem ünitesine az süre verilirken, diğer konulara ise çok süre verilmiş.”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö5: *“Zaman açısından, dengeli bir paylaşım olmadığını düşünüyorum. Kazandırılması güç bazı konuların az zamana yayıldığı, daha kolay olanların ise çok fazla zaman ayrıldığı görülmektedir. Bazen zamanı duruma göre değiştirebilmekteyiz.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 28. incelendiğinde dört öğretmen ise sürenin yeterli olduğu görüşündedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö2: *“Zaman açısından, şuanki düzen ve şartta süre yetiyor. Süre konusunda herhangi bir sıkıntı yaşamıyoruz.”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö6: *“Kazanımlara verilen süre yeterli. Fazla kazanım olmayınca verilen süre fazlasıyla yeterli.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 28. incelendiğinde üç öğretmen öğretim-yöntem ve tekniklere yönelik olarak öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandığını belirtmiştir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö7: *“Yöntem-teknik açısından programda önerilen yöntem teknikler uygun. Öğrenci merkezli yöntem teknikler kullanıyoruz; yaparak yaşayarak öğrenmeyi etkin kılmaya çalışıyoruz...”* şeklinde görüşünü açıklarken, Ö9: *“Yöntem teknik açısından, biz daha çok dijital ortamları kullanıyoruz, dijital platformlar bize yaratıcılığımızı zorlayacak, geliştirecek imkanlar sunuyor. Öğrenciye kitabın yanında görsel işitsel ve dokunsal materyalleri kullanarak yaparak yaşayarak öğrenci merkezli bir ortam oluşturmaya çalışıyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.1.5. Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmenlerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 29.’da sunulmuştur.

Tablo 29.

Programın Ölçme-Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme-Değerlendirme	Ölçme-değerlendirme araçları	Sayısı az	9
		Kazanımları ölçmede yetersiz	6
		Kullanışlılığı zayıf	4
		Kazanımları ölçmede yeterli	3
		Kullanışlı	2
		Süreci ölçmede yetersiz	1
Ölçme-değerlendirme ile ilgili öneriler yetersiz			6

Tablo 29. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı ölçme-değerlendirme araçlarının sayısının az olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerden;

Ö1: “Ölçme-değerlendirme araçları açısından, yetersiz. Ölçme değerlendirme araçları az. Çocuklar değişik soru tipinde sorularla karşılaşınca zorlanıyorlar. O yüzden ölçme değerlendirme araçlarının farklı kazanım ve becerileri ölçecek şekilde zenginleştirilmesi gerekiyor.”

Ö5: “Kazanımların değerlendirilmesi kitaba bağlı kalınırsa yeterli düzeyde ölçme aracı yok. Kazanımların anlaşılabilirliğini ölçebilmek için yeni ölçme araçları arayışına girmek zorunda kalıyorum.”

Ö7: “Ölçme değerlendirme araçları yeterli değil. Birkaç değerlendirmeye bitiyor. Vermediği konuyu ölçme değerlendirmede istiyor. Sorular çok az.”

Ö8: “Ölçme değerlendirme araçları yeterli değil. Bir konuyla ilgili en azından beş çeşit soru çıkmalı. Yani bir soruyu çocuk alttan yukarı görmeli, üstten aşağıya görmeli, soldan sağa görmeli. Bir soruyu da çocuğun kendi oluşturmalı. Problemin çözüm yolunun çocuk kendi kendine yaratmalıdır. Ama neyden örneklerden faydalananarak...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Tablo 29. incelendiğinde altı öğretmen ölçme değerlendirme araçlarının kazanımları ölçmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan

öğretmenlerden Ö3: “Kazanımları ölçebilirliği açısından, soru çok abartılı veya uygun düşmüyor çoğu zaman. Hem okumada hem de yazmada aynı zamanda matematikte sadeleştirme yapılmalı.” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö7: “Ölçme değerlendirme araçları anca kazanımların onda birini ölçebiliyor bana göre. Ben kendim ölçme değerlendirme araçları da hazırlıyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 29. incelendiğinde dört öğretmen ölçme değerlendirme araçlarının kullanışlılığının zayıf olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden Ö7: “Kullanışlı değil. Çok fazla hikaye anlatmış. Birinci sınıf çocuğu bunları okuyup nasıl yapacak... Bir de başka sayfada anlattığını bir sonraki sayfada istiyor. Bu sefer de öğrencilerin dikkati dağılıyor.” şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö8: “.... Ayrıca sorulan sorular birden fala kazanımı ölçmeye de yönelik olmalı ben bir soruda birden fazla becerinin kazanılıp kazanılmadığını göreyim. Buradan da hareketle ölçme araçları pek kullanışlı diyemem.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 29. incelendiğinde altı öğretmen ölçme değerlendirme ile ilgili önerilerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden; Ö1: “Ölçme-değerlendirmenin nasıl olması ile ilgili öneriler var ama ben bu önerileri yetersiz görüyorum. Program daha iyi kılavuzluk yapabilirdi bize.” şeklinde görüşünü açıklarken, Ö2: “...Bize yol göstermesi açısından önerilerin detaylı ve açıklayıcı olması gerekiyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.1.6. Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik yaşanan sorunlar ve öneriler hakkında öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 30.’da sunulmuştur.

Tablo 30.

Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Öğretmen Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Sorun ve Öneri	Program Yapısına Yönelik Sorunlar	Kılavuz kitapların olmaması	2
		Kılavuz kitap uygulamasına geri dönülmeli	2
	Program Yapısına Yönelik Öneriler	Çevre şartları dikkate alınmalı	2
		Program hazırlanırken öğretmenlerden kurul oluşturulmalı	1
		Disiplinler arası ilişkilendirmeler güçlendirilmeli	1
	Etkinliklere Yönelik Sorunlar	Sürenin yetersiz olması	6
		Etinlik sayılarının yetersiz olması	4
		Görsel öğelerin yetersiz olması	2
		Etkinliklere ayrılan sürelerde dengesizlik olması	2
		Somutlaştırmada sorun yaşanması	1
	Etkinliklere Yönelik Öneriler	Etkinlikler zenginleştirilmeli	6
		Somutlaştırıcı çalışmalar artırılmalı	3
		Etkinliklere ayrılan süre artırılmalı	2
		Sürelerin dağılımındaki dengesizlik giderilmeli	2
		Görsel öğeler artırılmalı	2
		Oyunlarla öğretim olmalı	2
		Etkinlikler günlük yaşamla ilişkilendirilmeli	2
	Araç-Gereçlere Yönelik Sorunlar	Yeterli araç-gereç bulunmaması	4
	Araç-Gereçlere Yönelik Öneriler	Okullardaki araç-gereçler zenginleştirilmeli	4
	Fiziksel Ortama Yönelik Sorunlar	Sınıf mevcutlarının fazlalığı	2
	Fiziksel Ortama Yönelik Öneriler	Sınıf mevcutları azaltılmalı	2
	Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Sorunlar	Ünite değerlendirmelerinin yetersiz olması	2
	Ölçme-Değerlendirmeye Yönelik Öneriler	Ölçme-değerlendirme diğer boyutlarla örtüşmeli	2
		Ölçme araçlarındaki soru sayısı artırılmalı	2

(Tablo 30 devamı)

		Ölçme-değerlendirme araçları kullanışlı olmalı	2
		Kitapta kazanım değerlendirme ölçekleri olmalı	1
Öğrenci Yönelik Sorunlar	Özelliklerine	Yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazlalılığı	2
		Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler	2
		Öğrencilerin çabuk sıkılması	1
Öğrenci Yönelik Öneriler	Özelliklerine	Program farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap etmeli	3
Velilere Yönelik Sorunlar		Veli bilinçsizliği	1
Velilere Yönelik Öneriler		Veliler bilinçlendirilmeli	1
Bilgilenmeye Öneriler	Yönelik	Programa yönelik öğretmenler bilgilendirilmeli	4

Tablo 30. incelendiğinde programın yapısına ilişkin iki öğretmen kılavuz kitapların olmamasından dolayı sorun yaşadığını ifade etmiştir. Programın yapısına ilişkin öneri olarak ise iki öğretmen kılavuz kitap uygulamasına geri dönülmesi gerektiğini, iki öğretmen de çevre şartlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: “Özellikle matematik dersinde kazanımları birebir öğretmeyi sağlayacağımız kılavuz kitaplar olmalı.”

Ö9: “Eskiden kılavuz kitabın varlığı çok önemli değilmiş gibi geliyordu ama şimdi yokluğu gerçekten varlığının ne kadar değerli olduğunu gösteriyor işin açıkçası. Bu yüzden kılavuz kitapların gerçekten gelmesi gerekiyor. Bize rehber oluyordu kılavuz kitaplar. “

Ö7: “Program çevre şartları dikkate alınarak hazırlanmalı ve çevre faktörüne göre öğretmenlere esneklik sağlanmalı...”

Tablo 30. incelendiğinde etkinliklere yönelik olarak altı öğretmen sürenin yetersizliğinden, dört öğretmen etkinlik sayılarının yetersizliğinden, iki öğretmen görsel öğelerin yetersizliğinden, iki öğretmen etkinliklere ayrılan sürelerde dengesizlikler olmasından, bir öğretmen de somutlaştırmaya yönelik olarak sorun yaşadığını ifade etmiştir. Etkinliklere yönelik öneri olarak ise altı öğretmen etkinliklerin zenginleştirilmesini, üç öğretmen somutlaştırıcı çalışmaların artırılmasını, iki öğretmen

etkinliklere ayrılan sürenin artırılmasını, iki öğretmen süre dağılımındaki dengesizliklerin giderilmesini, iki öğretmen görsel öğelerin artırılmasını, iki öğretmen oyunlarla öğretim olmasını, iki öğretmen de etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesini istemektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö1: “Sayılar ve temel matematik kavramlarına çok az süre ayrılmış.”

Ö2: “Her öğrencinin algı düzeyi farklı oluyor. Doğal sayıların kavratılması noktasında bazı öğrencilerle sıkıntı yaşadık. Onlara somutlaştırma noktasında sorun yaşadım.”

Ö3: “Süreç için yeterli süre yok. Bu da bir sorun oluşturuyor.”

Ö8: “Zaman eşit dağılmadığı için, bazı konularda ya programın önüne geçiyorum ya da gerisinde kalıyorum.”

Ö9: “...Müfredata bağlı kalıyoruz. Ama etkinlikler noktasında ek etkinliklere ihtiyaç duyduğumuz zamanlar olabiliyor.”

Ö1: “Çocuğun seviyesine uygun, güncel yaşama hazırlayan, çocuğa matematiği sevdiren etkinlik temelli bir matematik eğitimi ve programı olmalı.”

Ö3: “Etkinlikler hazırlanırken etkinliklerin çocuğun sokakta, ailede, çevresinde matematiksel zekasını geliştirici oyunlarla ilişkilendirilmelidir.”

Ö4: “Çocuğun daha çok etkinlikle konuya müdahil olması gerekiyor. Konunun içinde olması gerekiyor. Kitapların da bu yönde çocuğa göre uyarlanması gerekiyor. Kesinlikle çocuklar yaparak yaşayarak oyunlarla öğrenmeliler. Buna göre program hazırlamaları gerekiyor.”

Ö5: “Programda öğrencilerin ölçülebilmesi açısından daha fazla etkinliklere yer verilmelidir. Program içerisinde gündelik hayatta kullanılmaya dair etkinlik düzenlenmeli...”

Ö6: “...Ayrıca programı uygulama aracımız olan ders kitapları daha çok etkinlik ile doldurulmalıdır. Etkinlikler çok yüzeysel kalıyor.”

Ö3: “Kazanımların kazandırılması gereken süre artırılmalıdır. Öğrencilerin etkinliklere aktif olarak dahil edilmesi için yeteri kadar süre tanınmalıdır.”

Ö4: “Süre yetmiyor. Programların normal işlenebilmesi için konu sayısı ile süre denklenmeli eşitlenmelidir.”

Tablo 30. incelendiğinde dört öğretmen yeterli araç-gereç bulunmamasından

dolayı sorun yaşadığını belirtmiş ve okullardaki araç-gereçlerin zenginleştirilmesini öneri olarak getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö4: “Materyal noktasında sıkıntı yaşadığım anlar oluyor. Özellikle teknolojik yetersizlikler... Gerçekten bir akıllı tahtaya matematik dersinde çok ihtiyaç duyuyorum. Bu noktada okullara çocuğun seviyesine göre araç gereçler hazırlanıp gönderilmeli bir cetveli bile bir palyaçonun sırtında yani çocuğun dikkatini çekebilecek bir pergelin bile çocuğun ilgisini çekebilecek şekilde uyarlanması gerekiyor. Ben öyle düşünüyorum. Her konuyla ilgili mesela bütün yarım konusuyla ilgili, yapay elmalar göndersinler onları birleştirelim, açalım. Hani bunları tabi ki öğretmenin de hazırlaması çok güzel bir şey ama kazanım ve içeriğe göre öğretmene yardımcı olacak materyaller hazırlanmalı ve gönderilmesi gerektiğini düşünüyorum.”

Ö9: “Bence görsel materyallerle desteklenmeli. Kitaptan bahsetmiyorum, videolu materyallerden bahsediyorum. Kısa tanıtım filmleri olabilir, sunumlar olabilir, sunumların öğretmenlere flash bellek ile teslimi olabilir.”

Tablo 30. incelendiğinde fiziksel ortama yönelik olarak iki öğretmen sınıf mevcutlarının fazlalığı nedeniyle sorun yaşadığını belirterek sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşte olan Ö4 kodlu öğretmen görüşünü şu şekilde açıklamıştır:

“Sınıf mevcutlarımız çok fazla bu da ister istemez sorun oluşturabiliyor. Etkili bir matematik dersi işleyebilmek için sınıf mevcudunun 20-25'i, geçmemesi gerekiyor. Zaten çocuğa yaparak yaşayarak öğretmeye çalıştığımda zaman sıkıntısı yaşıyorum, ikinci derse atlamak zorunda kalıyorum. Çocuğun sıkılmaması konuya dahil olması için gerekiyorsa zaman bu konuda yetersiz kalıyor. Halbuki 20 kişi olsa hem etkinliğini yapıp hem konuyla ilgili daha fazla etkinlik tarzı çalışma yapılabilir. Çocuğu ölçebilir çalışmalar da yapılabilir.”

Tablo 30. incelendiğinde ölçme-değerlendirmeye yönelik olarak iki öğretmen ünite değerlendirmelerinin yetersiz olmasından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Ölçme-değerlendirmeye yönelik öneri olarak ise iki öğretmen ölçme-değerlendirme sürecinin diğer boyutlarla örtüşmesi gerektiğini, iki öğretmen ölçme-değerlendirme araçlarındaki soru sayısının artırılması gerektiğini, iki öğretmen ölçme-değerlendirme

araçlarının kullanışlı olması gerektiğini, bir öğretmen de kitap içerisinde kazanım değerlendirme ölçekleri olması gerektiğini düşünmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö2: *“Kitaptaki sorular öğrencilere kavratılmaya çalışılan kazanımlarla, etkinliklerle örtüşmelidir.”*

Ö4: *“...Ve kesinlikle çocuğun ölçme ve değerlendirme konusunda çocuğun konuyu anlayıp anlamadığına ilişkin de programın geliştirilmesi gerekiyor.”*

Ö7: *“....Sorular çok uzun yazılmış. Kısa ve öz olmalı. Bu sayfaya yazdığı etkinliği, diğer sayfada cevabı istiyor.”*

Tablo 30. incelendiğinde öğrenci özelliklerine yönelik iki öğretmen yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğunu belirtirken, iki öğretmen de okul öncesi eğitim almamış öğrencilerin bulunmasının öğretme-öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bir öğretmen de öğrencilerin çabuk sıkılmasından dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili öneri olarak ise üç öğretmen programın farklı özellikteki öğrencilere hitap etmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrenci özelliklerine yönelik sorun ve öneriler konusunda öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Ö1: *“Matematik zekası farklı, Türkçe zekası farklı öğrenciler var. Bu süreçte bu yaş gruplarında yönlendirilebilir bu öğrenciler. Bunun için farklı zeka alanlarına hizmet eden etkili bir program hazırlanabilir.”*

Ö4: *“Öğrenciler çabuk sıkılıyor. İçerik uzayınca çocuk sıkılıyor. Çocuğun zihninin sürekli açık tutmak için ek etkinliklerle çok fazla çaba sarf etmek zorunda kalıyorum. Çocuğun öğrenip öğrenmediğini hissetmek istiyorum.”*

Ö6: *“Yabancı uyruklu öğrenci sayımız çok fazla. Sınıf mevcutlarımız da fazla olunca işimiz güçleşiyor”*

Ö7: *“...Anasınıfı eğitimi almadan gelen öğrencilerimiz var...Yabancı uyruklu yani mülteci öğrenci sayımız fazla bu durumlar hep bizim için dezavantaj.”*

Ö7: *“Farklı bireysel özellikteki öğrencilere göre program düzenlenmeli ve uygulanmalı.”*

Tablo 30. incelendiğinde bir öğretmen de veli bilinçlendirmelerinin olması gerektiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak Ö7: *“Veli bilinçsizliği de programı uygularken sorun oluşturabiliyor. Bu konuda velilerimizin de*

programla ilgili bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 30. incelendiğinde dört öğretmen programa yönelik öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu görüşte olan öğretmenlerden; Ö3: *“Bir önceki müfredatın olumlu olumsuz yönleri hakkında bir değerlendirme yapılmalıydı.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, Ö7: *“ Bilgilendirme kesinlikle yapılması gerekiyor hem de detaylı bir şekilde. Kılavuz kitapların kaldırıldığı bilgiyi bile çok geç öğrendim...”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.2.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Yöneticilerle ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.2.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Yöneticilerin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programı hakkındaki bilgilenmelerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 31.’de sunulmuştur.

Tablo 31.

Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Bilgilenme şekli	Resmi yazışmalar	6
	Medya	6
	Öğretmenler	2
	Bilgilenmenin olmaması	2

Tablo 31. incelendiğinde; altı yönetici resmi yazışmalar, altı yönetici medya, üç yönetici ise öğretmenlerden bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bilgilenme şekli ile ilgili;

Y2: *“...Bakanlık tarafından gönderilen yazılardan, talim ve terbiye kurulunun açıklamalarından internet ve medya aracılığıyla...”*

Y3: “...Resmi yazılar geldi, bir de takip ettiğimiz bazı internet sitelerinden bilgi sahibi olduk. Eğitim- öğretim yılı başında öğretmenlerimizle yeni öğretim programını değerlendirirken tek tek ders-branş bazında değerlendirdik. Bununla ilgili öğrencilerimizin alt yapısını ve bununla ilgili neler yapabileceğimizi eylül ayında seminer döneminde zümre toplantılarında ve kurul toplantılarında değerlendirme imkanı bulduk.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 31. incelendiğinde iki yönetici ise program hakkında bilgi sahibi olmadığını belirtmişlerdir. Bu yöneticilerden Y1: “Bilgi sahibi değilim. Öğretmenlere bilgilendirme yapıldı fakat biz yöneticilere herhangi bilgilendirici çalışma yapılmadı.” ifadesiyle görüşünü açıklamıştır.

4.2.2.2. Öğretmen Etkililiğini Güçlendirmeye Yönelik Düzenlenen Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik düzenlenen çalışmalar hakkında yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 32.’de sunulmuştur.

Tablo 32.

Öğretmen Etkililiğini Güçlendirmeye Yönelik Düzenlenen Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öğretmen Etkililiğini	Hizmetiçi Eğitim	3
Güçlendirmeye Yönelik	Eğitim öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki	1
Düzenlenen Çalışmalar	çalışmalar	
	Herhangi bir çalışmanın olmaması	6

Tablo 32.’de görüleceği üzere üç yönetici programın etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim düzenlendiğini belirtmiştir. Bir yönetici de eğitim öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalarla öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik çalışmalar düzenlendiğini belirtmiştir. Bu konularla ilgili olarak yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y2: “Sene başındaki mesleki çalışmalarda yenilenen öğretim programları ile ilgili öğretmenlerimiz bilgilendirilmektedir. Bununla ilgili etkinlikler düzenlenmektedir. Bakanlığımız tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere de öğretmenlerimiz kendi istek ve arzularına göre yönlendirilmektedir.”

Y8: “Genelde müfredat için öğretmenlerimizi tek tek çağırdılar, seminer düzenlendi.”

Y9: “Müfredat değişikliği olduğu zaman öğretmen arkadaşlara bir seminer düzenlenmişti.”

Tablo 32.’de görüleceği üzere altı yöneticinin programın etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görüşünde oldukları görülmektedir. Bu görüşte olan yöneticilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Y3: “Hayır düzenlenmiyor. Kendi aramızda bilgi alışverişi yapılıyor.”

Y5: “Okulumuzda şimdiye kadar böyle bir şey olmadı. Öğretmenlerden de öyle bir talep olmadı.”

4.2.2.3. Öğretmenlerle İş Birliği Noktasında Yapılan Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmenlerle iş birliği noktasında yapılan çalışmalar hakkında yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 33.’de sunulmuştur.

Tablo 33.

Öğretmenlerle İş Birliği Noktasında Yapılan Çalışmalar Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Yönetici-Öğretmen İşbirliği	Zümre Toplantıları	8
	Kurul Toplantıları	3
	Materyal Desteği	1
	Aylık Toplantılar	1

Tablo 33. incelendiğinde sekiz yönetici programın etkili bir şekilde yürütülmesi için öğretmenlerle iş birliği noktasında zümre toplantıları yaptıkları belirlenmiştir. Bu

görüşte olan yöneticilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Y2: “Yenilenen öğretim programı ile ilgili arkadaşlarımıza bilgilendirme yapıyoruz. Yapılacak etkinliklerle ilgili örneklendirmeler yapıyoruz. Bunları zümre çalışmalarında, kurul toplantılarında yapıyoruz.”

