



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı**

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARINA GÖRE**  
**5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ**

**Emine UĞUR**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN**

**Burdur, 2022**



**T.C.**  
**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı**  
**Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı**

**MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM İNANÇLARINA GÖRE**  
**5. SINIF MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ**

**Emine UĞUR**  
**Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı**  
**Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN**

**Burdur, 2022**



**MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 18.08.2022 tarih ve 435/16 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 25.08.2022 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Emine UĞUR'un "Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının İncelenmesi" konulu tez çalışması Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

### **JÜRİ**

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI

ÜYE : Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ

### **ONAY**

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../..... tarih ve ...../..... sayılı kararı.

**İMZA / MÜHÜR**

## BİLDİRİM

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[ ] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[ ] Tezim/Raporum sadece Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[ ] Tezimin/Raporumun ..... yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Emine Uğur

Tarih

İmza

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimime başladığım ilk günden bugüne kadar her konuda destek ve yardımlarını gördüğüm, öğrencisi olduğum için gurur duyduğum danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN'a, çalışmalarımındaki rehberliğinden dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez jürimde yer alarak değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan Metin Aşçı Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ' a, tez çalışmamın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI'ya ve Eğitim Programları ve Öğretim Ana bilim dalında bilgileriyle yolumu aydınlatan değerli hocalarıma katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Çalışmalarım esnasında tezimi okuyarak yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusunda beni bilgilendiren Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ablam Bengül UZAN'a teşekkür ederim. Doğduğum köye tayin gelerek birçok çocuğun kalbine dokunan, bana bilinç aşılayan, okumak gibi bir amacın tohumlarını küçücük kalbime eken canım ilkokul öğretmenim Ayşe ARSAKAY'a teşekkür ederim.

Son olarak hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen, her zaman yanımda olan özellikle evde çalışmam için uygun ortam hazırlayan, kendilerinden fedakarlık yapan sevgili annem ve babama ve hayatıma anlam katan yaşama sevincim olan oğlum Furkan CEYLAN'a çok teşekkür ederim.

# **Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarına Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi)**

**Emine UĞUR**

## **ÖZ**

Bu araştırmanın amacı, Isparta ili, ilçe ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin eğitim inançları ile 5.Sınıf matematik programı hakkındaki algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından istatistiksel anlamlı farkın olup olmadığını ve öğretmenlerin eğitim inançları ile 5. sınıf matematik programı hakkındaki değerlendirmeleri arasındaki ilişki durumunu belirlemektir. Araştırmanın evrenini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Isparta ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 273 matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Isparta ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 99'ı kadın 71'i erkek olmak üzere 170 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Başlangıçta yaklaşık 300 adet ölçek okullara dağıtılmış ama bunlardan 170 tanesi öğretmenler tarafından doldurulmuş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizi için frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, normallik testi, T-Testi, Anova ve Pearson Korelasyon testleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları incelendiğinde öğretmenlerin en yüksek katılım gösterdiği boyutlar sırası ile daimicilik, varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik alt boyutları olmuştur. Öğretmenlerin eğitim inançları ile cinsiyet, yaş, görev yeri, mezun oldukları fakülte, kıdem ve seminer alıp almama değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin matematik programı hakkındaki algı düzeylerinde eğitim durumları ve içerik alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmış diğer değişkenler ile ilgili anlamlı farklılığa rastlanılmamıştır. Bulgulara göre eğitim inançları ile 5.sınıf matematik programı alt boyutları arasında çoğunluğun düşük düzeyde de olmasına rağmen pozitif yönde ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre 5. Sınıf matematik öğretim programının alt boyutları ile genellikle daimicilik eğitim inancı arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır. Buradan eğitim sistemi ne kadar yenilenirse yenilensin öğretmenlerin hala geleneksel eğitim anlayışını benimsedikleri ve eski alışkanlıklarına göre hareket ettikleri sonucuna varılabilir

*Anahtar Kelimeler:* Eğitim İnançları, Öğretim Programı, 5.Sınıf Matematik Programı, Program Değerlendirme, Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme.