Y6: “Zümre toplantılarında görüşüyoruz. Ayrıca öğretmenlerimiz bölge zümre toplantılara katılıyor orda da iletişim halinde oluyorlar ve birbirleriyle öğrendiklerini paylaşıyorlar.”

4.2.2.4. Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik sorunlar ve öneriler hakkında yöneticilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 34.’de sunulmuştur.

Tablo 34.

Programa Yönelik Sorunlar ve Öneriler Hakkında Yönetici Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Sorun ve Öneriler	Öğretmenlere Yönelik Sorunlar	Öğretmen bilgilerinin güncel olmaması	4
		Bazı öğretmenlerin sınıf yönetimi yetersiz	3
		Sınıf öğretmenliği dışı mezuniyet	2
		Öğretmenlerin programa riayet etmemesi	1
	Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Öğretmenler eğitimleri olmalı	6
		Öğrenci merkezli yöntemler kullanılmalı	1
	Araç-Gereçlere Yönelik Sorunlar	Araç-gereç yetersiz	5
	Araç-Gereçlere Yönelik Öneriler	Okullara araç-gereç desteği sağlanmalı	4
	Fiziksel Ortama Yönelik Sorunlar	Derslik yetersiz	5
		Sınıf mevcutları fazla	5
	Fiziksel Ortama Yönelik Öneriler	Matematik derslikleri oluşturulmalı	3
		Sınıf Mevcutları Azaltılmalı	2
		Tam Öğretime geçilmeli	1

(Tablo 34. devamı)

Velilere Yönelik Sorunlar	Velilerin ilgisizliği	1
	Velilerin bilinçsizliği	1
Velilere Yönelik Öneriler	Veliler bilinçlendirilmeli	1
Programın Yapısına Yönelik Sorunlar	Programın çevre şartlarına uygun olmaması	1
Programın Yapısına Yönelik Öneriler	Çevre şartları dikkate alınmalı	2
	Kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler olmalı	2
Etkinliklere Yönelik Öneriler	Görsel öğelere ağırlık verilmeli	1
	Daha çok duyuya hitap eden etkinlikler olmalı	1
	Oyunla öğretim olmalı	1
Yöneticilere Yönelik Öneriler	Program hakkında idareciler eğitilmeli	1

Tablo 34. incelendiğinde öğretmenlere yönelik olarak dört yönetici öğretmen bilgilerinin güncel olmadığını, üç yönetici öğretmenlerinin bazılarının sınıf yönetiminin yetersiz olduğunu, iki yönetici sınıf öğretmenliği dışı mezuniyet, bir yönetici de öğretmenlerin programa riayet etmemesinden dolayı sorun yaşandığını belirtmiştir. Bu görüşte olan yöneticilerin görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

Y1: “Öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisine yönelik olarak bence sorun var. Bunu şuradan anlıyorum. Bazı öğretmenlerimizin sınıf yönetimi çok başarılı, bazı öğretmenlerde ise bunu göremiyoruz...”

Y7: “Öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisine yönelik sınıf öğretmenliği alan mezunu olan arkadaşlar alanlarına hakim. Ama diğer alan mezunu olan arkadaşların sınıf yönetiminde arar ara aksaklıklar oluyor.”

Y3: “Öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisine yönelik olarak öğretmenlerimizin aldığı eğitimlerin şuanki programa uygun olmadığını düşünüyorum. Okulumuzdaki en genç öğretmen on yıllık.”

Y9: “Öğretmenin sahip olduğu pedagojik alan bilgisine yönelik hangi müfredatı getirirsen getir uygulayacak olan öğretmen. Bazı öğretmenlerimiz eğitimdeki yenilik ve değişimleri, teknolojik gelişimleri takip etmekte yavaş kalıyorlar bu da ister istemez sıkıntı oluşturuyor. Ayrıca programa yönelik olarak da öğretmen arkadaşların belirtilen programa birebir riayet ettiklerini zannetmiyorum. Genelde ilk başta öğretmenler daha çok okuma yazma çalışmalarına ağırlık

veriyorlar.”

Tablo 34. incelendiğinde altı yönetici öğretim programının geliştirilmesine yönelik olarak öğretmen eğitimleri olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan yönetici görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y1: *“Bence öğretmenlerin matematik öğretimi konusunda eğitilmesi gerekir. Eğitimin de örneğin birinci sınıflarda üç ya da dört konu seçilir. Onunla da ilgili örnek konu anlatımları yapılır. Yani matematiğin örnek uygulamalarla öğretmenlere anlatılması gerekiyor. Tek düze bir seminer sunumu değil de öğretmenlerin de içerisinde olacağı uygulamalarla bu yapılmalı.”*

Y2: *“Öğretmen arkadaşların etkili öğretme ve sınıf yönetimi konusunda ekstradan artı olarak kaliteli bir hizmet içi eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum.”*

Y3: *“Yine öğretmenlerimize yeni öğretim programları ile eğitim verilebilir. Değişen teknoloji ve değişen eğitim sistemine uyum sağlayabilmeleri için onlar da bir eğitimden geçmelidir.”*

Tablo 34. incelendiğinde araç-gereçlere yönelik olarak beş okul yöneticisi araç-gereç yetersizliği olduğunu belirtirken; fiziksel ortama yönelik olarak ise beş okul yöneticisi derslik yetersizliği, beş okul yöneticisi de sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan yönetici görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur.

Y1: *Alt yapı imkanına yönelik olarak matematik sınıfımız yok ve sınıflarımız biraz kalabalık.”*

Y3: *“Alt yapı imkanına yönelik materyal eksikliğimizden kaynaklanan sorunlarımız var...Öğrencilerimiz görerek dokunarak bu yaş grubunda daha kolay öğrenebileceği için somut matematik ders araç gereçlerimiz eksik...”*

Y7: *“Alt yapı imkanına yönelik sınıfların kalabalık olması konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Mahallemizde başka bir ilkokulun olmamasından dolayı okulumuz kapasitesinin üzerinde biraz o yüzden sınıflarımız da kalabalık. Aynı şekilde akıllı tahta projeksiyon gibi donanım noktasında eksikliklerimiz var. “*

Tablo 34. incelendiğinde araç-gereçlere yönelik olarak dört yönetici okullara araç-gereç desteği sağlanması gerektiğini; fiziksel ortama yönelik olarak ise üç yönetici

matematik derslikleri oluşturulması gerektiğini, iki yönetici sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini bir yönetici de tam öğretime geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan okul yöneticilerinin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Y3: *“Her okula ders materyali gönderilmesi olabilir. Ayrıca derslik başına düşen öğrenci sayılarının azaltılması ve normal eğitime geçilmesi olabilir.”*

Y4: *“Sınıf mevcutları dengeli olmalı. Okulun birinde sınıf başı 40 kişi, yan okulda 20 kişi. Bu şekilde okullarda derslik başına düşen dengesizlikler ortadan kaldırılmalı.”*

Y5: *“Öncelikle materyallerle donatılmış matematik sınıfı her yerde olmalı. Hem çocuk açısından farklı bir ortamda ders işlenmesi hem de malzemeler kullanarak daha görsel olması açısından çok iyi olur.”*

Y6: *“Okullara matematik laboratuvarları kurulabilir.”*

Tablo 34. incelendiğinde velilere yönelik olarak bir okul yöneticisi velilerin ilgisizliği bir okul yöneticisi de velilerin bilinçsizliğinden dolayı sorun yaşandığını belirtmiştir. Örneğin Y2: *“Diğer bir sorun olarak da velilerimizin bazıları çok ilgisiz ve bu durum da programın etkili uygulanması konusunda sorun oluşturuyor.”* şeklinde görüşünü açıklarken Y8: *“Velilerimizin bilgi eksiklikleri var ama veliler hala ezberci sistemde kalmış durumda.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 34. incelendiğinde velilere yönelik öneri olarak bir yönetici velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Y2: *“Özellikle birinci sınıflarda okul-veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin çok artırılması gerektiğini düşünüyorum. Bunun için de velilerin çok bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 34. incelendiğinde bir yönetici programın çevre şartlarına uygun olmadığı görüşünü belirtmiştir. Bu görüşte olan Y2: *“Programa yönelik, programın ülkemiz açısından her bölgede eşit olarak uygulanabilecek düzeyde olduğunu düşünmüyorum.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 34. incelendiğinde iki yönetici öğretim programının geliştirilmesine yönelik olarak program hazırlanırken çevre şartlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan yöneticilerin görüşleri şu şekildedir:

Y2: *“Okulun bulunduğu şartlara göre eğitim öğretim programının geliştirilip uygulanmasını düşünüyorum. Okuldaki öğrencilerin sosyal kültürel yapıları göz*

önünde bulundurularak bir eğitim öğretim programının olması gerektiğini düşünüyorum. Bakanlığımız tarafından oluşturulan eğitim öğretim programlarının sadece merkezdeki okullar değil de ülkemizin her köşesindeki okulların, öğrencilerin ve sosyo-ekonomik koşulların dikkate alınarak ortak bir noktada bir program uygulanması gerektiğini düşünüyorum.”

Y3: “Benim önerim önce mevcut durumun belirlenmesiydi. Tüm Türkiye geneli mevcut durumun belirlenmesiydi. Sonrasında istenen durumun net olarak ortaya konulması ve buna ulaşabilmek için de eksikliklerin belirlenmesi gerekiyordu. Çünkü her okulun kendi imkanı farklıdır. 20 öğrenci olan bir sınıftaki matematik etkinliği ile 40 öğrenci olan bir sınıfın matematik etkinliği bir değildir. Bu gibi farklılıklar olduğu için eğitim programı tüm Türkiye’yi kapsamakta eksiktir benim düşünceme göre.”

Tablo 34. incelendiğinde etkinliklere yönelik olarak yöneticiler kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler olması gerektiğini, daha çok duyuya hitap eden etkinlikler olması gerektiğini, görsel öğelere ağırlık verilmesi gerektiğini, oyunla öğretimin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan yöneticilerin görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Y2: “Matematik dersinin daha çok yaparak yaşayarak öğrenmesine imkan verecek şekilde örneklendirme ve etkinliklerle kalıcı öğrenmenin olacağını düşünüyorum.”

Y3: “Oyunlarla matematik dersi adı altında bir etkinlik koyularak öğrencilerin hem oyun oynayıp hem de matematik öğrenmeleri sağlanabilir. Çünkü öğrencilerin yaşları küçük olduğundan dolayı soyut düşünceler değil somut etkinlikler daha öğreticidir.”

Y6: “Bu yaştaki çocuklar görerek yaparak öğrendiğinden dolayı daha çok görsel etkinliklere yer verilmeli.”

Y8: “Yine aynı şekilde tek duyuya hitap eden bir öğrenme öğretme sürecinden öğrencilerin daha çok duyu organına hitap edecek etkinliklerin olduğu öğrenme öğretme süreci planlanmalı ve uygulanmalıdır.”

Tablo 34. incelendiğinde bir yönetici de yöneticilere yönelik olarak idarecilerin de program hakkında eğitilmesi gerektiğini belirtmiştir Bu konuyla ilgili olarak Y9

kodlu yönetici; “İdarecilerin de bir dersin işlenişine, bir müfredata yönelik eğitimden geçmesi gerekiyor. Şuan birinci sınıflarda hangi konunun işleneceğine hakim değiliz. Bu yüzden idarecilerin de eğitimden geçmesi gerekiyor.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.2.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Velilerle ilkököl birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.3.1. Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Velilerle program hakkında bilgilenmelerine yönelik yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 35.’de sunulmuştur.

Tablo 35.

Program Hakkında Bilgilenmeye Yönelik Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Bilgilenme Şekli	Kısmen bilgi sahibiyim	Öğretmenlerce	2
		Medya	2
		Arkadaş çevresi	1
		Bilgi sahibi değilim	10

Tablo 35. incelendiğinde beş veli program hakkında kısmen de olsa bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili veli görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

V8: “Kısmen bilgi sahibiyim sadece duydum. Kardeşim rehberlik öğretmeni ondan duymuştum. Ama detaylı bir şekilde bilgin yok.”

V9: “Bilgi sahibiyim ama detaylı değil. Arkadaş ortamında konuşurken duymuştum.”

V11: “Okullar açılınca öğretmenler tarafından kısa da olsa bir bilgi edindim.”

V14: “Kısmen bilgi sahibiyim. Televizyonda haberleri izlerken duymuştum.”

Tablo 35. incelendiğinde 10 veli program hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadığı belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V2: “Hayır, bilgi sahibi değilim.”

V10: “Bilgi sahibi değilim bana bir bilgilendirme yapılmadı.”

V13: “Hiçbir şekilde bilgi sahibi değilim.”

4.2.3.2. Matematik Dersinin Amacı Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersinin amacı hakkında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve frekans dağılımı Tablo 36.’da sunulmuştur.

Tablo 36.

Matematik Dersinin Amacı Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersinin Amacı	Toplama-Çıkarma işlemini kavratma	14
	Sayıları kavratma	12
	Paralarımızı kavratma	7
	Zamanı ölçmeyi kavratma	6
	Günlük yaşam becerisi kazandırma	6
	Nesneler arası ilişkileri anlamlandırabilme	2
	Problem çözme becerisi kazandırma	2
	Matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme	1
	Geometrik şekilleri kavratma	1

Tablo 36.’da görüleceği üzere 14 veli, ilkokul birinci sınıf matematik dersinin amacının öğrencilere toplama ve çıkarma işlemini öğretmesi olduğunu, 12 veli sayıları kavratma olduğunu, yedi veli paralarımızı öğretme olduğunu, altı veli zamanı ölçmeyi kavratma, altı veli de öğrenciye günlük yaşam becerisi kazandırma olduğunu belirtmiştir. İlkokul birinci sınıf matematik dersinin amacına yönelik veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V2: “Erken yaşta matematik dersine başlaması ilerisi için de önemli. Alt yapı ile başlamış oluyorlar”. “Sayılar, rakamlar, toplama-çıkarma. Bu sayede parayı anlayabiliyorlar. Bu şekilde de günlük yaşamlarını kolaylaştırıyor.”

V5: “Sayılar ve toplama çıkarma işlemini kavratmak istiyor.”

V9: “Öncelikle matematiği sevdirmeyi istiyor. Toplama ve çıkarma işlemini,

saatleri, paraları, yıl, ay, gün bunları kavratmak istiyor bence.”

V10: *“Bana göre çocuklar matematik dersinde alış verişin mantığını, ekonomiyi öğrenmeye başlıyorlar. Toplama çıkarma, problem çözme kısacası günlük hayata hazırlık yapıyorlar.”*

V11: *“Sayıları kavrama, sayıları sayma. Matematiğin hayatın içinde ne kadar önemli olduğunu kavlıyorlar. Sonra da toplama-çıkarma işlemlerini ve bunları günlük yaşama uygulamayı öğreniyorlar.”*

V12: *“Toplama-çıkarma, ikişer ikişer, beşer beşer ritmik sayma, saatler sayesinde zaman kavramını öğrendiler. Paralarımızı öğrendiler. Bizler çocuğumuza para vermediğimiz için parayı pek tanımıyordu. Ama şimdi parayı biliyor ve bir şey aldığında ne kadar para üstü alacağını biliyor.”*

V13: *“Hayatımız matematik. Üniversiteye kadar her kademedede matematik var. Diğer dersler işlenirken de matematiğe gerek oluyor. O yüzden matematik çocuğu hayata hazırlıyor. Matematik için temel becerileri kazandırmak istiyor. Sayı saymayı, toplama-çıkarmayı, paralarımızı, saatleri. Eskiden markete gittiğinde bu pahalı alamayız dediğimizde buna bir anlam veremiyordu. Şimdi ürünün üstündeki fiyata bakıp kendi anlıyor.”*

V14: *“Dünyaya ayak uydurabilmek için matematik çok önemli. Hesaplama yapmasını, sayı saymasını ve toplama-çıkarma yapabilmesini kazandırıyor.”*

V16: *“Temel matematik becerilerini kazandırmaya yönelik toplama-çıkarma, eşleştirme, para, saat gibi gündelik hayatta kullanabileceği becerileri kazandırmak.”*

4.2.3.3. Matematik Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinlikler hakkında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 37.’de sunulmuştur.

Tablo 37.

Matematik Ders Kitabındaki Etkinlikler Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kodlar	f
Etkinlikler	Sayısı	Yetersiz	11
		Yeterli	5
		Kısmen Yeterli	1
	Niteliği	Açık-anlaşılır	11
		Seviyelerine uygun	7
		Açık-anlaşılır değil	4
		Görsel yönden zengin	3
		Seviyelerine göre zor	2
		Konu anlatımı fazla	1

Tablo 37.'de görüleceği üzere 11 veli ilkokul birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V1: *“Sayısı yetersiz, konu anlatımı fazla ama etkinlikler az.”*

V3: *“Yeterli değil. Daha verimli olabilmesi için, çocuklar yeni öğreniyorlar matematiği o yüzden etkinliklerin daha fazla olması gerekiyor.”*

V4: *“Kesinlikle yeterli değil. Hem etkinliğin sayısı az hem de etkinlikteki soru sayısı az.”*

V7: *“Sayısı bana göre çok yetersiz. Yetersiz geldiğini düşündüğümüz için başka kaynak ve etkinlikten yararlanma ihtiyacı hissediyoruz.”*

V11: *“Yeterli değil. İllaki başka kaynaklara ihtiyaç duyuyoruz. Her konuyla alakalı bir ya da iki sayfa bir etkinlik oluyor bu da yeterli değil.”*

V13: *“Hayır yeterli değil. Bir konu hakkında çok fazla etkinlik olması gerekiyor. Bir etkinlik oluyor genelde o da çok çabuk bitiyor.”*

Tablo 37.'de görüleceği üzere beş veli ilkokul birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin sayısının yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşe sahip veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V5: “Yaşları göz önünde bulundurarak söylüyorum; bence yeterli zaten çok küçükler.”

V10: “Matematik kitabımız iyi. Etkinliklerin sayısı yeterli bence.”

V15: “Birinci Sınıf için uygun ve yeterli olduğunu düşünüyorum.”

Tablo 37.’de görüleceği üzere velilerin çoğunluğu ilkokul birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin niteliğine yönelik olarak etkinliklerin açık-anlaşılır ve öğrenci seviyelerine uygun olduğunu düşünmektedir. Bu konuyla ilgili veli görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

V2: “Etkinlikler kolay anlaşılır. Bana göre bir sıkıntı yok. Sıkıntı yok ama geliştirilme açısından daha da geliştirilebilir.”

V5: “Niteliğinin de yeterli olduğunu düşünüyorum. Çocuğum rahat bir şekilde anlıyor ve çözüyor.”

V9: “Bana göre açık ve anlaşılır. Çocuğum etkinlikleri yaparken sıkıntı yaşamıyor.”

V10: “Kitaptaki etkinlikler kolay ve anlaşılır. Çocuğum etkinlikleri yaparken rahat bir şekilde cevaplandırabiliyor.”

V11: “Çocuğum etkinliği yapmakta ve anlamakta problem yaşamıyor. Etkinlikler bana göre kolay anlaşılır.”

V13: “Niteliği yönünden herhangi bir sorun görmüyorum. Etkinlikler güzel hazırlanmış, görsel yönünden zengin kolay ve anlaşılır. Çocuğum ne yapması gerektiğini etkinliği okuyunca anlıyor.”

V14: “Nitelik olarak çocuğum etkinliği okuduğu zaman ne yapılması gerektiğini anlıyor ve etkinliği yapıyor. Nitelik yönünden bir sıkıntı yaşamıyoruz.”

Tablo 37.’de görüleceği üzere dört veli ilkokul birinci sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin niteliğine yönelik olarak etkinliklerin açık ve anlaşılır olmadığını düşünmektedir. Bu görüşe sahip veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V1: “Etkinliklerin daha anlaşılır olması lazım...”

V4: “Niteliğini de yetersiz görüyorum yeterince açık ve anlaşılır değil.”

V6: “...Açık anlaşılır değil. Çocuk seçenekleri okurken sorunun ne olduğunu anlamıyor.”

V8: “Etkinlikleri kontrol ettiğimde açıklamalar bana göre yetersiz çocuğum soruları anlamakta zorluk çekiyor.”

4.2.3.4. Evde Matematiğe Yönelik Yapılan Çalışmalar Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Evde matematiğe yönelik yapılan çalışmalar hakkında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 38.’de sunulmuştur.

Tablo 38.

Evde Matematiğe Yönelik Yapılan Çalışmalar Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Evde Matematiğe Yönelik Yapılan Çalışmalar	Okulda öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik	Ödevlerini yapma	16
		Yardımcı kaynak kullanma	8
		Soru sorma	5
		Matematik ile ilgili oyunlar oynama	2
		Paralarla işlemler yapma	2
		İnteraktif programlar kullanma	1
Çalışmalar	Beceri	Zeka geliştirici çalışmalar yapma	4
	geliştirmeye yönelik	Dikkat geliştirici çalışmalar yapma	1

Tablo 38. incelendiğinde araştırmaya katılan velilerin tamamı okulda öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik olarak çocuklarının ödev yaptığını belirtmiştir. Bu görüşte olan veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V4: “Öncelikle ödevlerini yapıyor.”

V6: “Ödevlerini yapıyor. Ödevleri dışında herhangi bir etkinlik yapmıyor.”