Sayfa Adedi : 113

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

# **Investigation of Teachers' Educational Beliefs and 5th Grade Mathematics Program**

**(Master Thesis)**

**Emine UĞUR**

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine whether there is a statistical significance in terms of some variables of the educational beliefs and perception levels of the teachers working in the primary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Isparta province, its districts and villages and to determine the relationship between teachers' educational beliefs and their evaluations about the 5th grade mathematics program. The universe of the research consists of mathematics teachers working in secondary schools in Isparta province, affiliated to the Ministry of National Education, in the 2020-2021 academic year. The sample of the research consists of 170 mathematics teachers, 99 female and 71 male, who work in primary schools in Isparta province. In this study, probability (random) and type cluster sampling methods were selected from the sampling methods. A general screening model was used in the research. Initially, about 300 scales were distributed to schools, but 170 of them were filled in by teachers and the data obtained were analyzed. The statistical analyses of the data collected on the scale were performed using the SPSS 22.0 (Statistical Package for Social Sciences) package program. For data analysis , frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, normality test, T-Test, Anova Pearson Correlation tests were used. When the educational beliefs of teachers are examined, the dimensions in which teachers show the highest participation are permanence, existentialism, progressivism, re-establishment and essentialism, respectively. It was observed that there were significant differences between the education beliefs of the teachers and the variables of gender, age, place of duty, the faculty they graduated from, seniority and whether they took a seminar or not. There was a significant difference between the teachers' perception levels about the mathematics program, their educational status and content sub-dimensions, and the age variable, and no significant difference was found regarding the other variables. According to the findings, it was found that there was a positive relationship between educational beliefs and the sub-dimensions of the 5th grade mathematics program, although the majority were at a low level. According to these results, there was a significant relationship between the sub-dimensions of the 5th grade mathematics curriculum and perennialism education belief. As in the research findings, it has been revealed that no matter how much the education system is renewed, teachers still adopt the traditional education approach and act according to their old habits.

*Keywords:* Educational Beliefs, 5th Grade Mathematics Curriculum, Curriculum Evaluation, Objective, Content, Educational Situations, Measurement and Evaluation.

Page Number: 113

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN

## İÇİNDEKİLER

|                                                                |      |
|----------------------------------------------------------------|------|
| BİLDİRİM.....                                                  | i    |
| TEŞEKKÜR .....                                                 | ii   |
| ÖZ.....                                                        | iii  |
| ABSTRACT .....                                                 | iv   |
| KISALTMALAR .....                                              | viii |
| TABLolar DİZİNİ .....                                          | ix   |
| BÖLÜM I .....                                                  | 1    |
| GİRİŞ .....                                                    | 1    |
| 1.1. Problem Durumu .....                                      | 1    |
| 1.2. Problem Cümlesi .....                                     | 8    |
| 1.2.1. Alt Problemler.....                                     | 8    |
| 1.3. Araştırmanın Amacı .....                                  | 9    |
| 1.4. Araştırmanın Önemi .....                                  | 9    |
| 1.5. Varsayımlar .....                                         | 9    |
| 1.6. Sınırlılıklar.....                                        | 10   |
| 1.6. Tanımlar .....                                            | 10   |
| BÖLÜM II.....                                                  | 12   |
| KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....                   | 12   |
| 2.1. Kuramsal Çerçeve.....                                     | 12   |
| 2.1.1 Eğitim İnançları.. .....                                 | 12   |
| 2.1.2. Eğitim İnançlarına Kaynaklık Eden Felsefi Akımlar. .... | 12   |
| 2.1.2.1. İdealizm (Düşüncencilik).....                         | 13   |
| 2.1.2.2. Realizm (Gerçekçilik).....                            | 13   |
| 2.1.2.3. Pragmatizm (Faydacılık).....                          | 13   |
| 2.1.2.4. Existentialism (Varoluşçuluk).....                    | 14   |
| 2.1.3. Eğitim İnançları. ....                                  | 15   |
| 2.1.3.1. Daimicilik.....                                       | 15   |
| 2.1.3.2. Esasicilik (Essentialism). ....                       | 16   |
| 2.1.3.3. İlerlemecilik (Progressivism). ....                   | 17   |
| 2.1.3.4. Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism).....           | 18   |
| 2.1.4. Matematiğin Tanımı.. .....                              | 20   |
| 2.1.5 Matematik Öğretimi.....                                  | 21   |