V7: “Öğretmenin verdiği ödevleri yapıyor. Bana göre bu da yeterli bence. Çok da çocuğu zorlamaya gerek yok.”

V12: “Ödevlerini yapıyor. Onun dışında başka bir çalıştırma yaptırmıyoruz. Ödevlerin yeterli olduğunu düşünüyorum.”

V16: “Ödevler dışında pek fazla bir şey yapmıyoruz.”

Tablo 38. incelendiğinde araştırmaya katılan sekiz veli, okulda öğrenilenleri pekiştirmeye yönelik olarak çocuklarının yardımcı kaynak kullandığını belirtmiştir. Bu görüşte olan veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V1: *“Evde kendimizin aldığı yardımcı kitaplardan çalışmalar yapıyor.”*

V2: *“Matematik ile ilgili olarak artı kitaplarımız var bizim. Yardımcı kitap diyebiliriz onlardan çalışıyor. Dergiler alıyoruz; resimli, anlatımlı onlardan pratik yapıyoruz.”*

V3: *“Şöyle söyleyeyim, verilen ödevlerden hariç hangi konuyu okulda gördüyse okulda biz de onları pekiştirici test çözüyor...”*

V11: *“Testi seviyor. Bol bol test çözüyor.”*

Tablo 38. incelendiğinde beş veli okulda öğrenilenleri pekiştirmek için çocuklarına soru sorduğu belirtmiştir. Veli görüşlerin bazıları şu şekildedir:

V2: *“Anne-baba olarak biz toplama-çıkarma tarzında sorular yönelterek matematiğini geliştirmeye çalışıyoruz.”*

V3: *“...Biz toplama çıkarma işlemi ile ilgili sorular yazıyoruz onları yapıyor...”*

V8: *“...Problemler soruyoruz onları cevaplandırıyor ama yoğunlukla toplama ve çıkarma işlemleri yaptırıyoruz. Evde yazı tahtası var onun üzerine sorular yazıyoruz öğrendiği konularla ilgili onları cevaplandırıyor.”*

Tablo 38. incelendiğinde dört veli, beceri geliştirmeye yönelik olarak çocuklarına zeka geliştirici etkinlikler yaptırdığını bir veli de dikkat geliştirici çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V4: *“Ödevlerini yaptıktan sonra benim aldığım eğitici materyaller var onları kullanarak etkinlikler yapıyoruz. Yine aynı şekilde daha çok zekasını geliştirmeye yönelik kaynaklar üzerinde çalışıyoruz. Tangram mesela.”* şeklinde görüşünü açıklarken, V5: *“...Onun dışında zeka geliştirici ve dikkat geliştirici kitaplarımız var onlarla da çalışıyoruz.”* şeklinde, V10 ise: *“Ders kitabından hariç benim zihinsel gelişimini desteklesin diye aldığım farklı kitaplar var. Bu kitaplarla evde bol bol etkinlik yapıyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.3.5. Öğrencilerin Matematik Dersinde Yaşadığı Sorunlar Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Öğrencilerin matematik dersi öğrenim sürecinde yaşadığı sorunlar hakkında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 39.'da sunulmuştur.

Tablo 39.

Öğrencilerin Matematik Dersinde Yaşadığı Sorunlar Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Sorunlar	Problem çözerken hangi işlemi yapacağını karıştırma	3
	Sıkılma	3
	Okuduğunu anlamada zorlanma	1
	Dikkat dağınıklığı yaşama	1
	Zihinden işlem yapmada zorlanma	1
	İki basamaklı sayılarla bir basamaklı sayıları toplarken zorlanma	1
	Sorun yaşamıyor	8

Tablo 39.'da görüleceği üzere matematik dersi öğrenim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin üç veli çocuğunun problem çözerken hangi işlemi yapacağını karıştırdığını, üç veli çocuklarının sıkıldığını, bir veli çocuğunun okuduğunu anlamada zorlandığını, bir veli çocuğunda dikkat dağınıklığı olduğunu, bir veli çocuğunun zihinsel işlemi yapmada zorlandığını bir veli de çocuğunun iki basamaklı sayılarla bir basamaklı sayıları toplarken zorlandığını belirtmektedir. Veli görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

V6: “Evet yaşıyor. Zihinden yapması gereken işlemleri şuan için yapamıyor. Çabuk sıkılıyor. Materyallerle yaptırdığımız zaman oyun gibi görüyor o zaman yapıyor ve bundan zevk alıyor.”

V8: “Toplama ve çıkarma işlemine yönelik soruları çözerken ilk defa okuduğunda anlamakta zorluk çekiyor. Birkaç defa okuması gerekiyor.”

V12: “Çocuğum ilk başlarda toplama işlemi ile çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözmede karıştırıyordu. Hangi işlemi yapacağını

kariştırabiliyordu...”

V13: *“Bazen toplama işleminde zorlanıyor. Özellikle iki basamaklı sayılarla bir basamaklı sayıları toplarken. Örneğın 12’nin üzerine 7 ekleyince kaç olması gerektiğinde tereddüt yaşadığı zamanlar oldu. Yani büyük sayılarla işlem yapınca biraz zorlanıyor.”*

V14: *“Bazen problem çözerken şaşırdığı oluyor. Bu durumda ben uyarıyorum, o da hatasını anlayıp doğrusunu yapıyor.”*

Tablo 39.’da göröleceğı üzere sekiz veli çocuklarının matematik dersi öğrenim sürecinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili velilerin görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

V2: *“ Şuan için çocuğım matematik dersinde herhangi bir sorun yaşamıyor. Konuları kavıyorlar.”*

V5: *“Yok herhangi bir sorun yaşamıyor. Aksine sözel derslerden daha çok matematiğı seviyor.”*

V7: *“Hiçbir sorun yaşamıyoruz. Bence yaşının da verdiğı bir etki var. Küçük göndermedim çocuğumu okula.”*

V11: *“Benim kızım matematiğı çok seviyor. Herhangi bir sorun yaşamıyor...”*

4.2.3.6. Programa Yönelik Öneriler Hakkında Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik öneriler hakkında velilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 40.’da sunulmuştur.

Tablo 40.

Programa Yönelik Öneriler Hakkında Veli Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Öneriler	Fiziksel Ortama	Sınıf mevcutları azaltılmalı	5
	Yönelik	Matematik sınıfı oluşturulmalı	1
	Araç-Gereçlere		
	Yönelik	Okullara matematik araç-gereçleri sağlanmalı	2
		Kitaptaki etkinlik sayısı artırılmalı	6
		Oyunlarla öğretim olmalı	6
	Öğretme-Öğrenme	Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlanmalı	5
	Sürecine Yönelik	Görsel-işitsel öğelere ağırlık verilmeli	4
		Etüt çalışmaları olmalı	4
		Süre artırılmalı	2
		Araştırma ödevleri verilmeli	1
	Velilere Yönelik	Veliler bilinçlendirilmeli	2
	Öğrenci Özelliklerine	Sınıflar yaş gruplarına göre oluşturulmalı	1
	Yönelik	Birinci sınıfa alınma yaşı sabitlenmeli	1

Tablo 40. incelendiğinde fiziksel ortama yönelik öneri olarak beş veli sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V8: “*Sınıf mevcudunun az olması gerekiyor. Sınıf çok kalabalık olunca bazı öğrenciler anıyor bazıları anlamıyor ama mevcut az olsa tüm öğrencilerin kavrayabileceği öğrenme ortamları oluşabilir.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, V9: “*Sınıf mevcutları çok fazla ilk başta sınıf mevcutlarının azaltılması gerekiyor.*” ve V14: “*Sınıf mevcudumuz çok kalabalık. Öğretmenimiz konularda ilerlerken yavaş ilerlemesine sebep oluyor bu durum. O yüzden sınıf sayılarının azaltılması gerekiyor.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 40. incelendiğinde araç-gereçlere yönelik olarak iki veli okullara matematik araç-gereçleri sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V10: “*Okullara araç gereç desteği sağlanmalı...*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 40. incelendiğinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneri olarak altı veli kitaptaki etkinlik sayısının artırılması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V3: “*Etkinlikler yetersiz olduğu için daha fazla etkinliğe yer verilmeli ders kitaplarında.*” şeklinde görüşünü ifade ederken, V10: “*Ders kitaplarındaki etkinlik sayıları artırılmalıdır.*” ve V12: “*Ders kitapları etkinlik yönünden zenginleştirilebilir.*” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 40. incelendiğinde öğretme-öğrenme sürecine yönelik öneri olarak altı veli

oyunlarla öğretim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan velilerden; V2: “...Ayrıca çocuklar oyunlarla daha kolay öğrenebilir.” şeklinde görüşünü açıklarken, V3: “...Matematik dersinin algılanmasında bu yaşlarda oyun çok önemli. Bu yaştaki çocuklara oyunlarla öğretim yapılmalıdır...” ve V4: “Oyunla öğretme olmalı kesinlikle. Yaş grubu küçük olduğu için çocuğu tahtaya kaldırıp iki iki daha kaç eder denmemeli, bütün bunlar oyunla öğretilmelidir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 40. incelendiğinde beş veli öğrenme-öğretme sürecine yönelik öneri olarak yaprak-yaşayarak öğrenmenin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşte olan velilerden; V2: “Yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanabilir. Böyle öğrenirlerse daha etkili olacağını düşünüyorum”. “Toplama işlemi yaparken mesela fasulyelerle toplamaları sağlanabilir.” şeklinde görüşünü açıklarken, V11: “Düz anlatım yerine öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenebileceği öğrenme ortamları oluşturulmalı, materyallerle zenginleştirilmeli.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 40. incelendiğinde dört veli de öneri olarak etüt çalışmalarının olması gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V12: “Matematikte geride kalan öğrenciler için kurslar açılabilir.” şeklinde görüşünü ifade ederken, V13: “Hafta içi ya da hafta sonu bir gün etüt çalışmaları yapılabilir.” şeklinde görüşünü ifade etmiş, V15 ise: “Matematiğin daha etkili ve verimli olabilmesi için bana göre ekstra kursların olması gerekiyor.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 40. incelendiğinde dört veli öğretme-öğrenme sürecine yönelik öneri olarak görsel-işitsel öğelere ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu görüşte olan velilerden; V1: “Konularla ilgili videolar izletilebilir.” şeklinde görüşünü ifade ederken, V3: “İlkokul yıllarından başlayarak çocuğun matematiği sevmesi gerekiyor bu da daha çok oyunlarla, şarkılarla, videolarla görselliğin fazla olduğu çalışmalarla kazandırılmalıdır.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.2.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Öğrencilerle ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.4.1. Matematik Dersindeki Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde hissedilen duygulara yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 41.'de sunulmuştur.

Tablo 41.

Matematik Dersindeki Duygulara Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Duygu	Mutlu/İyi olma	14
	Heyecanlı olma	5
	Sıkılma	1

Tablo 41. incelendiğinde öğrencilerin 14'ü matematik dersi olduğunda kendisini mutlu/iyi hissederken, beşi kendisini heyecanlı hissetmekte, bir öğrenci de sıkılmış olarak hissetmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

OG1-Öİ1: “*Heyecanlı. Ben matematik dersini seviyorum diye heyecanlanıyorum. Bir de matematik dersinde yaptıklarımızdan 100 alıyorum diye.*”

OG1-Öİ4: “*Ben biraz heyecanlanıyorum. Bir de biraz içim mutluluk doluyor. Çünkü matematikte biraz iyiyim.*”

OG1-Öİ6: “*Ben kendimi mutlu hissediyorum. Matematikte her şeyi yapabildiğim için.*”

OG2-Öİ2: “*Ben kendimi güzel hissediyorum. Yani çok mutlu. Çünkü yeni şeyler öğrendiğim için.*”

OG2-Öİ3: “*Çok seviyorum matematiği. Sevinçli hissediyorum ben. Çünkü yazı da yazıyoruz yazmak çok güzel.*”

OG3-Öİ3: “*Ben de çok iyi hissediyorum. Çünkü matematikte iyiyim.*”

4.2.4.2. Matematik Dersinde Öğrenilenler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde öğrenilenler hakkında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 42.'de sunulmuştur.

Tablo 42.

Matematik Dersinde Öğrenilenler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Matematik Öğrenilenler	Toplama-çıkarma	12
	Problem çözme	8
	Zamanı kavrama	5
	Sayı sayma	5
	Paralarımız	3
	Onluk-birlik	3
	Yarım-bütün kavramı	2
	Yazı yazma	1

Tablo 42. incelendiğinde araştırmaya katılan 12 öğrenci matematik dersinde toplama ve çıkarmayı öğrendiğini belirtmiştir. Sekiz öğrenci problem çözmeyi, beş öğrenci zamanı, beş öğrenci sayı saymayı, üç öğrenci paralarımızı, üç öğrenci onluk birlik kavramını iki öğrenci de yarım ve bütünü öğrendiğini belirtmiştir. Matematik dersinde öğrenilenlerle ilgili olarak öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

OG1-Öİ3: “Akrep ve yelkovan, toplama-çıkarma.”

OG1-Öİ5: “Buçukları öğreniyoruz. Mesela saat 3 buçuk, saat 4 buçuk gibi. Saatleri öğrendik.”

OG2-Öİ3: “Onar onar saymayı öğrendik.”

OG2-Öİ5: “Eksiltme, artırma, çarpmayı ise ikinci sınıfta öğreneceğiz.”

OG3-Öİ4: “Ben matematikte çıkarma, toplama, onluklar birlikler bir de problem çözmeyi öğrendim.”

OG3-Öİ5: “Biz problemleri öğrendik, toplama çıkarmaları öğrendik, paraları öğrendik.”

4.2.4.3. Matematik Dersinde Hoşlanılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde hoşlanılan etkinlikler hakkında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 43.’de sunulmuştur.

Tablo 43.

Matematik Dersinde Hoşlanılan Etkinlikler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Matematik Dersinde Hoşlanılan Etkinlikler	Çizip-boyamaya yönelik etkinlikler	10
	Kesip-yapıştırma yönelik etkinlikler	9
	Toplama-çıkarma işlemleri yapma	4
	Sayma çalışmaları yapma	3
	Sınıfta pazar kurup alış veriş yapma	2
	Yazı yazma	1
	Problem çözmek	1

Tablo 43. incelendiğinde araştırmaya katılan 10 öğrenci matematik dersinde çizip boyamaya yönelik olan etkinliklerden, 9 öğrenci kesip yapıştırma tarzı etkinliklerden, dört öğrenci de toplama çıkarma işlemleri yapmaktan hoşlandığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

OG1-Öİ4: “Paradan adam etkinliğini çok sevmiştim. Yuvarlak yuvarlak paralar var, bir de kağıttan paralar vardı. Paraları yapıştırıyorduk. Onlarla paraları öğrenmiştik.”

OG2-Öİ6: “Makasla kesiyoruz, sonra yapıştırıyoruz. Toplama ile ilgili yapmıştık.”

OG3- Öİ5: “Biz kesirleri öğrenmiştik. Bir bütün iki yarım eder. Bize öğretmen makası veriyordu bütünleri kestiriyorduk. Çok hoşuma gitmişti.”

OG1-Öİ1: “Saat öğrendiğim etkinlikti. Küçük çubukla büyük çubuğu öğrenmiştim. Onun çizmesini göstermişti.”

OG1-Öİ2: “Kesim işlerini yaparken çok keyif almıştım. Yarım bütün konularını öğrenmiştik. Biz kesip eşlerini bularak yapıştırıp sonra da boyamıştık.”

OG1-Öİ5: “Ben ilk dönemde önce toplamayı öğrendik. Sonra da çıkarmayı öğrendik. Ben bazı toplamaları biliyordum. Öğretmen bize onları soruyordu. En çabuk cevapladığım için ondan mükemmel keyif almıştım.”

OG2-Öİ1: “Matematik dersinde resim yapmıştık ondan keyif aldım. Öğretmenimiz eskiden sayı veriyordu. Onları boyayıp yapıştırıyorduk.”

4.2.4.4. Matematik Dersinde Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Faydaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde öğrenilenlerin günlük yaşama faydaları hakkında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 44.'te sunulmuştur.

Tablo 44.

Matematik Dersinde Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Faydaları Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Matematik Dersinde Öğrenilenlerin Günlük Yaşama Faydaları	Alış-verişte yardımcı olma	7
	Arkadaşlarına yardımcı olma	4
	Zamanı bilmeme yardımcı olma	3
	Oyun oynarken yardımcı olma	2
	Etrafta yazılanları okumaya yardımcı olma	2

Tablo 44. incelendiğinde, araştırmaya katılan yedi öğrenci matematik dersinde öğrenilenlerin günlük yaşama faydası olarak alış-verişte yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, OG1-Öİ2: *“Paralarla ilgili. Bakkaldan bir şey alacağım ya paramı hesaplarım ona göre para veririm.”* şeklinde görüşünü belirtirken, OG1-Öİ3: *“Ben mesela büyüdüm bankamatikten para yatırmam gerekiyor. Yani borcumu paralardan saya saya gerektiği kadar parayı katarım ve borcumu ödemiş olurum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. OG2-Öİ3 ise; *“Ekmek almaya gittiğimizde verilen para üstünü sayabiliyoruz.”* Şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 44. incelendiğinde, dört öğrenci matematik dersinin arkadaşlarına yardım etmede faydası olduğunu belirtmiştir. Örneğin, OG3-Öİ3: *“Öğrenemeyen arkadaşlarımıza öğretebiliyoruz.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 44.'de görüleceği üzere üç öğrenci matematik dersinin zamanı bilmeye faydası olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, OG2-Öİ1: *“Saatleri öğrendik. Artık uyanma saatimizi, okula gitme saatimizi biliyoruz.”* OG3-Öİ5 ise; *“Günleri öğrendik. Artık hangi gündeyiz biliyoruz.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Tablo 44. incelendiğinde, iki öğrenci matematik dersinin oyun oynarken yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili OG2-Öİ5: *“Oyun oynarken işimize yarıyor. Oyun oynarken saydırma yapıyoruz.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 44. incelendiğinde iki öğrenci de etrafımızda yazılanları okumada matematik dersinin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu görüşte olan OG1-Öİ5: *“Parka gidiyorum ya da alış veriş merkezine gidiyorum. Orda matematiğin bana çok faydası oluyor. Oradaki sayıları okuyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.4.5. Matematik Dersi Ölçme-Değerlendirme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde ölçme-değerlendirme sürecine yönelik öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı 45.’de sunulmuştur.

Tablo 45.

Matematik Dersi Ölçme-Değerlendirme Süreci Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Ölçme-Değerlendirme	Dönüt-Düzeltilme	Öğretmenin deftere/kitaba yapılanları kontrol etmesi	13
		Öğretmenin, öğrencinin jest ve mimiklerine bakması	2
		Öğretmenin kontrol etmemesi	1

Tablo 45. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerden 13’ü ölçme-değerlendirme hakkında öğretmenlerinin deftere/kitaba yapılanları kontrol ettiğini belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, OG-Öİ1: *“Biz matematiği bitiriyoruz, öğretmene gösteriyoruz. Öğretmen bakıyor yanlış mı toplamışız doğru mu toplamışız. Mesela yanlış topluyor bazılarımız. Onlara yanlış toplamışsın diyor yerine gönderiyor. Bir daha kontrol et diyor. Doğru yapanlara da; bazen tahtaya çıkarıyor bazen de ödül veriyor.”* şeklinde görüşünü belirtirken, OG2-Öİ1: *“Öğretmen defterime bakarak yanlış mı yapmışım doğru mu yapmışım ona bakıyor. Yanlış yaptıysam bazen kendisi düzeltiyor bazen de bir daha bak diyerek beni yerine gönderiyor.”* şeklinde görüşünü açıklamıştır. OG-Öİ3 ise; *“Matematikten soru sorduğunda biz de doğru yaptığımızda ya da yanlış yaptığımızda anlıyor. Yanlış yapanlara bu yanlış diyor. Üstüne çizgi atıyor. Doğru yapılırsa da onu da artı ile gösteriyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Tablo 45. incelendiğinde iki öğrenci, öğretmenlerinin, kendilerinin jest ve mimiklerine bakarak öğrenip öğrenmediğini anladığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili

olarak, OG3-Öİ2: “Benim yüzümden anlıyor; ben yapamayınca...” şeklinde görüşünü açıklarken, OG3-Öİ6: “Ben otururken böyle yapıyorum üzülüyorum. Benim yapamadığımı anlıyor. Yanıma geliyor bana bakıyor. Doğru yapıcı da gülüyorum bana yıldız atıyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

4.2.4.6. Matematik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinde yaşanan sorunlar hakkında öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 46.’da sunulmuştur.

Tablo 46.

Matematik Dersinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kategori	Kod	f
Sorunlar	İçeriğe yönelik	Zaman kavramını öğrenmede sorun yaşama	4
		Öğretmenin çok yazı yazdırması	4
	Öğretmene yönelik	Öğretmenin tahtaya kaldırmaması	2
		Öğretmenin yardımcı olmaması	1
		Öğretmenin çok fazla ödev vermesi	1
	Etkinliğe yönelik	Etkinliği bitirmekte sorun yaşama	3

Tablo 46. incelendiğinde araştırmaya katılan dört öğrenci matematik dersinde içeriğe yönelik olarak zaman kavramını öğrenmede sorun yaşadığını belirtmektedir. Bu konuyla ilgili olarak, OG1-Öİ4: “Mesela öğretmen bize saat dokuzda ne yapıyorsunuz? Saat onda ne yapıyorsunuz? Saat beşte ne yapıyorsunuz? gibi sorular soruyordu. Bunları cevaplarken biraz zorlandım.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 46. incelendiğinde öğretmene yönelik yaşanan sorunlar hakkında araştırmaya katılan dört öğrenci öğretmenin çok yazı yazdırmasından, iki öğrenci öğretmenin tahtaya kaldırmamasından, bir öğrenci öğretmenin yardımcı olmamasından bir öğrenci de öğretmenin çok fazla ödev vermesinden dolayı sorun yaşadığını belirtmiştir. Öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

ÖG1-Ö5: “Öğretmen bazen çok ödev veriyor. Ben de onu akşam bitiremiyorum sabah da bitiremiyorum...”