|                                                                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.6. Matematikteki Kavramlar Ve Kavram Yapıları .....                                                                                                 | 25 |
| 2.1.7. Matematiksel Tutum .....                                                                                                                         | 26 |
| 2.1.8. Matematikte Ölçme Değerlendirme İlkeleri .....                                                                                                   | 26 |
| 2.1.9. İlköğretim Matematik Öğretim Programı Ve Tarihi Gelişimi .....                                                                                   | 27 |
| 2.1.10. Matematik Öğretim Programının Genel Özellikleri .....                                                                                           | 28 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar .....                                                                                                                          | 30 |
| 2.2.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançlarına İlişkin Çalışmalar .....                                                                                        | 30 |
| 2.2.2. Matematik eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Çalışmalar .....                                                                        | 33 |
| BÖLÜM III .....                                                                                                                                         | 36 |
| YÖNTEM .....                                                                                                                                            | 36 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli .....                                                                                                                          | 36 |
| 3.2. Evren ve Örneklem .....                                                                                                                            | 36 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları .....                                                                                                                        | 38 |
| 3.4. Verilerin Analizi .....                                                                                                                            | 41 |
| BÖLÜM IV .....                                                                                                                                          | 44 |
| BULGULAR VE YORUM .....                                                                                                                                 | 44 |
| 4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle İlgili Bulgular .....                                                                                           | 44 |
| 4.2. Öğretmenlerin Eğitim İnançları Değişkenleri Arasındaki Farklılaşma ile İlgili Bulgular .....                                                       | 49 |
| 4.3. Matematik Öğretmenlerinin, 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular .....                  | 55 |
| 4.4. Matematik Öğretmenlerinin, 5. Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değişkenler Arasındaki Farklılaşma ile İlgili Bulgular ..... | 56 |
| 4.5. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular .....               | 62 |
| BÖLÜM V .....                                                                                                                                           | 65 |
| SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....                                                                                                                       | 65 |
| 5.1. Sonuç ve Tartışma .....                                                                                                                            | 65 |
| 5.1.1. Matematik Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Eğitim İnançlarına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....                                                        | 65 |
| 5.1.2. Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Sonuç ve Tartışma .....                                            | 68 |

|                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5.1.3. Matematik Öğretmenlerinin Sahip Olduğu Eğitim İnançları ile Matematik Dersi<br>Öğretim Programına İlişkin Sonuç ve Tartışma ..... | 71 |
| 5.2. Öneriler .....                                                                                                                      | 71 |
| KAYNAKLAR.....                                                                                                                           | 74 |
| EKLER .....                                                                                                                              | 87 |
| Ek 1 .....                                                                                                                               | 88 |
| Ek 2.....                                                                                                                                | 90 |
| Ek 3 .....                                                                                                                               | 92 |
| Ek 4.....                                                                                                                                | 94 |
| Ek 5 .....                                                                                                                               | 95 |
| Ek 6.....                                                                                                                                | 96 |
| ÖZGEÇMİŞ .....                                                                                                                           | 97 |

## KISALTMALAR

**ANOVA:** Analysis Of Variance

**CLES:** Constructivist Learning Enviroviment Survey

**EİÖ:** Eğitim İnançları Ölçeği

**MAKÜ:** Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**SPSS:** Statistical Packet For Social Sciences

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TYYÇ:** Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