ÖG1-Ö6: “Öğretmen beni saat etkinliğinde tahtaya kaldırmamıştı...”

OG2-Öİ6: “Matematikte yazı yazdırıyordu onda zorlandım.”

OG2-Öİ1: “Matematik dersinde yazı yazmaktan sıkıldım.”

OG2-Ö3: “Toplama ve çıkarma işlemlerini yaparken bilmediğimiz şeyler de oluyor. Öğretmen de karışmayınca onda zorlanmışım.”

Tablo 46. incelendiğinde araştırmaya katılan üç öğrenci matematik dersinde etkinliği bitirmekte sorun yaşadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili olarak, OG1-Öİ1: “Ben mesela öğretmen resimler vermişti biz onları bir bütün yapıştırıyorduk yanına iki yarımını yapıştırıyorduk. Sonra boyuyorduk. Bu benim için çok zordu. Çok geç bitirebildim.” şeklinde görüşünü ifade ederken, OG2-Öİ4: “Matematikte soruları yaparken öğretmen kağıtları toplamaya başlıyor...” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

4.2.4.7. Matematik Dersine Yönelik Öneriler Hakkında Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgular

Matematik dersinin farklı işlenmesine yönelik olarak öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ve frekans dağılımı Tablo 47.’de sunulmuştur.

Tablo 47.

Matematik Dersine Yönelik Öneriler Hakkında Öğrenci Görüşlerinin Frekans Dağılımı

Tema	Kod	f
Öğrenme-Öğretme Sürecine Yönelik Öneriler	Toplama-çıkarma işlemine yönelik etkinlikler artmalı	7
	Çizip/Boyamaya yönelik etkinlikler artmalı	6
	Tablet ve internet kullanılmalı	6
	Kesme/Yapıştırma yönelik etkinlikler artmalı	4
	Daha zor etkinlikler olmalı	2
	Etkinlik sayfaları renkli olmalı	1
	Bulmaca tarzı etkinlikler olmalı	1

Tablo 47. incelendiğinde araştırmaya katılan yedi öğrenci matematik dersinin farklı işlenmesine yönelik öneri olarak toplama-çıkarma işlemine yönelik etkinliklerin artırılması, altı öğrenci çizip boyamaya yönelik etkinliklerin artırılması, altı öğrenci tablet ve internet kullanımı olması gerektiği, dört öğrenci de kesip biçmeye yönelik

etkinliklerin artırılması gerektiği görüşündedir. Öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

OG1-Öİ1: *“Bir de kesiyorsun yapıştırıyorsun ondan sonra boyuyorsun onlar daha çok olmalı.”*

OG1-Öİ5: *“Matematikte kesme yapıyoruz. Daha çok kesme yapılmalı bence.”*

OG2-Öİ3: *“Tabletle toplama işlemi yaptırırdım. Tabletlere beyin çözücü oyunlar yüklerdim.”*

OG2-Öİ2: *“Sınıfta televizyon olsa televizyondan internete bağlatıp matematikle ilgili videolar izletirdim.”*

OG3-Öİ5: *“Ben toplama işlemlerini bulmacalı yaptırırdım sonra da boyatırdım.”*

OG3-Öİ6: *“Balonların içine toplama yaptırırdım sonra onları kestirip astırırdım.”*

4.2.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Nitel Bulgular

Araştırma kapsamında gözlem yapılan sınıf mevcudu 40 öğrenciden oluşmaktadır. Adana’daki ilkokulların sınıfların ortalama mevcudunun 36 olduğu düşünüldüğünde, sınıfların Adana ili ortalamasına yakın olduğu görülmektedir. Sınıf mevcudun 40 öğrenci olması nedeniyle öğretmenin tüm öğrencilere hitap edebildiği bir öğrenme süreci olmadığı gözlemlenmiştir.

“Sınıf 40 kişilik. Uğultu oluyor. Öğretmen sınıfa hakim olmada ve sınıfa istediğini yaptırmada zorlanıyor... Öğrencilerle bireysel olarak çok ilgilenemedi.” (Gözlem Notu: G1).

“Bugün sınıfta sıra eksikliği var. Bugün bazı öğrenciler bir sırada üç kişi oturuyor.” (Gözlem Notu: G9).

Gözlem yapılan sınıfta yabancı uyruklu beş öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenin sınıf mevcudunun da kalabalık olmasında dolayı bu öğrencilerle pek ilgilenemediği gözlenmiştir.

“Sınıfta yabancı uyruklu öğrenciler komutları anlamakta zorlanıyor, ders

işlenirken kendi aralarında konuşuyor ve önlerindeki etkinliklere yönelik herhangi bir şey yapmıyor. (Gözlem Notu: G1)

“Sınıfta Türkçe bilmeyen öğrenciler var ve bu öğrenciler arka sıralarda ve birlikte oturuyor öğretmen bu öğrencilerle iletişim kuramadığı için bu çocuklar dersin çoğu kısmında etkinlikleri yapmada zorlandılar.” (Gözlem Notu: G2).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmen derse başlarken genelde bir önceki gün yapılanları hatırlatma eğiliminde ve konuya başlamadan önce hangi konuyu işleyeceğini öğrencilerin dikkatini çekecek bir biçimde açıklamaya çalışmakta, sorular sormakta ya da sınıfa o günkü konuyla ilgili materyalle gelmekte; öğrencileri hedeften haberdar etmektedir. Bu durumun öğrencilerin konuya ilgisini artırdığını ve derse odaklanmalarını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir.

“Çocuklar bugün çok sevdiğinizi düşündüğüm bir konu var... Çocuklar para ne işe yarar sizce?...Peki her ülkenin parası var mıdır?” (Gözlem notu: G7).

“Çocuklar bugün takvim okumayı öğreneceğiz. Hani anasınıfında fotoğraflarınızı çekmişlerdi. O fotoğrafların altında bir şeyler vardı. Hatırlayanınız var mı?,,,Evet işte o fotoğrafların altında takvim vardı. Biz de bugün takvimi nasıl okuruz, takvimden tarihe nasıl bakarız onu öğreneceğiz.” (Gözlem Notu: G15).

“Öğretmen sınıfa bir saatle girdi... Çocuklar bugün yeni bir konuya geçiyoruz. Sizce ne olabilir? Sınıfta hep bir ağızdan saat diye bağırdı. Öğretmen de tabi ki elimde saat olduğuna göre saati öğreneceğiz.” (Gözlem Notu: G10).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin matematik dersinde ders kitabındaki ve öğretim programındaki işleyiş düzenine özen göstererek derse hazırlıklı geldiği, günlük plan hazırladığı, kazanım ve içeriğe bağlı kaldığı, ama bunun yanında, kitaptaki örneklerin dışında farklı etkinliklere ve ek kaynaklara öğrenme sürecinde yer verdiği görülmüştür.

“Öğretmen kitaptaki işleyiş düzenine göre gitse de farklı etkinlikler yapıyor. Kendi hazırladığı toplama işlemi ile ilgili çalışma kağıtlarını sınıfta öğrencilere dağıttı.” (Gözlem Notu: G2).

“Öğretmen, öğrencilere paralarla ilgili renkli çalışma kağıtları dağıttı.

Öğrenciler bu kağıttaki paraları kesme yerlerinden kesip defterlerine yapıştırdı ve karşılıklarına da kaç liraya eşit olduğunu gösteren sayıları yapıştırdılar.” (Gözlem Notu: G14).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin kendi oluşturduğu matematiksel materyalleri kullandığı gözlemlenmiştir. Sınıfın çeşitli yerlerinde de matematik dersine ve diğer derslere ait materyaller olduğu gözlemlenmiştir. Öğretmen sınıfa işleyeceği konuyla ilgili materyalleri oluşturup sınıfa getirmekte ve bu materyalleri sınıfta kullanmaktadır. Bu durumun öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin derse aktif katılımını artırdığı görülmüştür. Öğretmenin toplama işlemi için oluşturduğu materyal Şekil 4.’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenin toplama işleminde kullandığı materyalin görseli

“Öğretmen bugün öğrencilere toplama işlemini öğretmek için kendi hazırlamış olduğu materyalle sınıfa geldi. Materyali sınıf tahtasının önüne astı... Önce materyalin nasıl kullanıldığını anlattı. Sonra da öğrencileri kaldırarak materyal üzerinde işlemler yapmalarını sağladı.” (Gözlem Notu: G2).

Öğretmenin kendi oluşturduğu ve sınıfta kullandığı materyallerden biri de saatleri öğretmek için kullandığı “Saat Kız” adlı materyaldi. Bu materyalle öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılma isteği olduğu gözlemlendi. Saat Kız materyali Şekil 5.’te

sunulmuştur.



Şekil 5. Öğretmenin hazırladığı saat kız adlı materyalin görseli

“Çocuklar Saat Kız’da saat 11:00 kim göstermek ister? Sınıfın çoğunluğu parmak kaldırıyor. Öğretmen bir öğrenciyi seçti. Öğrenci hemen Saat Kız’da öğretmeninin istediği zamanı gösterdi...” (Gözlem Notu: G10)

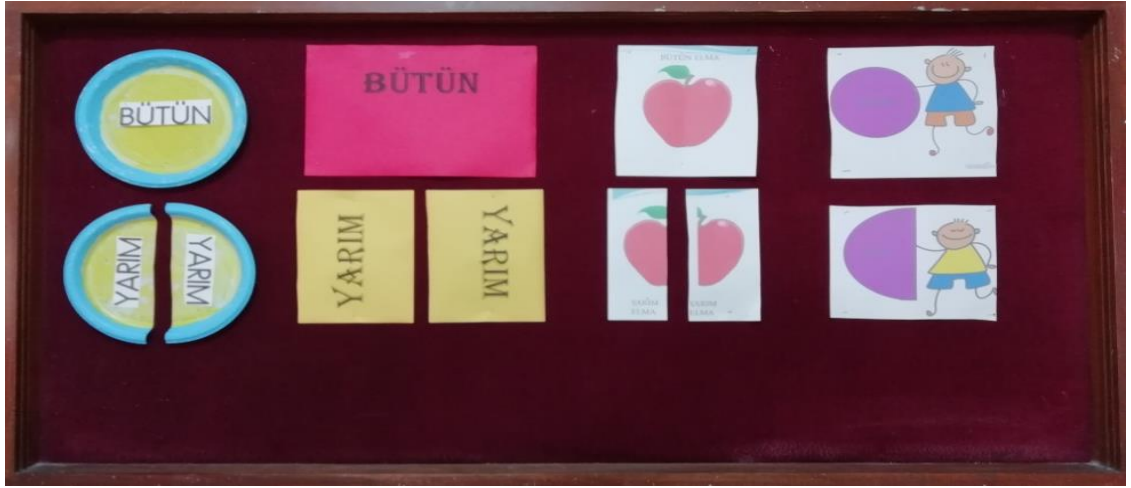
Öğretmen konuları işlerken günlük yaşamdan sürekli olarak yararlanmakta, konuları somutlaştırmaya çalışmaktadır. Öğrencilerin de bu şekilde bir anlatıma daha iyi ve istekli tepki gösterdikleri görülmüştür. Programın anlayışına paralel olarak, öğrenme sürecindeki bu tür uygulamalar hem soyut kavramları somutlaştırarak kavramsal öğrenmeyi desteklemiş hem de öğrencilerin matematiksel süreç becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur. Öğretmenin paralar konusunda oluşturduğu pazar ortamının görseli Şekil 6.’da sunulmuştur.



Şekil 6. Öğretmenin paralar konusu için oluşturduğu pazar ortamının görseli

“Paralar konusu işleniyor. Her öğrenci evden bir eşya getirmiş. Oyuncak bebek, oyuncak araba, şemsiye, top, tablet... Öğretmen sınıfta bir pazar kurdu. Eşyaların üzerine fiyatlarını yazdı... Yazı tahtasının yanındaki panoda da mıknatıslı paralar var. Öğrenciler söz alarak pazar yerine geliyor, hangi ürünü alacağını belirtiyor. Daha sonra üzerindeki fiyata bakarak yan panoda mıknatıslı paraları çıkararak öğretmene veriyor ve eşyayı alıyor... Çocuklar bugün bol bol alış-veriş yapacağız” (Gözlem Notu: G9).

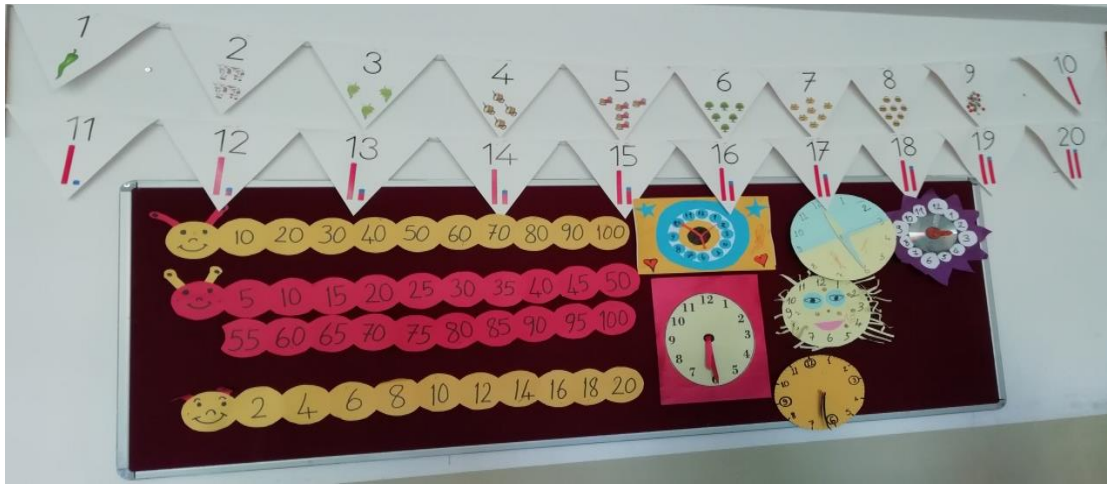
Öğretmenin sınıf içerisindeki panoları çok etkin kullandığı, öğrenilenlerle ilgili görsellerin sürekli eklendiği ve yenilendiği bir sınıf panosu düzeni kurduğu gözlemlendi. Öğretmenin yer yer unutulmuş kavramları hatırlatmak için panoya başvurduğu, yer yer de yeni bir konuya giriş yapacağı zaman panoya başvurduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun da öğrencilerin öğrenilenleri hatırlamasını kolaylaştırdığı gözlemlenmiştir. Bu duruma ilişkin örnekler Şekil 7. ve Şekil 8.’de sunulmuştur.



Şekil 7. Öğretmenin sınıf panosunda oluşturduğu bütün-yarım kavramının görseli

“Çocuklar bugün yeni bir konuya geçeceğiz. Özellikle gezmelere gittiğinizde işinize yarayacak. Panomuza bakın bakalım ben oraya ne asmışım? Öğrenciler panoya baktıktan sonra bütün ve yarım kelimelerini söylediler. Öğretmen de çocuklara evet bugün bütün ve yarım kavramlarını öğreneceklerini söyledi.”
(Gözlem Notu: G3)

Şekil 8. incelendiğinde ise öğretmenin daha çok ritmik saymaları hatırlatma amacıyla bu panoyu kullandığı gözlemlenmiştir.



Şekil 8. Öğretmenin ritmik saymaları hatırlatma amaçlı kullandığı panonun görseli

Gözlem yapılan sınıfta öğretmen teknolojik olanakları etkili kullanmaya çalışmaktadır. Akıllı tahta bulunmayan sınıfta projeksiyon cihazı bulunmakta ve öğretmen bilgisayarı ile sınıfa gelerek zaman zaman video izletmekte, şarkılar

dinletmekte ve sunular göstermektedir. Bu durumlarda öğrencilerin derste daha ilgili oldukları gözlemlenmiştir.

“Öğretmen derse bilgisayarıyla geldi... Bilgisayarı projeksiyona aktarırken geçen hafta derste neler yaptıklarını öğrencilerine anımsatıyor... Bilgisayardan bütün-yarım kavramı ile ilgili bir sunu açtı” (Gözlem Notu: G13).

“Öğretmen bilgisayarından aylarla ilgili bir video açtı. Videoda ayların bulunduğu görseller var ve aylar ile ilgili şarkı çalıyor.” (Gözlem Notu: G16).

Gözlem yapılan sınıfta sınıf içerisinde farklı seviyede ve farklı anlama ve kavrama hızında öğrenciler olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğrenciler konuyu kavramada zorlanınca öğretmen konuyu tekrar etmekte, konuyu anlamakta zorlanan öğrencilerin yanına gitmekte bu sırada da diğer öğrencilerin konuşma ya da çevresindekilerle ilgilenme davranışı gösterdiği göstermektedir. Öğretmen zaman zaman uyarılarda bulunsa da bu durum devam etme eğilimi göstermiştir.

“Etkinliği çabuk bitiren öğrencilerin başka sıralara yöneldikleri birbiriyle konuştukları görüldü. Öğretmen bu durumlarda fazla bir uyarıda bulunmadı bu öğrencileri kendi hallerine bıraktı.” (Gözlem Notu: G2).

“Etkinliği bitiren öğrencilerin uğultusu başladı. Öğretmen bu öğrencileri uyardı ama öğrenciler kendi aralarında konuşmaya devam ediyor” (Gözlem Notu: G3).

“Öğrenciler öğretmenleri belli öğrencilerle ilgilendiğinde konuşmaya başlıyor.... Özellikle etkinlik kağıdındaki soruları daha çabuk çözen öğrenciler diğerleri soruları çözerken sınıf düzenini bozuyor. ...Sınıf ortalamasına göre düşük seviyedeki öğrenciler ile yabancı uyruklu öğrencilerin derste düzenli bir şekilde etkinlikleri yapmadıkları ve aralarında konuştukları görüldü.” (Gözlem Notu: G13).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin matematik dersinde diğer derslerle de ilişkilendirmelere sık sık başvurduğu gözlenmiştir.

“Öğretmen öğrencilere; defterimizi hazırlayalım, şimdi defterimize başlık atacağız dedikten sonra tahtaya kırmızı kalemle tüm harfler büyük karakterde ‘BÜTÜN’ yazısını yazdı. Daha sonra öğrencilere dönerek, başlık yazarken

matematik defterinde iki kare kullanıldığını hatırlattı. Daha sonra sıraları gezerek bazı öğrencilerin yazısını kontrol etti. Yanlış yazanları silip düzelttirdi... Başka bir öğrenciye ise çok hızlı yazdığı belirterek yazı güzelliği için biraz yavaş yazmasını istedi.” (Gözlem Notu: G3).

“Satırbaşı büyük harf çocuklar unutmayalım...” (Gözlem Notu: G3).

“Çocuklar saat konusunu bugün belki resim dersiyle beraber yapabiliriz. Şimdi saatleri öğrenelim. Görsel sanatlar dersinde de saat çizip boyayabiliriz...” (Gözlem Notu: G12).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin öğrenilenleri kontrol etmek için sıraları sürekli dolaştığı, öğrencilerin yaptıklarını incelediği, istenilenleri doğru yapan öğrencileri sözel olarak pekiştirdiği yanlış yapan öğrencilerin ise yanlışlarını düzelttirdiği gözlemlendi.

“Bakın bazı ödevler yanlış, iki yarımı birleştirip bir bütün yapacaktık doğru ödevler bunlar deyip bir örnek ödev gösterdi. Daha sonra öğrencileri tahtaya çıkarıp defterlerini göstermelerini istedi; doğru yapanlara yıldız attı.” (Gözlem Notu: G4).

“Öğretmen eksik öğrenmesi olan öğrencileri ajandasına not aldı. Pazartesi tekrar kontrol edeceğini söyledi.” (Gözlem Notu: G7).

“Öğretmen sıraları geziyor... Doğru yapanları ve güzel yazanları hemen harikasin diye pekiştiriyor.” (Gözlem Notu: G8).

“...Öğretmen bu arada topladığı etkinlikleri okuyor öğrencileri tek tek çağırıyor ve öğrencilerin yanlış yaptığı yerleri belirtiyor. Hataları yoksa aferin diyor.” (Gözlem Notu: G13).

BÖLÜM V

TARTIŞMA VE YORUM

Araştırmanın bu aşamasında çalışmada ulaşılan bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılarak sunulmuştur. Araştırmanın bulguları, farklı araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

5.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmanın nicel boyutunda araştırmaya katılan 294 öğretmenden yalnızca 52'si programla ilgili hizmet içi eğitim aldığını belirtmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise, öğretmenlerin program hakkında daha çok eğitim öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalar, medya, seminerler ve programı inceleme yoluyla bilgilendikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan dokuz öğretmenden sadece üçü seminer vasıtasıyla bilgilendiğini belirtmiştir. Seminer yoluyla bilgi alan öğretmenlerin tamamı verilen seminerin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu durumda programın bilgilendirilmesine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz ve eksik kaldığı söylenebilir. Hlebowitsh (2005), programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için yazılı program ile uygulanan program arasında karşılıklı bir etkileşimin ve uyumun bulunması gerektiğini ifade etmektedir. Rea-Dickins ve Germanie (2001) de programın uygulayıcıları öğretmenlere yeterli bilgi verildiğinde onu olumlu bir şekilde uygulayacaklarını belirtmektedir. Bu araştırma bulguları Aslan ve Çıkar (2017), Gömleksiz (2005) ve Şahan (2007)'in çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşmektedir. Nitekim Şahan (2007) araştırmasında öğretmenlerin, programla ilgili bilgilenme şekli ve düzeyini yetersiz buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına öğretmenlerin programa yönelik genel görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Bu duruma göre programın yeterliliği konusunda öğretmenlerin bir kısmının programla ilgili olumlu görüşlere sahipken bir kısmının da olumsuz görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde ise Çetin (2010)'in çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler ilköğretim birinci sınıf matematik programın geneline yönelik olumlu görüş bildirirken, bu çalışmada öğretmenler “biraz katılıyorum” düzeyinde kalmıştır. Bu durumun öğretmenlerin güncellenen programı ilk kez uygulamaya başlamasından dolayı

MÖPDÖ’de yer alan maddelerin geneline katılıp katılmamakta kararsız kalmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin MÖPDÖ’nün genel yapı boyutuna ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Nitekim sınıf içi gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de bu bulguya paralel sonuçlar elde edilmiştir. Bu bağlamda MÖPDÖ’de genel yapı boyutunda yer alan öğrenme alanlarının öğrencilere kazandırılabilir düzeyde olduğu ve programın özel amaçlarında bulunan günlük yaşam ve matematiksel problem çözme becerilerinin öğrencilere kazandırılabilir uygunlukta olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde İyiöl (2011) da çalışmasında bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulgularında da araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kazanımların açık-anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun, birbiriyle tutarlı ve gerçekleştirilebilir olduğunu düşünmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin kazanımlar boyutuna yönelik görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin programların kazanımlar boyutu ile ilgili görüşlerinin Bal (2008), Bal ve Artut (2013), Çetin (2010), Karagöz (2010), Nacar (2015), Ocak ve Tepe (2019), Orbeyi (2007), Sarier (2007) ve Yıldırım (2006)’ın çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu bulunmuştur. Nitekim Bal ve Artut (2013) çalışmalarında bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde öğretmen görüşlerinin, ilköğretim matematik programındaki kazanımların ifadelerinin anlaşılabilir ve öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği bir şekilde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde İyiöl (2011) ve Kılınç (2018)’in çalışmalarında da bu sonuca benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel bulguları incelendiğinde ise öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde öğretmenlerin içeriğe yönelik daha olumlu görüşlere sahip olduğu bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilebildiğini, öğrenci seviyesine ve kazanımlara uygun, ünite ve konuların dağılımında denge ve bütünlük olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf içi gözlemlerle de bu bulguya benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca bu bulgulara benzer olarak Güleş Dağlar ve Delil (2012) çalışmalarında öğretmenlerin çoğu, dersin günlük hayattan örnekler barındırdığını ifade etmiş, öğrencilerin günlük hayatla bağlantı

kurmayı denediklerini ve örnekler verdiğini belirtmişlerdir. Bal (2008) ise çalışmasında içeriğin kazanımlarla tutarlı ve öğrenci seviyesine uygun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik daha çok olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu etkinliklerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Velilerle yapılan görüşmelerde de bu bulguya paralel olarak veliler etkinliklerin sayısını yetersiz görmektedir. Öte yandan yapılan sınıf içi gözlemlerde de öğretmenin süreç içerisinde sık sık ek etkinliklere başvurduğu gözlemlenmiştir. Bu anlamda mevcut etkinliklerin öğrencilerin konuyu etkili bir şekilde kavraması noktasında yetersiz kaldığı söylenebilir. Çetin (2010)'un bulgularına göre de öğretmenlerin, matematiksel alıştırmaların yetersiz olduğu yönünde görüşlerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler araç-gereçlerin yetersiz olduğunu ve aynı zamanda araç-gereç oluşturma öğretmenin donanımına bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca gözlem yapılan sınıfta da öğretmen sürekli kendi yaptığı materyalleri kullanmıştır. Bu bağlamda okullarda araç-gereç ve materyal eksikliklerinin olduğu söylenebilir. Bal (2008), Halat (2008), Keleş (2009), Köse (2011), Ocak ve Tepe (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da yeni programın uygulanmasına yönelik öğretmenlerin materyal noktasında sıkıntı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Fuentes ve Ma (2018) da çalışmalarında matematik öğretim programında kullanılan materyallerin eğitici özelliklerinin sınıf içerisinde daha etkili kullanılması ve değerlendirilmesi bağlamında öğretmenlerin teşvik edilmesi gerektiğini ortaya koymuşlardır. Ayrıca Koedel vd. (2017), matematik öğretim programlarının öğrenci başarısına etkisi konusundaki çalışmalarının sonucunda gelecekteki araştırmalarda materyal kullanımının sınıf seviyesine göre değişiklik göstereceği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler fiziksel ortama yönelik olarak sınıf mevcutlarının kalabalık olduğunu belirtmişlerdir. Finn ve Achilles'in (1999) özellikle ilköğretim seviyesindeki sınıflarda öğrenci mevcudunun azlığı ile öğretmen-öğrenci başarısındaki arasında olumlu bir ilişki bulunduğuna yönelik araştırma sonuçlarıyla yapılan bu araştırmanın sonuçları benzerlik içermektedir. Benzer şekilde Ocak ve Tepe (2019) yaptıkları çalışmada sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sorunların devam ettiğini bulmuşlardır. Bir başka araştırma olan Johnson ve Howden (1987)'nin yaptığı "APS Matematik Eğitim Müfredatını Geliştirme Programı" isimli çalışmada, öğretmenler bina, araç-gereçlerin yeterli olmamasından; sınıf mevcudu

sayılarının 40–60 kişi olmasından şikayetçi oldukları yönündeki sonuç, bu araştırmada elde edilen programın öğretme-öğrenme sürecine ilişkin sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler sürenin yetersiz ve aynı zamanda konulara ayrılan sürelerin dağılımında dengesizlikler olduğu görüşündedir. Bu anlamda programda bazı konulara fazla zaman ayrılırken bazı konularda ise yetersiz bir zamanlamanın olduğu söylenebilir. Bu bulguya paralel olarak Avcu (2009), Çetin (2010), Karagöz (2010) ve Keleş (2009) da çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin çoğunluğu öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfta da öğretmenin öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamaya çalıştığı görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma ve programa uygun olarak öğrenci merkezli bir süreci içselleştirdiklerini gösterebilir. Kalem ve Fer (2003) yaptıkları çalışmada öğrencilerin merkezde olduğu aktif öğrenme ilkelerine göre işlenen derslerde öğrencilerin derse karşı beklentilerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Literatür incelendiğinde bu araştırmanın bulguları Karagöz (2010), Kılınç (2018) ve Nacar (2015)’in çalışmalarının sonuçlarıyla uyumlu olduğu bulunmuştur. Ayrıca programın alt boyutları arasında en düşük aritmetik ortalamaya sahip boyut ölçme-değerlendirme boyutudur. Literatür incelendiğinde Çetin (2010)’un araştırmasında da alt boyutlarda en düşük aritmetik ortalama ölçme-değerlendirme boyutunda gerçekleşmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik daha çok olumsuz görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme araçlarının sayısının az, kazanımları ölçmede yetersiz, kullanışlılığının zayıf ve ölçme değerlendirme ile ilgili önerilerin programda yetersiz olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde de öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye yönelik olumsuz görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar (Bal, 2008; Battal, 2005; Köse, 2011) bulunmaktadır. Fakat literatürdeki bu çalışmaların çoğunluğunda öğretmenler genellikle ölçme araçlarının fazlalığından yakınırken bu çalışmada öğretmenler ölçme araçlarının

azlığından yakınmaktadır. Bu bağlamda programının ölçme-değerlendirme boyutunun önceki programlara göre sadeleştiği fakat öğrenilenleri ölçmede yetersiz kaldığı ve ölçme değerlendirme ile ilgili sorunların devam ettiği söylenebilir. Nitekim Ocak ve Tepe (2019) de yaptıkları çalışmada ölçme değerlendirme ile ilgili sorunların devam ettiğine ulaşmışlardır. Diğer taraftan bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Demir, Tananis ve Başboğaoğlu (2018) ve Letina, (2015) çalışmalarında öğretmenlerin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin uygulanması sürecinde en çok zaman açısından ve rehberlik yapılmamasından kaynaklı sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ' ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu anlamda bu çalışmada cinsiyet faktörünün öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programını değerlendirmede ele alınabilecek anlamlı bir faktör olarak görülmediği söylenebilir. Bu araştırma bulguları Çakır ve Kılınç (2016), Çetin (2010), İyiol (2011), Karagöz (2010), Kılınç (2018), Nacar (2015), Sarier (2007) ve Yılmaz (2006)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ' ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları Çetin (2010), İyiol (2011), Karagöz (2010), ve Kılınç (2018)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları Çetin (2010), Karagöz (2010) ve Kılınç (2018)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ' ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun olunan okul değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu araştırma bulguları Nacar (2015)'ın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Çakır ve Kılınç (2016), Çetin (2010), Karagöz (2010), Nacar (2015) ve Orbeyi (2007)'nin araştırmalarının bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf mevcudu 30 ve altı olan okullarda görev yapan öğretmenler sınıf mevcudu 36 ve üstü okullarda görev yapan öğretmenlerden daha olumlu görüşlere sahiptir. Bu anlamda sınıf mevcudu faktörünün öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programını değerlendirmede ele alınabilecek anlamlı bir faktör olarak görüldüğü söylenebilir. Bu bulgu, Bulut (2006)'un çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin birinci sınıfı okutma durumu değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, Kılınç (2018)'in bulgularıyla örtüşmemektedir. Kılınç (2018)'in çalışmasına göre birinci sınıfı iki defa okutan öğretmenler ile üç defa ve dört defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı üç defa okutan öğretmenler ile iki defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı dört defa okutan öğretmenler ile iki defa okutan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Araştırmanın nicel bulgularına göre, öğretmenlerin MÖPDÖ birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin görüşleri, alt sosyo-ekonomik çevrede görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre daha olumludur. Bu anlamda okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni faktörünün öğretmenlerin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programını değerlendirmede ele alınabilecek anlamlı bir faktör olarak görüldüğü söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulgu Çakır ve Kılınç (2016) ve Kılınç (2018)'in bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim Çakır ve Kılınç (2016) çalışmalarında üst sosyo-ekonomik düzey okullardaki öğretmenler ile alt sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenler arasında, üst sosyo-ekonomik düzey okullarda görev yapan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulmuşlardır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenler öneri olarak program değişikliklerinde öğretmenlerinin bilgilendirilmesi gerektiği görüşündedirler. Nicel araştırma bulgularında da araştırmaya katılan 294 öğretmenden yalnızca 52'sinin hizmet içi eğitim aldığı ve görüşme yapılan öğretmenlerin sadece üç öğretmenin seminer aldığı dikkate alındığında bu önerinin öğretmenlerin program hakkında yeterince bilgi sahibi

olma konusunda sıkıntı yaşadıkları ve program hakkında yeterli bilgi alma isteğinde olduğu söylenebilir. Program değişikliklerinde öğretmenlerin bilgilendirilmesi gerekliliği bulgusu Orbeyi (2007)'nin yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğretmenlerin bir kısmı kılavuz kitap olmamasından dolayı sorun yaşadığını belirtmekte ve kılavuz kitap uygulamasının geri gelmesini istemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerine yol gösterebilen bir kaynağa ihtiyaç duydukları söylenebilir. Nitekim ilgili alan yazın incelendiğinde Çetin (2010)'ın araştırmasında öğretmenler kılavuz kitabın olmasını olumlu bulmuşlardır. Orbeyi (2007) de yaptığı çalışmada, öğretmenlerin kendilerine yol gösteren, açıklayıcı bir kılavuz kitaba gereksinim duydukları sonucuna ulaşmıştır.

Program çalışma grubu, programın hazırlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi aşamalarında sürekli görev yapacak bir komisyondur. Bu grup eğitimde program geliştirme uzmanı, eğitimde ölçme değerlendirme uzmanı, ilgili konu alanı uzmanı ve ilgili konu alanı öğretmenlerinden yani uygulayıcılardan oluşmalıdır (Demirel, 2005, s. 69). Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik öneri olarak öğretmenler program hazırlanırken öğretmenlerden kurul oluşturulmalı görüşündedir. Programlar hazırlanırken her ne kadar öğretmenler de işin içine katılsa da öğretmenlerin bu öneriyi getirmesinin sebebi öğretmenlerin program hazırlanırken programın uygulayıcıları olarak işin içinde daha etkin olmalarını istemelerinden kaynaklanabilir.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik öneri olarak disiplinler arası ilişkilendirmeler güçlendirilmeli görüşündedirler. Bu bulguya göre öğretmenlerin disiplinler arası ilişkilendirmelerin öneminin farkında olduğu söylenebilir. Nitekim gözlem yapılan sınıfta da öğretmenin sık sık disiplinler arası ilişkilendirmelere başvurduğu gözlemlenmiştir. Eski (2017) de çalışmasında bu bulguya benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenlerin programın geliştirilmesine yönelik öneri olarak çevre şartlarının dikkate alınması gerektiğini düşünmektedir. Çetin (2010) de araştırmasında öğretmenlerin sosyo-ekonomik şartların dikkate alınmadığından şikayetçi olduklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Çetin (2010)'un araştırılmasında zayıf yön olarak gösterilen bu bulgunun yeni programda da bir sorun olarak görüldüğü ve öğretmenler tarafından öneri olarak sunulduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenler programın geliştirilmesine yönelik öneri olarak günlük ders saatinin azaltılması gerektiğini düşünmektedir. Bu bulguya paralel olacak şekilde Yılmaz ve Aslan (2019), çalışmalarında öğretmenler yoğunlukla ilkokullardaki haftalık ders saatlerinin azaltılması yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenler etkinliklerin zenginleştirilmesini ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesini, somutlaştırıcı çalışmaların artmasını, görsel öğelere ağırlık verilmesini, etkinliklere ayrılan sürenin artırılmasını ve sürelerdeki dengesizliklerin giderilmesini, oyunlarla öğretim olmasını gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular Çetin (2010) ve Temli Durmuş (2016)'un çalışmalarındaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Nitekim Çetin (2010)'in araştırmasında da öğretmenler, zaman ve araç-gereç sorunlarının çözülmesini ve sınıf mevcutlarının programın uygulamaları düşünülerek düzenlenmesini istemektedirler. Ayrıca öğretmenler amacına uygun olarak gerçekleştirilen uygulama sürecinin programın etkililiğini arttırabileceğini düşünmektedirler.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenler araç-gereçlere yönelik olarak okullardaki araç-gereçlerin zenginleştirilmesi gerektiğini ve fiziksel ortama yönelik olarak sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiğini belirtmektedirler. Literatür incelendiğinde Orbeyi (2007) araştırmasında bu sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin okullardaki gerek teknolojik gerekse araç-gereç ve donanımla ilgili yetersizliklerin giderilmesi gerektiğini düşündüklerini belirtmiştir. Temli Durmuş (2016) da çalışmasında öğretmenlerin akıllı tahta ve matematiksel/geometrik materyallerle zenginleştirilmiş matematik sınıfını ihtiyaç olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Keleş (2009) ve Korkmaz (2006) da çalışmasında benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel bulgularında öğretmenler ölçme değerlendirme sürecinin diğer boyutlarla örtüşmesi, ölçme değerlendirme araçlarındaki soru sayılarının artması, ölçme değerlendirme araçlarının daha kullanışlı ve kitap içerisinde kazanım değerlendirme ölçekleri olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu bulgular gözlem sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Nitekim gözlem yapılan sınıfta da öğretmenin ölçme-değerlendirme için ek etkinliklere başvurduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın nicel kısmında da en düşük aritmetik ortalamaya sahip boyut ölçme değerlendirme boyutu olmuştur. Bu bağlamda öğretmenlerin ölçme değerlendirme boyutuna ilişkin düzenlemeler istediği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunda öğretmenler veli bilinçlendirmesi olması gerektiğini belirtmiştir. Bu bulguya paralel olarak Korkmaz (2006)'ın çalışmasında, velilerin yeni program hakkında yeterince bilgi sahibi olmamaları öğretmenin sınıftaki uygulamaları ile evdeki çalışmaların beraber yürütülmesinde problem yaşanmasına sebep olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Orbeyi (2007) araştırmasında öğretmenlerin, programın uygulanması sırasında, öğrencilerin dersle ilgili sorunları için velilerle işbirliği yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmada programın uygulanmasında çıkabilecek olası sorunların çözümü için velilerle işbirliği yapılması gerektiği görüşünün öğretmenler tarafından oldukça desteklendiği belirlenmiştir. Yeni program, öğrenci velisinin de uygulama çalışmalarına amaçlı bir şekilde katılımını öngördüğünden, öğretmenler, velilerin de program uygulamaları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

5.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticilerin program hakkında daha çok resmi yazışmalar ve medya aracılığıyla bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda yöneticilerin bilgilendirilmesinin resmi yazışmalar ve medya dışında sınırlı ve yetersiz olduğu söylenebilir. Bu bulguya paralel olacak şekilde, Bozkurt ve Aslanargun (2015) çalışmalarında, okul müdürlerinin öğretim liderliğinin bir alanı olan öğretim programlarıyla ilgili yeterince bilgiye sahip olmadığı ve öğretim programlarını tanıtıcı seminerlerin yeterince düzenlenmediği veya seminerlerin amacına hizmet etmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticilerin çoğunluğu öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik çok fazla bir çalışma yapılmadığını belirtmiştir. Yöneticiler genelde hizmet içi eğitimler olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulaması için gerekli hizmet içi eğitimleri almalarının sınırlı olduğu söylenebilir. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerle iş birliğinin zümre toplantılarında ve kurul toplantılarında olduğunu belirtmektedir. Bu anlamda yönetici-öğretmen iş birliğinin zümre ve kurul toplantılarında olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticiler, programın uygulanmasına

yönelik öğretmen kaynaklı sorunların, öğretmen bilgilerinin güncel olmaması, öğretmenlerinin bazılarının sınıf yönetimi yetersiz olması, sınıf öğretmenliği dışı mezuniyet ve öğretmenlerin programa riayet etmemesi olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç Rençber (2008) ve Kelley, Hosp ve Howell (2008)'ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Rençber (2008) araştırmasında, öğretmenin formasyon bilgilerini yenilemediği, programın öngördüğü yöntem ve yaklaşımları uygulamada güçlük çektiği yönündeki sorunlara tarafların katılıyorum şeklinde görüşte bulunduklarını belirtmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticiler, programın uygulanmasına yönelik veli kaynaklı sorunların veli bilinçsizliği ve ilgisizliği olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla da örtüşmektedir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenler öneri olarak velilerinin bilinçlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticiler, programın uygulanmasına yönelik fiziksel ortam ve araç-gereçlerden kaynaklanan sorunların araç-gereç yetersizliği, derslik yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazla olmasını belirtmişlerdir. Bu bulgular gözlem sonuçlarıyla, öğretmen ve velilerle yapılan görüşme bulgularıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Rençber (2008)'in araştırmasında bu bulgulara paralel olacak şekilde programların gerektirdiği alt yapı ve donanımın finansmanı noktasında kurumların yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticiler, programın çevre şartlarına uymadığını belirtmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Buna göre öğretmen ve yöneticilerin programın çevre şartlarına uygun olmadığı konusunda benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Çetin (2010) de araştırmasında öğretmenlerin sosyo-ekonomik şartların dikkate alınmadığından şikayetçi oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticiler, öğretmenlere yönelik öğretmen eğitimlerinin olması gerektiğini, fiziksel ortam ve araç-gereçlere yönelik okullara araç-gereç desteği sağlanmasını, matematik derslikleri oluşturulmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve tam öğretime geçilmesini öneri olarak getirmişlerdir. Bu bulgular öğretmen ve veli bulgularıyla da örtüşmektedir. Literatür incelendiğinde Orbeyi (2007) araştırmasında bu sonuçlara benzer olarak öğretmenlerin okullardaki gerek teknolojik gerekse araç-gereç ve donanımla ilgili yetersizliklerin giderilmesi gerektiğini istedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticiler, programın geliştirilmesine

ilişkin velilere yönelik olarak velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ve okul-veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Bulut (2010) araştırmasında katılımcıların yapılandırmacı eğitim anlayışının istenilen hedefe ulaşması noktasında okul yönetiminin katkısının, okul aile birliği ve öğretmen arasında etkili bir iletişimin gerekli olduğu görüşlerine tamamen katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, yöneticiler, programın yapısına yönelik olarak program hazırlanırken çevre şartlarının dikkate alınmasını öneri olarak getirmişlerdir. Bu bulgu öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda çevre şartlarına dikkat edilmesi noktasında öğretmen ve yöneticilerin benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre yöneticiler, etkinliklerde görsel öğelere ağırlık verilmesini, etkinliklerin daha çok duyuya hitap etmesini, oyunla öğretim ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere yer verilmesini öneri olarak getirmektedirler. Bu sonuçlar öğretmen, öğrenci ve veli ile yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim öğretmen ve veliler de yaparak-yaşayarak öğrenmeye vurgu yapmışlar; öğrencilerin ise gerek öğrencilerle görüşmelerde gerekse sınıf içi gözlemlerde yaparak-yaşayarak ve oyunla öğrenmeye ilişkin etkinliklerden keyif aldıkları görülmüştür. Literatür incelendiğinde de Beyhan ve Tural (2007) “İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyunla Öğretimin Erişiye Etkisi” adlı çalışmalarında oyunla öğretimin erişim düzeyi açısından geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Memnun ve Akkaya (2010) yaptıkları çalışmada öğrencilerin çoğunun oyunlarla ve etkinliklerle öğrenmeyi sevdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada programın geliştirilmesine yönelik olarak yöneticiler kendilerinin de program ile ilgili eğitimlerden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin etkili bir liderlik yapmaları ve öğretmenlere gerekli rehberlik faaliyetlerini yapmaları için program hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri düşünülebilir. Nitekim Gülbahar (2014) bir öğretim lideri olarak okul yöneticisinin, öğretim etkinliklerine doğrudan katılması gerektiğini belirtmektedir. Okul yöneticisinin öğretim etkinliklerinin planlanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerle iş birliği içinde çalışıp, sürecin daha etkili işlemesi için kendisine geribildirimlerde bulunulmasını sağlaması ve teşvik etmesi gerektiğini belirtmektedir.