**TYL:** Tezsiz Yüksek Lisans

**TYLP:** Tezsiz Yüksek Lisans Programı

**YÖK:** Yükseköğretim Kurulu

**5SMPDÖ:** 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği

## TABLÖLAR DİZİNİ

| <b><u>Tablolar</u></b>                                                                                          | <b><u>Sayfa</u></b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| Tablo 1. Daimicilik Eğitim İnancı .....                                                                         | 16                  |
| Tablo 2. Esasicilik Eğitim İnancı .....                                                                         | 17                  |
| Tablo 3. İlerlemecilik Eğitim İnancı .....                                                                      | 18                  |
| Tablo 4. Yeniden Kurmacılık Eğitim İnancı .....                                                                 | 19                  |
| Tablo 5. Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı .....                                               | 37                  |
| Tablo 6. Eğitim İnançları Ölçeği İçin Güvenilirlik Katsayıları .....                                            | 39                  |
| Tablo 7. 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği İçin Güvenilirlik Katsayıları .....            | 40                  |
| Tablo 8. Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği İçin Puan Aralıkları ..... | 42                  |
| Tablo 9. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Verilerinin Normallik Testi Sonuçları .....                 | 42                  |
| Tablo 10. 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Ölçeği Verilerinin Normallik Testi Sonuçları .....                | 43                  |
| Tablo 11. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeğine Göre Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....    | 44                  |
| Tablo 12. Matematik Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları ..                                 | 45                  |
| Tablo 13. Matematik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....                                 | 45                  |
| Tablo 14. Matematik Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....                          | 46                  |
| Tablo 15. Matematik Öğretmenlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....                          | 47                  |
| Tablo 16. Matematik Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....           | 47                  |

|                                                                                                                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 17. Matematik Öğretmenlerinin 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....                                                                        | 48 |
| Tablo 18. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Programları İle İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Eğitim İnançları .....                                                                                      | 48 |
| Tablo 19. Matematik Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                                                                                 | 49 |
| Tablo 20. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....                                                                                                               | 50 |
| Tablo 21. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....                                                                                                             | 51 |
| Tablo 22. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları .....                                                                                                        | 52 |
| Tablo 23. Matematik Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                                                                     | 53 |
| Tablo 24. Matematik Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                   | 54 |
| Tablo 25. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Programları İle İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                                                   | 55 |
| Tablo 26. Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Öğretim Programına Göre Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı .....                                                                                                  | 56 |
| Tablo 27. Matematik Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları..... | 57 |
| Tablo 28. Matematik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları .....                         | 57 |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tablo 29. Matematik Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları .....                                                                                      | 58 |
| Tablo 30. Matematik Öğretmenlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları .....                                                                                 | 59 |
| Tablo 31. Matematik Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                                   | 60 |
| Tablo 32. Matematik Öğretmenlerinin 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları ..... | 61 |
| Tablo 33. Matematik Öğretmenlerinin İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları .....                                      | 61 |
| Tablo 34. Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....                                                                                                                                                                             | 62 |
| Tablo 35. Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Alt Boyutlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi .....                                                                                                                                                                  | 63 |

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılın gereksinimleri hızlı değişip gelişmektedir. Ülkelerin bu değişime ayak uydurmalarının ancak eğitimle mümkün olduğu görülmektedir (Ayaz, 2009; Biber, 2012). Eğitim ve öğretim, her toplumun vazgeçilmez bir parçası olduğu gibi özellikle gelişmiş ülkeler için nasıl daha iyi ve yararlı olacağını inceleyerek daha etkin bir süreç yaratmanın peşine düşmüş (Ilgar, 2005; Özdoğan, 2001) oldukları görülmektedir. Hızla gelişen bilim ve teknolojiye bağlı olarak eğitim anlayışı da değişmiş, bilgi çağının istediği nitelik ve başarı düzeyinde aklını kullanabilen, çok boyutlu ve hızlı düşünüp hareket edebilen, taklitten uzak, yaratıcı, yeni fikirleri olan bireyler yetiştirmek önem kazanmaktadır (Akyüz ve Pala, 2003; Umay, 2004; Ayaz, 2009). Bu çağa uygun bireyleri yetiştirecek olan hiç kuşkusuz eğitimidir.