5.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmanın nitel bulgularına göre, velilerin çoğunluğunun program hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır. Bilgi sahibi olan veliler ise kısmen de olsa öğretmen, medya ve arkadaş çevresinden bilgi sahibi olduklarını belirtmiştir. Literatür incelendiğinde Dumlu (2009), Eraslan (2011) ve Yıldırım (2017) çalışmalarında bu bulgulara paralel sonuçlara ulaşılmıştır. Nitekim Yıldırım (2017) çalışmasında velilerin uygulanan öğretim programları hakkında tam manasıyla bilgilendirilmediğini, velilerle toplantılarda ya da iletişim süreçlerinde öğretim programlarına yönelik görüş alış veriş olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, veliler programın amacının öğrencilere toplama-çıkarma işlemini kavratma, sayıları kavratma, paralarını kavratma, zamanı ölçmeyi kavratma, günlük yaşam becerisi kazandırma, nesneler arası ilişkileri anlamlandırabilme, problem çözme becerisi kazandırma, matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme ve geometrik şekilleri kavratma olduğunu düşünmektedirler. İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programındaki amaçlar incelendiğinde velilerin matematik programının amaçları hakkında farkındalıkları olduğu söylenebilir.

Ders kitabı, öğrencinin öğrenme sürecindeki ana araçtır ve aynı zamanda ebeveynler öğretmenler için, eğitim hedeflerine ulaşmak için öğretim programına uygun olarak geliştirilen bir rehberdir. Araştırmanın nitel bulgularına göre, velilerin kitaptaki etkinliklerin sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Etkinliklerin niteliğini ilişkin olarak ise velilerin çoğunluğu etkinliklerin açık-anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmektedirler. Bu bulgular öğretmenlerle yapılan görüşmelerdeki bulgularla örtüşmektedir. Öğretmenler de içerikteki etkinliklerin açık-anlaşılır olduğunu ve öğrenci seviyesine uygun olduğunu düşünmekte fakat etkinliklerin sayısının çok yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Bu bağlamda öğretmen ve velilerin etkinliklerin sayısı ve niteliği hakkında benzer görüşlere sahip olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde ise Lalau (2014), ders kitaplarının nasıl seçileceğine ilişkin çalışma kitaplarının kalitesi ve kullanılabilirliğine yönelik öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, görüşlerini araştırmayı amaçladığı çalışmasında ders kitaplarının iyi seçilmiş olması halinde sadece bir bilgi kaynağı değil, öğrenciler için bir araç, ebeveynler ve öğretmenler için de yönlendirilmiş bir rehber olacağını vurgulamışlardır. Çalışmada ayrıca yayıncıların ve Eğitim Bakanlığı'nın, ders kitaplarının kalitesi konusunda öğretmenlere danışmalarının önemli olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, veliler çocuklarının matematiğe yönelik olarak evde ödevlerini yaptıklarını, yardımcı kaynak kullandıklarını, soru sorduklarını, internetten etkinlik indirdiklerini, zeka geliştirici çalışmalar yaptıklarını, dikkat geliştirici çalışmalar yaptıklarını, matematik ile ilgili oyunlar oynadıklarını, paralarla işlemler yaptıklarını, hesap makinesi kullandıklarını ve interaktif programlardan yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre velilerin sadece ders kitabına bağlı kalmadıkları, ek etkinliklere başvurdukları söylenebilir. Nitekim gözlem bulgularında da öğretmen de sadece ders kitabına bağlı kalmayıp ek etkinliklere başvurmuştur. Bu durumda ders kitabının öğretmen ve velilerin istediği düzeyde olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, velilerin çoğunluğu çocuklarının matematik dersinde herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmektedir. Matematik dersinde çocuklarının sorun yaşadığını belirten veliler ise çocuklarının matematik dersinde problem çözerken hangi işlemi yapacağını karıştırdığını, sıkıldıklarını, okuduğunu anlamada zorlandıklarını, dikkat dağınıklığı yaşadığını, zihinden işlem yapmada zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, veliler fiziksel ortam ve araç-gereçlerle ilgili olarak sınıf mevcutlarının azaltılmasını, okulların araç-gereç yönünden zenginleştirilmesini ve matematik sınıfları oluşturulmasını öneri olarak getirmişlerdir. Veliler öğrenme öğretme sürecine yönelik öneri olarak kitaplardaki etkinlik sayılarının artırılması, oyunla öğretim olması, yaparak-yaşayarak öğrenmenin olması, görsel-işitsel öğelere ağırlık verilmesi ve matematik dersine ayrılan sürenin artırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgular öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca bu sonuca paralel olarak Akça (2014)'nın araştırmasında veliler ders kitaplarındaki etkinliklerin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini, programın daha basitleştirilmesi gerektiğini, sınıf öğrenci sayılarının azaltılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Veliler ayrıca kendilerinin de program hakkında bilinçlendirilmesi gerektiğini, birinci sınıflara alım yaşının sabitlenmesi veya sınıfların yaş gruplarına göre oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu sonuca paralel olarak Akça (2014) 'nın araştırmasında veliler, 72 ayını dolduran öğrencilerin ilkökul birinci sınıfa alınması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Veliler tarafından öğrencilerin yaş gruplarına ayrılacakları şeklinde bir çözüm önerisi de gelmiştir.

5.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Diğer derslerde olduğu gibi matematik dersinde de konuların öğretiminde öğrencilerin ilgilerini ve dikkatini çekmesi ve sevmeleri önemli bir durumdur. Öğrenmede kalıcılığın gerçekleşebilmesi için bu unsurlar önemlidir. Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrencilerin çoğunluğu matematik dersi olduğunda kendilerini mutlu hissetmektedirler. Öğrencilerin bir kısmı da matematik dersi olduğunda heyecanlı hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına paralel olarak Singer (2018) “İlkokul Matematik Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında genel olarak öğrencilerin kendilerini matematik dersinde mutlu hissettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrenciler matematik dersinde toplama-çıkarma, problem çözme, zamanı kavrama, sayı sayma, paralarımız, onluk-birlik, yarım-bütün kavramı ve yazı yazmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgu velilerle yapılan görüşme sonuçlarıyla ve sınıf içi gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin ilkökul matematik dersi öğretim programındaki içeriği öngörülen şekilde uyguladığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrenciler matematik dersinde daha çok çizip boyamaya ve kesip-yapıştırmaya yönelik etkinliklerden hoşlandıkları ortaya çıkmıştır. Bu anlamda öğrencilerin daha çok kendilerinin etkin olduğu etkinlikleri yapmaktan hoşlandığı söylenebilir. Bu bulgulara paralel olarak Singer (2018) “İlkokul Matematik Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” isimli araştırmasında öğrencilerin matematik ders kitabında yer alan resim, şekiller ve etkinliklerin ilgi çekici olduğu, ders sürecinde anlatım yöntemi, görsel ve çizimlerden hoşlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Memnun ve Akkaya (2010), öğrencilerin çoğunun oyunlarla ve etkinliklerle öğrenmeyi sevdiğini belirlemiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrenciler öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak toplama-çıkarma işlemine, çizip-boyamaya ve kesme-yapıştırmaya ilişkin etkinliklerin artırılmasını, tablet ve internet kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin de öğretmen, yönetici ve veliler gibi etkinlik sayılarının artırılmasını istediği, kendilerinin de işin içinde olacağı etkinlikleri daha çok istedikleri ve teknolojik araç-gereçlerin eğitime daha çok yansması gerektiği düşünüldükleri ifade edilebilir. Teknolojik araç-gereçlerin eğitime yansması gerektiğine yönelik bu bulgu Atweh ve Goos (2011) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Atweh

ve Goos çalışmalarında Avustralya’da matematik öğretim programlarında teknolojinin daha güçlü ve merkezde olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Atweh ve Goos (2011) matematik öğretim programlarında günlük yaşamının gerektirdiği temel becerilerin kazanılmasında, öğrencilerin sosyal dünyayı eleştirel ve yaratıcı bir şekilde anlamalarında matematiği kullanmaları ve daha iyi bir dünya hayal etmeye odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Araştırmanın nitel bulgularına göre de öğrenciler matematiğin günlük yaşamda alışverişte yardımcı olduğunu, arkadaşlarına yardımcı olmalarını sağladığını, zamanı bilmelerine, oyun oynarken ve etrafta yazılanları okumada yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin derste öğrenilenleri günlük yaşama aktarabildikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşme bulguları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrencilerin çoğunluğu ölçme-değerlendirmeye yönelik olarak öğretmenlerinin deftere veya kitaba yapılanları kontrol ederek dönüt-düzeltilme yaptığını belirtmişlerdir. Bu bulgu araştırmanın gözlem bulgularıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre, öğrencilerin matematik dersinde genel olarak sorun yaşamadığı, sorun yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun ise matematik dersinde öğretmen kaynaklı sorunlar yaşadığı görülmüştür. Öğretmen kaynaklı sorunların sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı oluştuğu söylenebilir. Nitekim öğrenciler öğretmenlerinin kendilerini tahtaya kaldırmadığını, yeterince ilgilenemediğini belirtmişlerdir. Gözlem yapılan sınıfta da öğretmen öğrencilerin hepsiyle ilgilenememekte ve öğrencilerin pek azı tahtaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu bulgu da gözlem sonuçlarıyla örtüşmektedir. İçeriğe yönelik sorun yaşayan öğrenciler ise zaman kavramını anlamakta zorluk çektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda zaman kavramının kazandırılabilmesi için eğitim ortamlarının daha iyi düzenlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Nitekim Safran ve Şimşek (2009) yaptıkları çalışmada, zamanın soyut bir kavram olmasından dolayı kendiliğinden kazanılmadığını, zaman kavramının sağlıklı bir biçimde algılanması için iyi düzenlenmiş bir öğretimle kazandırılabilmesinin çeşitli araştırmalarca ortaya konduğunu belirtmektedirler. Etkinliklere yönelik sorun yaşayan öğrenciler ise etkinlikleri bitirmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu durum gözlem sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Gözlem yapılan sınıfta da öğrencilerin bir kısmının etkinliğini bitiremeden teneffüs zili çaldığı gözlemlenmiştir.

5.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Bulgulara Yönelik Tartışma ve Yorum

Araştırmada gözlem yoluyla elde edilen nitel bulgulara göre, gözlem yapılan sınıfta sınıf mevcudunun fazla olduğu, yabancı uyruklu öğrencilerin olduğu ve sınıf mevcudunun fazla olmasından dolayı öğretmenin öğrencilerle yeterince ilgilenemediği gözlenmiştir. Bu bulgular öğretmenlere, yöneticilerle ve velilerle yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenler, yöneticiler ve veliler de görüşmelerde sınıf mevcutlarının fazla olduğunu bu durumun öğretime olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Bu araştırma bulgularına benzer şekilde Ocak ve Tepe (2019) yaptıkları çalışmada sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan sorunların devam ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin programdaki kazanım ve içeriğe uyduğu fakat süreç içerisinde kendi ek etkinliklerle süreci zenginleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenin programa riayet ettiği fakat öğrenilenleri pekiştirmek için ek etkinliklere ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu sonuca paralel olarak Korkmaz (2006) araştırmasında; öğretmenlerin, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine yönelik gerekli alıştırmaların yeterince olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin sınıf içerisinde daha çok kendi yaptığı materyalleri kullandığı ve sınıf içerisindeki mevcut teknolojik donanımlardan ve panolardan etkin bir şekilde yararlanmaya çalıştığı görülmüştür. Bu bulgular öğretmenlerle, yöneticilerle ve velilerle yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Nitekim öğretmenler okullardaki araç-gereç eksikliğinden yakınmakta ve araç-gereç oluşturmanın öğretmenin donanımına bağlı olduğunu belirtmektedir. Ayrıca yönetici ve veliler de okullarda araç-gereç eksikliği olduğunu belirtmektedir. Literatür incelendiğinde de Temli Durmuş (2016) çalışmasında öğretmenlerin akıllı tahta ve matematiksel geometrik materyallerle zenginleştirilmiş bir matematik sınıfına gereksinim duyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Gözlem yapılan sınıfta öğretmen etkinlikleri gerçekleştirirken günlük yaşamla ilişkilendirmelere başvurduğu aynı zaman da disiplinler arası ilişkilendirmeleri yerine getirmeye çalıştığı gözlenmiştir. Bu anlamda öğretmenlerin programda belirtilen amaçlara uygun hareket ettiği söylenebilir. Bu bulgular öğretmenlerle yapılan görüşme bulgularıyla örtüşmektedir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu içeriğin günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olduğunu düşünmektedir.

Öğretim Programı da incelendiğinde matematiğin genel amaçları arasında öğrencilerin matematiksel kavramları anlayabileceği, bu kavramları günlük yaşamda kullanabileceği görülmektedir (MEB, 2018). Bu anlayışa paralel şekilde Valenzuela (2018) da çalışmasında matematik öğretim programları içeriğinin gerçek hayat problemlerini vurgulayan nitelikte olması gerektiğini belirtmiştir.

Gözlem yapılan sınıfta farklı öğrenme hızında öğrencilerin olduğu ve öğretmen öğrenemeyen öğrencilerle ilgilenirken öğrenen öğrencilerin dersle ilgisinin azaldığı ve öğrencilerin kendi aralarında konuştuğu gözlenmiştir. Bu durumun sınıfın kalabalık olmasından dolayı öğretmenin sınıf içi hakimiyetinin güçleşmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim öğretmenler, yöneticiler ve velilerle yapılan görüşmelerde de sınıfların kalabalık olması konusunda eleştiriler gelmiştir. Finn ve Achilles (1999) de bu konuda özellikle ilköğretim düzeyindeki sınıftaki öğrenci sayısının azlığı ile öğretmen-öğrenci başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğunu belirtmektedir.

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin derse giriş etkinliklerinde genelde öğrencileri hedeften haberdar ettiği, derse giriş yaparken dikkat çekmek için materyaller kullandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenin programın anlayışına paralel olarak öğrencilerin güdülenmesi için gerekenleri yaptığı söylenebilir. Nitekim öğrencide güdülenmişlik seviyesinin yüksek olması, derse ilgi ve gereksinim duyması, değer vermesi, öğrenmede bir amacın olması öğrenme etkinliğini sürdürmesini sağlar. Bunun sonucunda da öğrencinin hem öğrenme hem de hatırlama düzeyi artar (Sünbül, 2010).

Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin öğrenilenleri kontrol etmek için sürekli sıraları dolaştığı ve öğrenilenleri sözel olarak pekiştirdiği görülmüştür. Bu bulgulara göre öğretmenin öğrenilenleri pekiştirmek ve yanlış öğrenilenleri düzeltmek dönüt ve düzeltmeyi etkin kullandığı söylenebilir. Nitekim geribildirim; öğrenilenlerin ne kadar hatasız ya da hatalı olduğunu öğrenciye duyurmakla, daha çabuk ve kolay öğrenmeyi sağlar. Bu özelliğiyle öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir değişkendir. Öğrenirken ne seviyede ilerlediğini kesin olarak bilemeyen bir öğrenci, ağır yol alır ve yanlışlarını doğru gibi öğrenebilir. Geri bildirim öğreneni hata ve eksiklerden haberdar ederek başarıyı duyurur. Başarılı olmak ise öğrencilerde haz uyandırır ve isteği artırır (Sünbül, 2010).

Araştırmanın nitel bulguları genel olarak incelendiğinde, öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşlerinde birbirlerine paralel birçok yan olduğu görülmektedir. Gözlem bulguları da bu görüşleri destekler niteliktedir. Bu bulgular bir bütün olarak incelendiğinde öğretmen, yönetici, veli ve öğrenciler etkinlik sayılarının artırılması ve

etkinliklerin yaparak-yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayacak nitelikte olması konusunda benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Program hakkında bilgilenmeye yönelik olarak öğretmen, yönetici ve veliler yeterince bilgilenemedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen, yönetici ve veliler okullardaki fiziksel ortam ve araç gereçleri yetersiz bulmakta ve bu durumun iyileştirilmesini istemektedir. Öğrenciler de bu bulgulara benzer şekilde sınıflarda teknolojik materyallerin kullanılmasını istemektedirler. Aynı zamanda bu katılımcılar velilerin bilinçlendirilmesi konusunda da ortak görüşe sahiptir. Süre konusunda ise öğretmenler sürenin az olduğunu belirtmekte, öğrenciler etkinlikleri bitiremeden zil çaldığından yakınmakta ve sınıf içi gözlemlerde de bu durum örtüşmektedir. Bu bulguların alanyazındaki çalışmalarla da oldukça örtüşen yanları bulunmaktadır. Köse (2011) araştırmasında derslerde etkinlikler için sürenin yetersizliği, materyal ve araç-gereç sıkıntısı, değerlendirme sürecindeki yetersizlikler, öğretmenlerin programa adaptasyonu, okul yöneticilerinin program hakkında fazla bilgilerinin olmaması sonuçları da bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aynı şekilde Kalender (2006)'ın çalışması da bu araştırmayı destekler nitelikte sonuçlar barındırmaktadır. Sözü edilen çalışmada da matematik dersine ayrılan ders saatinin artırılması, araç-gereçler hususunda yaşanan sıkıntıların giderilmesi ve sınıfların fiziksel imkanlarının zenginleştirilmesi gerektiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu kısımda öğretmen, yönetici, veli, öğrenci ve sınıf içi gözlemler yoluyla ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

6.1.1. Öğretmen Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerden MÖPDÖ ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmenlerin programın geneline yönelik görüşlerinin “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Öğretmenlerin programın genel yapı, kazanım ve sunum boyutlarına ilişkin görüşlerinin “katılıyorum” düzeyinde olduğu içerik ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin ise “biraz katılıyorum” düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmenlerin MÖPDÖ’ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet içi eğitim alma, öğrenim durumu, mezun olunan okul, mesleki kıdem ve birinci sınıflı okutma durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.
4. Öğretmenlerin MÖPDÖ’ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ortalama sınıf mevcudu değişkenine göre farklılaşmıştır. Program hakkında sınıf mevcudu 30 ve altında olan öğretmenlerin sınıf mevcudu 36 ve üstünde olan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Öğretmenlerin MÖPDÖ’ye göre birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik

düzeyi değişkenine göre farklılaşmıştır. Program hakkında orta ve üst sosyo-ekonomik çevrede çalışan öğretmenlerin alt sosyo-ekonomik çevrede çalışan öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğretmenlerin program hakkında bilgilenmesinin eğitim öğretim yılının ilk haftalarındaki mesleki çalışmalarla, seminerler ve medya aracılığıyla olduğu ortaya çıkmıştır. Program hakkında verilen seminerlerin ise yetersiz ve yüzeysel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
7. Öğretmen görüşlerine göre kazanımların açık-anlaşılır, öğrenci seviyesine uygun, birbiriyle tutarlı ve gerçekleştirilebilir nitelikte olduğu ortaya çıkmıştır.
8. Öğretmen görüşlerine göre içeriğin günlük yaşamla ilişkili, kazanımlara ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, ünite ile konuların dağılımında denge ve bütünlük olduğu şeklinde olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
9. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler öğrenme öğretme sürecinde etkinlik ve araç-gereçlerin yetersiz olduğunu, araç gereç oluşturma öğretmenin yeteneğine bırakılmış olduğunu, sürenin yetersiz olduğunu ve sınıf mevcutlarının çok fazla olduğunu düşünmektedirler.
10. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri kullandığı ortaya çıkmıştır.
11. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme boyutunda ölçme-değerlendirme araçlarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ölçme değerlendirme boyutunda ölçme değerlendirme araçlarının kullanışlılığının zayıf, sayısının az ve kazanımları ölçmede yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler programda ölçme değerlendirme ile ilgili önerileri yetersiz bulmaktadırlar.
12. Öğretmenlerin programın yapısına yönelik olarak, kılavuz kitap uygulamasına geri dönülmesini, program hazırlanırken öğretmenlerden kurul oluşturulmasını, disiplinler arası ilişkilendirmelerin güçlendirilmesini, çevre şartlarının dikkate alınmasını öneri olarak getirdikleri ortaya çıkmıştır.
13. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak, etkinliklerin zenginleştirilmesini, somutlaştırıcı çalışmaların artmasını, görsel öğelere

ağırlık verilmesini, oyunlarla öğretim olmasını, etkinliklerin günlük yaşamla ilişkilendirmesini, etkinliklere ayrılan sürenin artırılmasını ve sürelerdeki dengesizliklerin giderilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

14. Öğretmenlerin fiziksel ortam ve araç-gereçlere yönelik olarak araç—gereçlerin zenginleştirilmesini, sınıf mevcutlarının azaltılmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.
15. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye yönelik olarak, ölçme değerlendirme sürecinin diğer boyutlarla örtüşmesini, ölçme değerlendirme araçlarındaki soru sayılarının artmasını, ölçme değerlendirme araçlarının daha kullanışlı olmasını ve kitap içerisinde kazanım değerlendirme ölçekleri olmasını istedikleri ortaya çıkmıştır.