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı değişim ve gelişmelere bağlı olarak toplumsal yapı da kendini yenilemektedir. Bu yenileşme sürecinde değişimden etkilenen bireylerin hem gelişim sürecine uyum sağlamaları hem de gelişime katkıda bulunabilmeleri “davranış değiştirme mühendisi” olarak tanımlanan öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemektedir. Belirtilen durumun doğal sonucu olarak öğretmenlerin de nitelik ve standartlarının yeniden gözden geçirilip geliştirilmesi zorunluluğu ön plâna çıkmaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Uluslar, ancak sağlıklı bir eğitim sistemi aracılığıyla kalkınmanın gereksinimi olan nitelikte insan gücünü yetiştirebilmektedirler. Zira iyi bir eğitim sürecinden geçmiş insanlarca ülke kaynakları, daha etkili ve daha plânlı bir şekilde değerlendirilebilmektedir. Eğitim, kalkınma olgusunun gereksinimi olan yeterli sayı

ve nitelikteki insan gücünün itici unsuru olması kadar bir toplumu ulus yapan ve kısaca kültür adı verilen öğelerin yeni kuşaklara aktarılmasındaki ve sağlıklı, çoğulcu bir demokratik toplumun temel ilişkilerinin benimsenmesindeki etkisinden dolayı da büyük önem taşımaktadır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Felsefe, eğitimcilere okulların amaçlarının, yöntemlerinin ve sınıflarının düzenlenmesi için iskelet oluşturmaktadır. Bu yüzden felsefe eğitim programlarının geliştirilmesinde temel rol oynadığı ve eğitimsel süreçlere yol gösterici olduğu için büyük önem taşımaktadır (Dewey, 1916, Akt. Ornstein, 2016). Bu nedenle Goodlad (1979)'a göre felsefe, eğitim programlarıyla ilgili kararların başlangıç noktası ve aynı zamanda dayanağıdır (Akt. Ornstein, 2016).

Alan – yazına göre eğitim inançlarının belirleyicisi, eğitim inancıdır (Fidan ve Erden, 1998; Ergün, 2014 Değirmencioğlu, 2000; Doğanay ve Sarı, 2003). Eğitim inancı, Fidan ve Erden (1998)'e göre eğitim amaçlarını şekillendiren, yönlendiren, eğitim durumlarında kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin seçimine yön veren fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca (Değirmencioğlu, 2000; Ergün, 2014; Doğanay ve Sarı, 2003)'e göre eğitim inancı, eğitim uygulamalarını eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmekte, eğitim politikalarını yöneten varsayım, inanç, karar ve ölçütleri incelemekte, ülke gerçekleri ve ihtiyaçları ile tutarlı eğitimde kullanılacak yeni hipotezler oluşturmaya çalışmaktadır. Bu nedenle ülkenin izlediği felsefeyi eğitimi yönlendiren uzmanların çok iyi bilmesi gerekmektedir.

Başlıca eğitim inançlarını belirleyen eğitim inançları “Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk” olarak ifade edilebilmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı olarak kabul edilen “Daimicilik”, “Esasicilik”, “İdealizm” ve “Realizm” inançlarına dayanırken; çağdaş eğitim anlayışına sahip “İlerlemecilik” ve “Yeniden Kurmacılığın” dayandığı felsefe “Pragmatizm”dir (Sönmez, 1996). Eğitim inançlarına kısaca değinirsek:

**Daimicilik:** İnsan aklını ve iradesini geliştirirken hayatın ve bulunduğu yerin gerçeklerine göre değil evrensel gerçekliğe göre hareket etme olarak ifade edilmektedir. Bu anlayışa göre iyi, güzel, entelektüel insan yetiştirmek önemlidir. Bu yüzden eğitimin de evrensel nitelikte olması önemlidir. Eğitimin hedefleri olarak da disiplinli çalışma, özgün olma, tündengelimine önem verme, sorumluluk sahibi olma ve yaşama hazırlama olarak ifade edilebilir. Daimiciliğe göre öğretmen model, öğrenci

taklit eden olmalıdır. Öğretmenin görevi öğrencinin doğuştan aklında var olan doğruları öğrenciye buldurmaktır (Varış, 1994; Şişman, 2000; Sönmez, 1996; Yayla, 2009).

**Esasicilik:** Daimiciliğin aksine insan doğuştan hiçbir bilgiye sahip değildir, bilgiyi sonradan öğrenir. Bilgiye tümevarım ile ulaşabilir. Tekrar ve ezber savunulur. Çözüme ulaşmamış hiçbir bilgiye eğitim programında yer verilmek istenmez, program kültürel değerler ile donatılır. Eğitimin merkezinde öğretmen ve onun otoritesi vardır (Varış, 1994; Şişman, 2000; Sönmez, 1996; Yayla, 2009).

**İlerlemecilik:** Esasicilik ve daimiciliğin aksine insanın sürekli değişim içinde olduğunu bu yüzden değişmez, mutlak doğrunun kabul edilemeyeceğini öne sürer. Bu yaklaşıma göre eğitim yaşamın ta kendisidir. Bu yüzden her türlü ders okullarda okutulmalıdır. Geleneksel eğitim anlayışının baskıcı, katı, şekilci disiplin anlayışına ve öğretmen merkezli, pasif öğrencilerin olduğu öğretim ortamlarına karşı çıkmaktadır. Dersler öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen demokratik bir ortamda doğal bir disiplin sağlayarak öğrencilere yol göstermelidir. Cezaya gerek yoktur (Varış, 1994; Şişman, 2000; Sönmez, 1996; Yayla, 2009).

**Yeniden Kurmacılık:** Bu yaklaşımda önemli olan hedeflerdir çünkü eğitim sadece anı değil geleceği de etkiler. Toplum, eğitim ile sürekli yeniden şekillendirilmeli ve inşa edilmelidir. Dersler ve içerik hedeflere göre belirlenmeli ve öğrenciler için demokratik bir ortam yaratılmalıdır (Varış, 1994; Şişman, 2000; Sönmez, 1996; Yayla, 2009).

**Varoluşçu Eğitim:** Varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Bilgi edinme yolu sezgilerle olur. Kendi değerini, varoluşunu insan kendi yaratır ve özgürce yolunu seçer. Bu yaklaşımda eğitimin amacı bireyleri özgürleştirmek ve bireye özgürlük bilincini yerleştirmektir. Açık okul sistemi savunulmaktadır. Öğrenci istediği dersi ve öğretmeni seçebilmelidir. Bu yüzden varoluşçu yaklaşımda eğitimin amacı tam olarak belirtilememektedir

Bu eğitim inancı sayesinde bireylerin, toplumların ya da bir konu alanının gereksinimleri belirlenirken ve dolayısıyla eğitim programının amacı oluşturulurken, neye önem verileceğinin temelinde bize yol gösteren felsefi anlayışın eğitimde neyi kastettiğini iyi anlamalıyız. Eğitim, insanoğlunun varlığı ile süregelen ve bireyler için önem teşkil eden bir unsur olduğundan dolayı eğitimin çeşitli tanımlarının yapıldığı görülmektedir. Eğitim, kişinin zihnî, bedenî, duygusal, toplumsal yeteneklerinin,

davranışlarının en uygun şekilde ya da istenilen bir doğrultuda geliştirilmesi, ona birtakım amaçlara dönük yeni yetenekler, davranışlar, bilgiler kazandırılması yolundaki çalışmaların tümüdür. Bu yönüyle eğitim, insanın doğumuyla başlayan ve hayat boyu devam eden bir süreçtir (Akyüz, 2009, akt. Aydın ve Sağlam, 2012). Ancak eğitim denilince daha çok kastedilen planlı, programlı ve amaçlı eğitimidir (Aydın, 2008). Ertürk (1982: 12) ise eğitimi, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu da eğitim programını ortaya çıkarmaktadır. Demirel (2014)’e göre eğitim programı, ulaşılması beklenen hedefler ışığında planlanmış tüm etkinlikleri kapsarken öğretim programı ise belirli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin hedeflerini, içeriğini, eğitim yaşantılarını ve değerlendirmelerini kapsayan süreçtir.