6.1.2. Yönetici Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla yönetici görüşlerinden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Yöneticilerin program hakkında daha çok resmi yazışmalar ve medya aracılığıyla bilgi sahibi olduğu ortaya çıkmıştır.
2. Yöneticilerin görüşlerine göre öğretmen etkililiğini güçlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim, seminer vb. faaliyetlerinin istenilen düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır.
3. Öğretmen-yönetici işbirliğinin daha çok zümre toplantılarında olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Yöneticilerin görüşlerine göre programın uygulanmasına yönelik öğretmen kaynaklı sorunların, öğretmen bilgilerinin güncel olmaması, öğretmenlerinin bir kısmının sınıf yönetiminin yetersiz olması, sınıf öğretmenliği dışı mezuniyet ve öğretmenlerin programa riayet etmemesi olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Yöneticilerin görüşlerine göre, programın uygulanmasına yönelik veli kaynaklı sorunların veli bilinçsizliği ve ilgisizliği olduğu ortaya çıkmıştır.
6. Yöneticilerin görüşlerine göre, programın uygulanmasına yönelik fiziksel ortam ve araç-gereçlerden kaynaklanan sorunların araç-gereç yetersizliği,

derslik yetersizliği ve sınıf mevcutlarının fazla olması olduğu ortaya çıkmıştır.

7. Yönetici görüşlerine göre, öğretmen eğitimlerinin olması gerektiği ortaya çıkmıştır.
8. Yöneticilerin fiziksel ortam ve araç gereçlere yönelik olarak okullara araç-gereç desteği sağlanmasını, matematik derslikleri oluşturulmasını, sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve tam öğretime geçilmesi istedikleri ortaya çıkmıştır.
9. Yöneticilerin, velilerin bilinçlendirilmesi gerektiğini ve okul-veli-öğretmen-öğrenci işbirliğinin sağlanması gerektiğini istedikleri ortaya çıkmıştır.
10. Yöneticilerin program hazırlanırken çevre şartlarının dikkate alınmasını ve programın sadeleşmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.
11. Yöneticilerin etkinliklere yönelik olarak, etkinliklerde görsel öğelere ağırlık verilmesini, etkinliklerin daha çok duyuya hitap etmesini, oyunla öğretim ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere yer verilmesini istedikleri ortaya çıkmıştır.

6.1.3. Veli Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla veli görüşlerinden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Velilerin çoğunluğunun program hakkında bilgi sahibi olmadığı ortaya çıkmıştır.
2. Velilerin ilkokul birinci sınıf matematik dersinin amacına yönelik farkındalıklarının olduğu ortaya çıkmıştır.
3. Velilere göre kitaptaki etkinliklerin açık-anlaşılır ve öğrenci seviyesine uygun olduğu ortaya çıkmıştır.
4. Velilere göre etkinliklerinin sayısının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Velilerin, çocuklarına evde ödev yapmalarını sağlamanın yanı sıra yardımcı kaynaklara da başvurdukları ortaya çıkmıştır.
6. Velilerin, fiziksel ortama yönelik olarak sınıf mevcutlarının azaltılmasını ve matematik sınıfları oluşturulması gerektiğini öneri olarak getirdiği ortaya çıkmıştır.

7. Velilerin, okulların araç-gereç yönünden zenginleştirilmesi istediği ortaya çıkmıştır.
8. Velilerin, öğrenme-öğretme sürecine yönelik olarak kitaplardaki etkinlik sayılarının artırılmasını, oyunla öğretim olmasını, yaparak-yaşayarak öğrenmenin olmasını, görsel-işitsel öğelere ağırlık verilmesini, matematik dersine ayrılan sürenin artırılmasını öneri olarak getirdiği ortaya çıkmıştır.
9. Velilerin, veli bilinçlendirilmelerini istediği ortaya çıkmıştır.
10. Velilerin, öğrenci özelliklerine yönelik olarak birinci sınıflara kayıt yaşının sabitlenmesi veya sınıfların yaş gruplarına göre oluşturulmasını öneri olarak getirdiği ortaya çıkmıştır.

6.1.4. Öğrenci Görüşlerinden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla öğrenci görüşlerinden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Öğrencilerin çoğunluğu matematik dersi olduğunda kendilerini mutlu hissettiği ortaya çıkmıştır.
2. Öğrenci görüşlerine göre matematik dersinin kazanım ve içeriğe uygun gittiği ortaya çıkmıştır.
3. Öğrencilerin matematik dersinde daha çok çizip boyamaya ve kesip yapıştırmaya yönelik etkinliklerden hoşlandığı ortaya çıkmıştır.
4. Öğrencilerin matematiğin günlük yaşama faydalarının farkında olduğu ortaya çıkmıştır.
5. Öğrencilerin geneline göre ölçme-değerlendirme boyutunda öğretmenlerinin dönüt ve düzeltmeye başvurduğu ortaya çıkmıştır.
6. Öğrencilerin matematik dersinde genel olarak sorun yaşamadığı, sorun yaşayan öğrencilerin çoğunluğunun ise öğretmen kaynaklı sorunlar yaşadığı ortaya çıkmıştır.
7. Öğrencilerin matematik dersinde öğrenme-öğretme sürecine yönelik, toplama-çıkarma işlemine yönelik etkinliklerin artırılmasını, çizip-boyamaya yönelik etkinliklerin artırılmasını, tablet ve internet kullanılmasını, kesme-yapıştırmaya yönelik etkinlikler artırılmasını, daha zor etkinlikler olması gerektiğini, etkinlik sayfaları renkli olması gerektiğini

ve bulmaca tarzı etkinlikler olması gerektiğine yönelik önerileri olduğu ortaya çıkmıştır.

6.1.5. Sınıf İçi Gözlemlerden Elde Edilen Sonuçlar

İlkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi amacıyla gözlemlerden ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

1. Sınıfın kalabalık olduğu ve bu yüzden öğretmenin sınıf içi hakimiyetinin güçleştiği ortaya çıkmıştır.
2. Programın uygulanmasının kazanım ve içeriğe paralel bir şekilde gittiği ortaya çıkmıştır.
3. Gözlem yapılan sınıfta öğretmenin derse giriş etkinliklerinde genelde öğrencileri hedeften haberdar ettiği, derse giriş yaparken dikkat çekmek için materyaller kullandığı ortaya çıkmıştır.
4. Sınıf içerisinde günlük yaşamla ve disiplinler arası ilişkilendirmeler yapıldığı ortaya çıkmıştır.
5. Öğretmenin ders kitabındaki etkinliklerin yanında başka etkinliklere de yer verdiği ortaya çıkmıştır.
6. Öğretmenin derste kendi oluşturduğu materyalleri etkili bir şekilde uyguladığı ortaya çıkmıştır.
7. Gözlem yapılan sınıfta farklı öğrenme hızında öğrencilerin olduğu ve öğretmen öğrenemeyen öğrencilerle ilgilenirken öğrenen öğrencilerin dersle ilgisinin azaldığı ortaya çıkmıştır.
8. Öğretmenin ölçme-değerlendirme boyutunda dönüt ve düzeltmeyi etkin bir şekilde kullandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

6.2. Öneriler

Bu kısımda araştırmanın sonuçlarına göre; uygulayıcılara, karar vericilere ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara ve Karar Vericilere Öneriler

1. Yenilenen öğretim programlarının etkililiğini, o programın uygulayıcıları olan öğretmenler belirlemektedir. Bu nedenle, yenilenen programların başarısı öğretmenlerin programı iyi anlamalarına, içselleştirmelerine ve

programın gereklerine uygun öğrenme ortamlarını oluşturmalarına bağlıdır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin program hakkında bilgilenmelerinin yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yenilenen programlar ülke çapında uygulamaya geçirilmeden önce öğretmenlerin alanında uzman kişilerce sadece teorik eğitimde kalmayan uygulamalı, kapsamlı bir hizmet içi eğitim eğitimden geçirilmeleri sağlanabilir.

2. Araştırma sonucuna göre yöneticiler öğretmen eğitimleri olması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin sürekli değişen ve yenilenen bilimsel, teknolojik ve eğitimsel gerekliliklere ayak uydurabilmesi için belirli aralıklarla bilgilerinin güncellenmesi sağlanabilir. Buna ilişkin olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler işbirliğine giderek öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri vb. alanlarda ihtiyaç duyduğu eğitimleri almalarını sağlayabilir.
3. Araştırmada gerek öğretmenler, gerek yöneticiler ve gerekse veliler; velilerin bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasının faydalı olacağına inanan veliler, programın uygulaması sürecinde daha bilinçli hareket edecektir. Bu yüzden yenilenen öğretim programlarına ilişkin veliler bilgilendirilmelidir. Bu bilgilendirmeler öğretmenler tarafından yapılabileceği gibi il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince de planlanabilir.
4. Araştırmada yöneticilerin program hakkında bilgilenmelerinin daha çok resmi yazışmalar ve medya aracılığıyla olduğu ortaya çıkarken yöneticiler öneri olarak idarecilerin de program hakkında bilgilendirilmesini gerektiğini belirtmektedir. Yöneticilerin program hakkında bilgi sahibi olması onların öğretmenlere rehberlik etme, öğretmenlerin program hakkında karşılaştıkları sorunlara destek olma ve öğretmenleri denetleme rolünü etkili bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayacaktır. Bu nedenle yöneticiler yenilenen programlar hakkında bilgilendirilmelidir. Bu şekilde yöneticilerin yeni programın uygulamasına gereken önemi vermeleri ve öğretmenlere destek olmaları sağlanabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin programların hazırlanması sürecinde daha etkin olmak istedikleri söylenebilir. Bu kapsamda programı hazırlama ve geliştirme süreçlerinde, programın uygulayıcısı olan öğretmenlerden daha etkin bir şekilde yararlanılabilir.

6. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen, yönetici, veli, öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemlerde fiziki ve alt yapıdan kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda programın etkililiğini artırmak için okullardaki fiziki ve alt yapı imkanları zenginleştirilmelidir. Geleneksel okul ve sınıf ortamları da değişen ve gelişen eğitim anlayışlarına paralel olacak şekilde düzenlenmeli, öğrencinin derse aktif katılımını ve bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştıracak teknolojik destek sağlanmalı, öğrenci ve öğretmenler için gerekli araç-gereç ve materyal öğrenme ortamlarında hazır bulundurulmalıdır. Okullara matematik sınıfları oluşturma konusunda çalışmalar planlanabilir.
7. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin kılavuz kitaplara ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda öğretmenlere rehberlik eden kılavuz kitap uygulamasına geri dönülmesi etkili olabilir.
8. Araştırma sonuçlarında gerek sınıf içi gözlemlere gerekse öğretmen ve veli görüşlerine göre etkinliklerin sayısının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda ders kitaplarındaki etkinlikler öğrencilerin gelişim özelliklerine ve ilgilerine hitap edecek şekilde artırılabilir.
9. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme araçlarının sayısını yetersiz bulmaktadırlar. Bu kapsamda ders kitaplarındaki ölçme-değerlendirme araçlarının sayıları artırılabilir.
10. Araştırma sonuçlarına göre gerek öğretmen, yönetici, veli görüşleri gerekse sınıf içi gözlemlerde sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda programın daha etkili uygulanabilmesi için sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılması ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
11. Araştırma sonucunda veliler birinci sınıflara başlama yaşı ile ilgili düzenlemeler istemektedir. Bu bağlamda birinci sınıfa başlama yaşı ile ilgili düzenleme yapılabilir.
12. Araştırma sonuçlarına göre okul-aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin olması gerektiği tespit edilmiştir. Bu kapsamda okul-aile-öğrenci-öğretmen işbirliğini sağlayacak çalışmalara okulda sürekli yer verilebilir.
13. Araştırma sonucunda öğretmenlerin süre konusunda sorun yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda konulara ayrılan sürelerin dağılımında düzenlemeler yapılmalıdır. Konulara ayrılan süreler tekrardan gözden geçirilebilir.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

1. Bu araştırma ilkokul birinci sınıf matematik dersi için gerçekleştirilmiştir. Farklı ders ve sınıf düzeyleri için de benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Yenilenen ilkokul öğretim programları ile gelişmiş ölkelerde uygulanan ilkokul programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılabilir.
3. Bu araştırmada öğretmen, öğrenci, veli ve yönetici görüşleri belirlenerek sınıf içi gözlemler yapılmıştır. Programın değerlendirilmesinde öğrenci başarılarının değerlendirildiği deneysel bir araştırma da yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Adams, T.L. (1998). Alternative assessment in elementary school mathematics. *Childhood Education*, 74 (4), 220-224.
- Akça, B. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretim programına yönelik öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Altun, M. (2016). *İlkokullarda (1,2,3,4. sınıflarda) matematik öğretimi* (20. bs.). Bursa: Aktüel Alfa Akademi Bas. Yay.
- Aslan, D. (2016). An evaluation of the private high school curriculum in Turkey. *Journal of Education and Practice*, 7 (9), 205-214.
- Aslan, M. ve Çıkar, İ. (2017). 4. sınıf matematik öğretim programının Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 11(2), 172-196.
- Atılgan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2016). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (9. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Atweh, B. & Goos, M. (2011). The Australian mathematics curriculum: A move forward or back to the future? *Australian Journal of Education*, 55 (3), 214–228.
- Avcu, T. (2009). *Yedinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bal, A. P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bal, A. P. ve Artut, P. D. (2013) İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 164-171.
- Baş, G. (2016). Eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(1), 53- 80.
- Batdal, G. (2006). *İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen*

- görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi (1-5. Sınıflar)* (8. bs.). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beyhan, N. ve Tural, H. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde oyunla öğretimin erişkiye etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 37-48.
- Bidabadi, N.S., Esfahani, A.R.N., Jafari, E.M. & Abedi, A. (2019). Developing a mathematics curriculum to improve learning behaviors and mathematics competency of children. *The Journal of Educational Research*, 112 (3), 421-428.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (2), 237-251.
- Bulut, M. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yeni ilköğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Veri analizi el kitabı.* Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (1. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Clements, D. H. & Sarama, J. (2008). Experimental Evaluation of the Effects of a Research-Based Preschool Mathematics Curriculum. *American Educational Research Journal*, 45(2), 443–494.
- Creswell, J. W. (2014). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research.* Sage, Inc.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, S. ve Kılınç, H.H. (2016). İlkokul 4. sınıf matematik dersi programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 112-124.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çilek, E. (2017). *Türkiye’de program değerlendirmeye ilgili problemler (Samsun ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- Demir, M., Tananis, C. A. & Başboğaoğlu, U. (2018). Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(7), 72-82.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (8. bs.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devlez, M., F. (2011). *Ortaöğretim 9. sınıf matematik programı mantık öğrenme alanının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dikkartın Övez, F., T. (2012). *Matematik öğretim programlarının değerlendirilmesi (cebiri öğrenme alanı)*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Dumlu, N.S. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrenci velilerinin yeni ilköğretim programına ilişkin algılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Eraslan, A. (2011). Yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velileri ne düşünüyor?. *Milli Eğitim*, 189, 255-266.
- Erden, A. M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme* (1. bs.). Ankara: Pegem Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme* (6. bs.). Ankara: EDGE Akademi.
- Eski, C. (2017). *Ortaokul matematik dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve uzman görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Finn, J. D. & Achilles, C. M. (1999). Tennessee's class size study: Findings, implications, misconceptions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2), 97-109.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines (3rd edition)*. Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Fuentes, S. Q. & Ma, J. (2018). Promoting teacher learning: a framework for evaluating the educative features of mathematics curriculum materials. *J Math Teacher Educ*, 21, 351-385.
- Glencross, M. J., & Oliver, J. (1994). An Analysis of Teachers' Opinions of a Senior

- Primary Mathematics Syllabus. *Psychological Reports*, 75(3), 1347–1353.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 339-384.
- Gülbahar, B. (20014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması. *Milli Eğitim*, 201, 83-108.
- Güleş Dağlar, S. ve Delil, A. (2012). Yeni ilköğretim 6. sınıf matematik programının öğrenci ve öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1-2), 67-93.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 63-88.
- Hıdıroğlu, Ç., N. (2016). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının kesirler ünitesinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hlebowitsh, P. S. (2005), *Desinging the school curriculum*. USA: Pearson Education.
- İyiol, F. (2011). *İlköğretim 8. sınıf matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991) *Learning Mathematics and Cooperative Lesson Plans For Teacher*. Edina, Minesota, Interaction Book Company.
- Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 3(2), 433-461.
- Kalender, A. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli “yeni matematik programı”nın uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2017). Program değerlendirme modelleri-I. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 469-488). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabay, A., Kayıran Kuşdemir, B. ve Bal, A.P. (2019). *Matematik dersi öğretim programı değerlendirme ölçeği*. Isal-2019 International Symposium On The Active Learning’da 6-8 Eylül tarihinde sunulmuştur. Adana.

- Karagöz, E. (2010). *İlköğretim II. kademe matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler* (İkinci yazım 31. b.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaur, B., Tay, E., Toh, T., Leong, Y. & Lee, N. (2018). A study of school mathematics curriculum enacted by competent teachers in Singapore secondary schools. *Mathematics Education Research Journal*, 30 (1), 103-116.
- Kay, O. (2007). *Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Afyonkarahisar il örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kelecioğlu, H. (1989). *İlkokul ikinci sınıf matematik programının hedef-davranışlarının ulaşılabilirlik ve tutarlılık yönünden değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, Ö. (2009). *An investigation of elementary and mathematics teachers' views about the new elementary school mathematics curriculum*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kelley, B., Hosp, J.L. & Howell, K.W. (2008). Curriculum-Based Evaluation and Math An Overview. *Assessment for Effective Intervention*, 33 (4), 250-256.
- Kılınç, M. B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf matematik öğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kocabatmaz, H. (2011). *Teknoloji ve tasarım öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koedel, C., Li, D., Polikoff, M. S., Hardaway, T. & Wrabel, S. L. (2017). Mathematics Curriculum Effects on Student Achievement in California. *AERA Open*, 3 (1), 1-22.
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 419-431.
- Köse, E. (2011). İlköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-11.
- Kutlu, M.O. ve Korkmaz, Ş. (2017). Program değerlendirme modelleri-II. B. Oral ve T.

- Yazar (Ed.), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 489-508). Ankara: Pegem Akademi.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci Başarısının Belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lalau, E. (2014). Teachers', pupils' and parents' opinions on primary textbooks: their selection, quality and use. *Acta Didactica Napocensia* , 7 (3), 59-71.
- Land, T.C., Bartell, T.G., Drake, C., Foote, M.Q., McDuffie, A.R., Turner, E.E. & Aguirre J.M. (2019). Curriculum spaces for connecting to children's multiple mathematical knowledge bases. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (4), 471-493.
- Letina, A. (2015). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 137-152.
- Lew H. (2019) Current Mathematics Curriculum of South Korea and Its Embodiment into Textbooks. In: Vistro-Yu C., Toh T. (Eds), *School Mathematics Curricula. Mathematics Education – An Asian Perspective*(pp. 127-150). Singapore, Springer.
- Lew, H., Cho, W., Koh, Y., Koh, H.K. & Paek, J. (2012) New challenges in the 2011 revised middle school curriculum of South Korea: mathematical process and mathematical attitude. *ZDM Mathematics Education*, 44 (2), 109-119.
- Ma, Y.P, Lam, C.C. & Wong, N.Y. (2006). Chinese primary school mathematics teachers working in a centralised curriculum system: a case study of two primary schools in North-East China, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36 (2), 197-212.
- Madani, R.A. & Forawi, S. (2019). Teacher Perceptions of the New Mathematics and Science Curriculum: A Step Toward STEM Implementation in Saudi Arabia. *Journal of Education and Learning*, 8 (3), 202-233.
- McHugh, J.M. (2011). *Program evaluation of developmental math instruction at the community college level*. Unpublished doctoral dissertation, Gardner-Webb University.
- MEB. (2017). *Matematik Dersi Öğretim Programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Memnun, D. S. ve Akkaya, R. (2010). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersi hakkındaki düşünceleri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 100-117.
- Mercan, Z. (2011). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının eğitim durumu boyutunun öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi*. Yüksek

- Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*, (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Nacar, N. (2015). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Ankara ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ocak, G. ve Tepe M. E. (2019). Evaluation of 5th Grade Turkish Mathematics Curriculum According to Students' and Teachers Views. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7 (1), 23-34.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2006). *İlköğretimde matematik öğretimine çağdaş yaklaşımlar*. Ankara: Ekinoks Eğitim Danışmanlık.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan eğitimle yürütülen yabancı dil dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: foundations, principles, and issues (5th edition)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 126-149.
- Özüdoğru, F. (2016). *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Doğrultusunda Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli İle Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Pektaş, Y. (2012). *İlköğretim dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Rea-Dickson, P. & Germania, K. (2001). Evaluating curriculum change In Hall, D., R.; Hewimng, A. (Eds.), *Innovation in English language teahing a reader*. London and Newyork: British Library Cataloguing in Publication.

- Rençber (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Safran, M. ve Şimşek, A. (2009). Çocuklarda zaman algısının gelişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (6), 542-548.
- Saracalıoğlu, P.Ü. (2007). *İlköğretim 3. sınıf matematik dersi programının yapısalcı öğrenme kuramına uygunluk bakımından değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sarier, Y. (2007). *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Singer, E. N. (2018). *İlkokul matematik öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Soycan, B. S. (2006). *2005 yılı ilköğretim 5.sınıf matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Sönmez, V. (1981). *Eğitimde hedef yazma*. Ankara: MEB Test Geliştirme Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program değerlendirme* (1. b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A. M. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (Genişletilmiş 4. bs.). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Şahan, H. H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Şeker, H. (2017). Program değerlendirme. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme: kavramlar, yaklaşımlar içinde* (4.baskı), (s. 183-218). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (sixth ed.)*. Boston: Pearson.
- Taşçı, Ö. (2004). *İlköğretim II. kademe matematik programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- TDK, (2017). *Matematik*.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS5a67df8ad00c95.78786916 adresinden 01.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (göz. geç. 8. bs.). Ankara: Yargı Yayınları.
- Temli Durmuş, Y. (2016). Effective learning environment characteristics as a requirement of constructivist curricula: Teachers' needs and school principals' views. *International Journal of Instruction*, 9 (2),183-198.
- Uludağ, İ. (2012). *İlköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde program değerlendirme süreçler-yaklaşımlar ve modeller* (2. bs.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Valenzuela, H. (2018). A multiple case study of college-contextualized mathematics curriculum. *MathAMATYC Educator*, 9(2), 49-55.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (3. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Worthen, B.R., Sanders J.R. & Fitzpatrick, J.L. (1997). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. New york: Longman Inc.
- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim matematik dersi 6. sınıf öğretim programı'nın değerlendirilmesi üzerine bir çalışma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 10. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. kademe matematik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, V. Y. (2017). Okullarda uygulanan öğretim programları hakkında velilerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Harran Education Journal*, 2 (2), 33-49.
- Yılmaz, Ö. ve Aslan, M. M. (2019). İlkokulların haftalık ders çizelgesinin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri*

Dergisi, 6 (1), 18-35.

Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Yksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



EKLER

EK 1. MEB İLKOKUL MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI BİRİNCİ SINIF KAZANIMLARI VE AÇIKLAMALARI

M.1.1. SAYILAR VE İŞLEMLER

M.1.1.1. Doğal Sayılar

Terimler veya kavramlar: rakam, sayı, onluk, birlik, ritmik sayma

M.1.1.1.1. Rakamları okur ve yazar.

Rakamların yazılış yönüne dikkat ettirilir.

M.1.1.1.2. Nesne sayısı 20'ye kadar (20 dâhil) olan bir topluluktaki nesnelerin sayısını belirler ve bu sayıyı rakamla yazar.

a) Rakam ile sayı arasındaki fark vurgulanır.

b) Sayma çalışmaları yapılırken son söylenen sayının nesne miktarını ifade ettiği fark ettirilir.

c) 20'ye kadar olan bir sayıya karşılık gelen çokluğun belirlenmesi sağlanır.

ç) "Önce", "sonra" ve "arasında" ifadeleri kullanılarak 20'ye kadar olan sayılar arasındaki ardışıklılığın kavranması sağlanır.

M.1.1.1.3. 100'e kadar (100 dâhil) ileriye doğru birer, beşer ve onar ritmik sayar.

a) Sayılar öğrenildikçe aşamalı olarak 100'e kadar sayma çalışmaları yapılır.

b) Verilen herhangi bir sayıdan başlatılarak da sayma yaptırılabilir.

c) Beşer ritmik saymalar 5'in katlarından, onar ritmik saymalar 10'un katlarından başlatılır.

ç) 20'den büyük sayıları yazma çalışmalarına yer verilmez.

M.1.1.1.4. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar.

a) Sayma, somut nesnelere dayalı olarak yaptırılır.

b) Sayma çalışmalarında verilmeyen öğeyi bulmaya yönelik örneklere yer verilir. Örneğin 14, 12, 10, __, 6, 4

M.1.1.1.5. Nesne sayıları 20'den az olan iki gruptaki nesneleri birebir eşler ve grupların nesne sayılarını karşılaştırır.

Karşılaştırma yaparken "eşit", "daha çok" ve "daha az" ifadeleri kullanılır.

M.1.1.1.6. 20'ye kadar (20 dâhil) olan sayılarda verilen bir sayıyı, büyüklük-küçüklük bakımından 10 sayısı ile karşılaştırır.

M.1.1.1.7. Miktarı 10 ile 20 (10 ve 20 dâhil) arasında olan bir grup nesneyi, onluk ve birliklerine ayırarak gösterir, bu nesnelere karşılık gelen sayıyı rakamlarla yazar ve okur.

M.1.1.1.8. 20'ye kadar (20 dâhil) olan sayıları sıra bildirmek amacıyla kullanır.

M.1.1.2. Doğal Sayılarla Toplama İşlemi

Terimler veya kavramlar: toplama, toplam, toplanan, eşit, artı

Semboller: +, =

M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar.

a) Toplama işleminin aynı türden nesneleri (toplanabilir olanları) bir araya getirme, ekleme anlamları modelleme çalışmalarıyla fark ettirilir.

b) İçinde toplama anlamı bulunan günlük hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilir.

M.1.1.2.2. Toplamları 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla toplama işlemini yapar.

a) Toplama işleminin sembolü (+) ve eşit işareti (=) tanıtılır ve anlamları üzerinde durulur.

b) İşlem öğretiminde problem durumlarından yola çıkılmasına dikkat edilir.

c) Öğrenci işleme ait matematik cümlesini yazar ve modelle gösterir.

ç) Toplanan, toplam ve toplama terimlerinin anlamları vurgulanır.

d) Yan yana ve alt alta toplama işlemi yaptırılır. Alt alta toplama işlemi verilirken işlem çizgisinin eşiti işareti ile benzer anlam taşıdığı vurgulanır.

e) Toplama işleminde sıfırın etkisi açıklanır.

f) Öğrencilerin işlemi sesli olarak açıklamaları istenir. Örneğin $5+2=7$ işleminde "Beş artı iki eşittir yedi.",

"Beş iki daha yedi eder." veya "Beş ile ikiyi toplarsak yedi eder." gibi açıklama yapmaları istenir.

g) Toplamları 10 veya 20 olan sayı ikilileri ile çalışılır.

h) 20'ye kadar olan doğal sayıları iki doğal sayının toplamı biçiminde yazma çalışmalarına yer verilir.

ı) Eldeli toplama işlemine yer verilmez.

M.1.1.2.3. Toplama işleminde toplananların yerleri değiştiğinde toplamın değişmediğini fark eder.

Bu durumun, toplamının değişme özelliği olarak adlandırıldığı belirtilmez.

M.1.1.2.4. Toplamları 20'yi geçmeyen sayılarla yapılan toplama işleminde verilmeyen

toplananı bulur.

a) İlk aşamada toplananlar verilip öğrencilerin toplamı bulmaları istenir. İkinci aşamada birinci toplananve toplam verilir, ikinci toplananı bulmaları istenir. Son aşamada ise ikinci toplanan ve toplam verilir, birinci toplananı bulmaları istenir.

Örneğin (sonucu 12 olan işlemler) sayılarla işlemlere geçmeden önce 12 sayısının toplamını oluşturan görsel modeller kullanılmalıdır. 12 yerine farklı sayılar da kullanılabilir.

- 8 bilyem vardı. 4 tane de kardeşim verdi. Kaç bilyem oldu?

- 8 bilyem vardı. Kardeşimin verdiği bilyelerle toplam 12 bilyem oldu. Kardeşim bana kaç bilye verdi?

- Bir miktar bilyem vardı. 4 bilye de kardeşim verdi. Toplam bilyelerim 12 tane oldu. Daha önce kaç bilyem vardı?

b) Çıkarma işlemi yapılmaz, üzerine ekleme anlamı vurgulanarak işlem yapılır.

c) Bu çalışmalar yapılırken model kullanmaya özen gösterilir.

M.1.1.2.5. Zihinden toplama işlemi yapar.

a) Toplamları 20'yi geçmeyen sayılarla zihinden işlem çalışmaları yapılır.

b) Öğrencilerin zihinden işlem stratejileri geliştirmelerine imkân verilir. Örneğin sayı ikilileri, üzerine ekleme, 10'a tamamlama gibi stratejiler bu sınıf seviyesinde kullanılabilir.

M.1.1.2.6. Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.

a) Tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılır.

b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

M.1.1.3. Doğal Sayılarla Çıkarma İşlemi

Terimler veya kavramlar: çıkarma, eksi, eksilen, çıkan, fark

Semboller: –

M.1.1.3.1. Çıkarma işleminin anlamını kavrar.

20'ye kadar (20 dâhil) olan bir çokluktan belirtilen sayı kadarı ayrılarak çıkarma işleminin belirli bir sayıdaki nesneden eksiltme anlamı üzerinde durulur.

M.1.1.3.2. 20'ye kadar (20 dâhil) olan doğal sayılarla çıkarma işlemi yapar.

a) Çıkarma işleminin sembolü (–) tanıtılır.

b) Öğrenci işleme ait matematik cümlesini yazar, modelle gösterir ve açıklar.

c) Uygun problem durumları kullanılır.

ç) Çıkarma, eksilen, çıkan, fark ve eksi terimlerinin anlamları vurgulanır.

- d) Yan yana ve alt alta çıkarma işlemi yaptırılır.
- e) Öğrencilerin işlemi sesli olarak açıklamaları istenir. Örneğin $7 - 2 = 5$ işleminde "Yedi eksi iki eşittirbeş.", "Yediden iki çıktı beş kaldı." veya "Yedi ile ikinin farkı beştir." gibi açıklama yapmaları istenir.
- f) Birbirine eşit iki doğal sayının farkının "sıfır" olduğu gösterilir.

M.1.1.3.3. Doğal sayılarda zihinden çıkarma işlemi yapar.

- a) 20'ye kadar (20 dâhil) olan iki doğal sayının farkını zihinden bulur.
- b) Onluk bozarak çıkarma yönteminden bahsedilmez.

M.1.1.3.4. Doğal sayılarla çıkarma işlemini gerektiren problemleri çözer.

- a) Tek işlem gerektiren problemler üzerinde çalışılır.
- b) Problem kurmaya yönelik çalışmalara da yer verilir.

M.1.1.4. Kesirler

Terimler veya kavramlar: bütün, yarım

M.1.1.4.1. Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.

- a) Somut nesnelerle işlem yapılır.
- b) Uygun şekil veya nesneler iki eş parçaya bölünür, yarım belirtilir, bütün ve yarım arasındaki ilişki açıklanır.

M.1. 2. GEOMETRİ

M.1.2.1. Geometrik Cisimler ve Şekiller

Terimler veya kavramlar: kenar, köşe, üçgen, kare, dikdörtgen, çember

M.1.2.1.1. Geometrik şekilleri köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak adlandırır.

- a) Üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarları ve köşeleri tanıtılır.
- b) Önce şekilleri sınıflandırma sonra üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi tanıma ve adlandırma çalışmaları yapılır.
- c) En çok dört kenarlı şekiller ve çember üzerinde çalışılır.
- ç) Kare, dikdörtgen, üçgen ve çember modelleri oluşturulur.
- d) Geometri tahtası, ip, tel, geometri çubukları vb. malzemeler kullanılarak geometrik şekiller modellenir.

M.1.2.1.2. Günlük hayatta kullanılan basit cisimleri, özelliklerine göre sınıflandırır ve geometrik şekillerle ilişkilendirir.

- a) Kullanılacak nesnelerin geometrik cisimlerden seçilmesine dikkat edilir.
- b) Geometrik cisimler (prizma, küre vb.) adlandırılmadan, kutu, birimküp, pet şişe, kamp çadırı, pinpontopları gibi nesnelerin sınıflama yapılacak özellikleri (yuvarlak, köşeli, üstünde dikdörtgen olan vb.) listelenir.
- c) Günlük hayattan basit cisimler kullanarak farklı yapılar oluşturulur.
- ç) Günlük hayattan geometrik cisim şeklindeki nesnelerin yüzleri inceletilerek geometrik şekillerle ilişkilendirme çalışmaları yapılır.
- d) Geometrik cisimlerin açınımına girilmez.

M.1.2.2. Uzamsal İlişkiler

Terimler veya kavramlar: eş nesneler

M.1.2.2.1. Uzamsal (durum, yer, yön) ilişkileri ifade eder.

- a) Yer ve yön bildiren ifadelerin (altında-üstünde, etrafında-solda-sağda-arada-önde-arkada, yüksekte-alçakta, uzakta-yakında, içinde-dışında) günlük hayat durumlarında kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılır.
- b) İlişkiler ifade edilirken referans noktası belirlenmesine dikkat edilir.
- c) Günlük hayat örneklerinin yanı sıra modeller üzerinde de çalışmalar yapılabilir.

M.1.2.2.2. Eş nesnelere örnekler verir.

Eşlik kavramı, sınıf ortamındaki uygun malzemeler başta olmak üzere farklı modeller kullanılarak fark ettirilir.

M.1.2.3. Geometrik Örüntüler

Terimler veya kavramlar: örüntü

M.1.2.3.1. Nesnelerden, geometrik cisim ya da şekillerden oluşan bir örüntüdeki kuralı bulur ve örüntüde eksik bırakılan öğeleri belirleyerek örüntüyü tamamlar.

Seçilen geometrik cisim ya da şekillerin sınıf düzeyine uygun olmasına dikkat edilir.

M.1.2.3.2. En çok üç ögesi olan örüntüyü geometrik cisim ya da şekillerle oluşturur.

M.1.3. ÖLÇME

M.1.3.1. Uzunluk Ölçme

M.1.3.1.1. Nesneleri uzunlukları yönünden karşılaştırır ve sıralar.

- a) Nesneler, ölçme yapmadan sadece karşılaştırılır.
- b) “Daha uzun” ve “daha kısa” gibi ifadeler kullanarak karşılaştırma yapmaları

istenir.

c) *Sıralama etkinliklerinde nesne sayısının beşi geçmemesine dikkat edilir.*

ç) *Bir nesnenin uzunluklarına göre sıralanmış nesne topluluğu içindeki yeri belirlenir.*

d) *En az üç nesne arasında uzunluk ilişkileri yorumlanır ve geçişlilik düşüncesinin gelişimine dikkat edilir.*

M.1.3.1.2. Bir uzunluğu ölçmek için standart olmayan uygun ölçme aracını seçer ve ölçme yapar.

Birimler tekrarlı kullanılırken bir başlangıç noktası alınmasına, birimler arasında boşluk kalmamasınabirimlerin üst üste gelmemesine ve hepsinin aynı doğrultuda kullanılmasına dikkat edilmelidir.

M.1.3.1.3. Bir nesnenin uzunluğunu standart olmayan ölçme birimleri türünden tahmin eder ve ölçme yaparak tahminlerinin doğruluğunu kontrol eder.

M.1.3.2. Paralarımız

Terimler veya kavramlar: Türk lirası (TL), kuruş (kr.)

Semboller :

M.1.3.2.1. Paralarımızı tanır.

a) *1, 5, 10, 25, 50 kr. ve 1, 5, 10, 20, 50 TL değerindeki paralar tanıtılır.*

b) *Bu paralarla hangi ihtiyaçlarımızın karşılanabileceği fark ettirilir.*

M.1.3.3. Zaman Ölçme

Terimler veya kavramlar: ay, hafta, gün, saat

M.1.3.3.1. Tam ve yarım saatleri okur.

a) *Sadece analog saatler kullanılır.*

b) *Gün içerisinde belirli etkinliklerin saatlerini gösterir. Örneğin kahvaltı, öğle yemeği, akşam yemeği, uyku zamanı, okulun başlangıç ve bitiş saati vb. 12 saat üzerinden çalışılır.*

M.1.3.3.2. Takvim üzerinde günü, haftayı ve ayı belirtir.

M.1.3.3.3. Belirli olayları ve durumları referans alarak sıralamalar yapar.

Olayları; önce-sonra, ilk-son, bugün-dün-yarın, sabah-öğle-akşam, gece-gündüz kelimelerini kullanarak kronolojik olarak sıralar.

M.1.3.4. Tartma

M.1.3.4.1. Nesneleri kütleleri yönünden karşılaştırır ve sıralar.

- a) Önce iki nesne karşılaştırılır. “Daha ağır”, “daha hafif” gibi ifadeler kullanılarak karşılaştırmasonuçlarının ifade edilmesi sağlanır.*
- b) Karşılaştırmalarda standart olmayan birimler kullanarak denge çalışmalarına yer verilir.*
- c) En az üç nesnenin kütlelerine göre sıralaması yaptırılarak aralarındaki ilişki yorumlatılır. “En ağır”, “enhafif” gibi ifadeler kullanılır.*

M.1.3.5. Sıvı Ölçme

M.1.3.5.1. Sıvı ölçme etkinliklerinde standart olmayan birimleri kullanarak sıvıları ölçer.

M.1.3.5.2. En az üç özdeş kaptaki sıvı miktarını karşılaştırır ve sıralar.

“Dolu-boş”, “daha çok-daha az”, “yarısı dolu” gibi ifadeler kullanılarak karşılaştırma sonuçlarının ifade edilmesi sağlanır.

M.1.4. VERİ İŞLEME

M.1.4.1. Veri Toplama ve Değerlendirme

Terimler veya kavramlar: tablo, veri

M.1.4.1.1. En çok iki veri grubuna sahip basit tabloları okur.

- a) Öğrencilere okuldaki günlük beslenme tablosu, takvim gibi sıkça karşılaştıkları veya kullandıkları tablolar okutulur.*
- b) Sınıf sayı sınırlılıkları içinde kalınarak sağlıklı beslenme, obezite gibi konulara da değinilir.*

EK 2. UYGULAMA İZNİ



T.C.
ADANA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98258552-604.01.01-E.24862301
Konu : İbrahim Gezgin

24/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 28.11.2018 tarih ve 45214 sayılı yazısı.

Çukurova Üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi İbrahim Gezgin'in hazırladığı **"İlkokul 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi"** başlıklı araştırma projesini Müdürlüğümüze bağlı Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulamak istediği ile ilgili ilgi yazı ekte sunulmuştur.

Söz konusu uygulama çalışmasının, İlimiz İl Araştırma Değerlendirme Komisyonu'nun, 07/12/2018 tarihli "Uygundur" raporu doğrultusunda, Müdürlüğümüze bağlı Seyhan, Yüreğir, Çukurova, Sarıçam ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine 2018/2019 eğitim-öğretim yılında, gönüllük esasına dayanarak, eğitim-öğretimin aksatılmasına mahal vermeden yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Veysel DURGUN
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
24/12/2018
Mustafa YAVUZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Elektronik Ağ:
e-posta: arge01@meb.gov.tr

Bilgi için:
Tel: 0 (322) 458 83 71
Faks: 0 (000) 000 16 66

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 464f-a898-3a24-84dc-b538 kodu ile teyit edilebilir.

EK 3. ARAŞTIRMAYA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Sayın Katılımcımız,

Katılacağınız bu çalışma, "İlkokul 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" adıyla, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim GEZGİN tarafından 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Amacı; İlkokul 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programını Değerlendirmektir.

Araştırmanın Nedeni: Yüksek Lisans Tez Çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yerler: Adana ili merkez ilçelerindeki resmi ilkokullar

Araştırma Uygulaması: Anket ☐ Görüşme ☐ Gözlem ☐

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Araştırmanın görüşme uygulanması kısmında zamanı etkili ve verimli kullanmak adına aynı zamanda verilerin tam ve eksiksiz toplanması amacıyla ses kaydedici cihazla kaydedilecektir. Araştırmanın anket ve gözlem uygulanması kısmında ise herhangi bir ses kaydedici cihaza başvurulmayacaktır. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra iletişim kurarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : İbrahim GEZGİN

İletişim Bilgileri : 0506 300 00 00 / 0506 300 00 00

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

EK 4. VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “İlkokul 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adıyla, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim GEZGİN tarafından 2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmada İlkokul 1. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma uygulaması görüşme şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Görüşmeler zamanı etkili ve verimli kullanmak adına aynı zamanda verilerin tam ve eksiksiz toplanması amacıyla ses kaydedici cihazla kaydedilecektir. Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbesttir. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir. Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışmadan sonra iletişim kurarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımla,

Araştırmacı : İbrahim GEZGİN

İletişim Bilgileri : İbrahim.gezgin@gmail.com

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi

.....

.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı: İbrahim GEZGİN

Doğum Yeri / Tarihi: Seyhan / 31.05.1988

E-posta: im.gezgin@gmail.com

Eğitim Durumu :

Lise: 2002-2005: Sunar Nuri Çomu Lisesi(Adana),

Lisans: 2007-2010: Çukurova Üniversitesi(Adana) / Sınıf Öğretmenliği

Yüksek Lisans: 2017-2019: Çukurova Üniversitesi (Adana) / Sınıf Öğretmenliği

İş Tecrübeleri:

2010- 2012:Saimbeyli Yatılı İlköğretim Bölge Okulu/Saimbeyli/Adana-Sınıf Öğretmeni

2012-2013: Saylakkaya İlkokulu/Halfeti/Şanlıurfa- Sınıf Öğretmeni (Asker Öğretmen)

2013-2016: Sinanpaşa İlkokulu/Aladağ/Adana- Sınıf Öğretmeni

2016-2019: Seniha Çobanoğlu İlkokulu/Yüreğir/Adana- Müdür Yardımcısı

2019-Devam: Emine Türkan İkiz İlkokulu/Yüreğir/Adana-Sınıf Öğretmeni