Varış (1996)’a göre de; istenen nitelikte bireyler yetiştirebilmek için verilen eğitimi geliştirmek, eğitimi geliştirebilmek için de eğitim ve öğretim programını geliştirmek gerekmektedir. Bundan dolayı dünyada olduğu kadar Türkiye’de de eğitim - öğretim programlarını geliştirme çalışmaları önem kazandığı ve bu konuda yapılan araştırmaların yoğunlaştığı görülmektedir.

Bunlardan da anlaşılabileceği gibi eğitim ve öğretim programı eğitimin olmazsa olmazlarından biri olup bir ülkenin kalkınması ve refaha kavuşabilmesi için gerekli olan temel taşlardan birisi olarak görülmektedir. Bu bağlamda Ertürk (1982)’e göre bir öğretim programının dört temel ögesi bulunmakta olup bunlar; hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları (ölçme ve değerlendirme) dir.

Programın birinci boyutunu oluşturan hedefler; öğretme- öğrenme işleminin düzenli bir şekilde ilerlemesi, öğretimi yönlendirmesi ve ölçmelere yön vermesi açısından önemli bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Hedeflerin tanımını “planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değişikliği ya da davranış olarak ifade edilmeye uygun olan bir özelliktir” (Ertürk,1982). Aynı şekilde (Demirel, 2014)’e göre de, hedefler öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir.

Demirel (2014), hedefleri; dikey ve yatay hedefler olmak üzere iki alt boyutta değerlendirmekte ve dikey boyutu uzak, genel ve özel hedefler; yatay boyutu ise bilişsel alan, duyuşsal alan ve devinişsel alan olarak ifade etmektedir. Dikey boyut içinde bulunan uzak hedef, ülkenin politik inancını yansıtan, genel hedefler, uzak

hedefin yorumlanmış ve okulun iş görüşünü yansıtan, özel hedefler ise; öğretim programlarını yönlendirmek için hazırlanmış hedefler olarak ifade edilmektedir. Yatay boyut içinde bulunan bilişsel alan; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme alt basamaklarından oluşan zihinsel öğrenmelerden, duyuşsal alan; bireysel özelliklerin, nefret, sevgi, korku, ilgi, tutum gibi duygulardan, devinişsel alan ise zihin ve kas işbirliğinden oluşmaktadır (Demirel, 2014).

Programın ikinci boyutunu oluşturan içerik, belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim” sorusuna yanıt aradığı görülmektedir. En önemli nokta hedeflerle tutarlılık göstermesidir. İçeriğin hazırlanmasında, doğrusal programlama, sarmal programlama, modüler programlama, Piramitsel ve çekirdek programlama yaklaşımı olmak üzere farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Demirel, 2014; Oral, 2017).

Programın üçüncü boyutunu oluşturan eğitim durumu, öğrencilere istenilen davranışı kazandırmak için oluşturulan yaşantılar olarak ifade edilebilir. Eğitim durumlarını öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından öğretme yaşantıları düzeneğidir (Ertürk, 1982). Öğrenme yaşantıları giriş veya hazırlık etkinlikleri, gelişme etkinlikleri ve sonuç etkinlikleri olarak gruplandırılabilir. Giriş veya hazırlık etkinliklerinde öğrencinin merak duygusu ortaya çıkarılarak, hedef-içerik ilişkisini kurması beklenmektedir. Böylece öğrenci bilgileri almaya hazır hale gelmektedir. Gelişme etkinliklerinde öğrenci bilgi ve becerileri almaya hazır hale gelmiş, ön öğrenmeleri ve hazırlık çalışmalarını yapmış olması gerekmektedir. Sonuç etkinliklerinde ise; tartışma soruları, özet çıkarma, gezi, gözlem gibi bilinenden bilinmeyeni bulmaya yönelik ders veya ünite sonu yapılan etkinliklerini içermektedir. Bu aşamalardan sonra öğrenme ürününü değerlendirmek amacıyla ölçme işlemi yapılmaktadır. Öğrenmenin niteliği kontrol edilerek, kalıcılığı ve niteliği hakkında dönüt sağlanmaktadır (Demirel, 2014; Karacaoğlu, 2018).

Programın son boyutunu oluşturan sinama durumları, programın başında belirlenen hedeflere uygun eğitim durumları ile ulaşıp ulaşılmadığı hakkında bilgi vermektedir. Sinama durumunun planlı bir işidir. Öğretimden önce başlayıp, öğretim sırasında ve tamamlandıktan sonra devam etmektedir (Ertürk, 1982; Demirel, 2014; Karacaoğlu, 2018).

Bunlardan anlaşılabilceği gibi üzere öğretim programlarının bireyi, çeşitli yönlerden geliştirmekte ve yönlendirmektedir. Bireyin gelişmesi için öncelikle farklı açılardan

düşünebilme yeteneğine sahip olması gerekmektedir. Bireyi diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri düşünebilme özelliğine sahip olmasıdır. Bu bireyde düşünebilme becerisini sağlayacak önemli derslerden birinin matematik olduğunu söylemek mümkündür. Matematik, bireyi sorgulamaya, araştırmaya, farklı bir anlatımla düşünmeye sevk ettiğinden dolayı bireyler karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmede daha güçlü hale gelebildikleri söylenebilir. Onun içinde matematik öğretiminin öne çıktığı görülmektedir (Ayaz, 2009; Toluk, 2003). Bu yüzden matematik nedir? Sorusunun yanıtının bilinmesi önem teşkil ettiği ve bu sorunun tek bir cevabının olmadığı görülmektedir. Matematik ile ilgili genellikle kullanılan tanımların, “sayı ve şekil bilgisi”, “desenler ve düzenler bilimi”, “işlemler ve kurallar topluluğu” gibi tanımlandığı görülmektedir (Toluk, 2003).

Cantürk Günhan (2006)’ da matematik dersi sayesinde bireyin kazandığı bu yeteneklerin, bireylere değişen dünyada birçok kapıyı açmasına olanak sağladığını belirterek, matematik dersinin eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018), matematik öğretiminin amacını bireye günlük yaşantının gerektirdiği matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözme öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alan bir düşünme biçimi kazandırmak olarak ifade etmektedir. Ayaz (2009)’a göre de matematik eğitiminde ezber yapan tekrarlarla soru çözen bireyler yerine problem çözebilen, muhakeme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmenin önem kazandığı bir gerçektir. Çünkü bireylerin sorunların üstesinden gelebilecek, problem çözebilecek donanımlara sahip olmaya ihtiyaçları vardır.

Buradan hareketle matematik dersinde bireye kazandırılmak istenen bu davranışların dayanak noktası matematik öğretim programları olduğu anlaşılmaktadır. Bundan dolayıdır ki matematik öğretim programlarının da sürekli bir değişim ve gelişim içinde olması gerekmektedir. Buradan hareketle farklı yıllarda öğretim programı yenileme çalışmaları yapıldığı görülmektedir.

Türkiye’de, ilköğretim matematik programları, Cumhuriyet döneminde 1924 yılında değişmeye başlamış, bunu takiben 1936, 1948, 1968, 1983, 1990, 1998, 2004, 2013 ve 2017 yıllarında bu değişimin devam ettiği görülmektedir. MEB (2005), 2005 yılında uygulanan matematik öğretim programının ‘Her genç matematiği öğrenebilir.’ ilkesini temele alarak tam öğrenme inancını dikkate aldığını ifade etmektedir. Akınoğlu

(2005)'a göre de, önceki öğretim programlarının geneli itibari ile davranışçı yaklaşım ağır basarken, yenilenen öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım daha çok ağır basmıştır.

Ayrıca yenilenen öğretim programlarında, yaratıcı düşünceyi desteklemek için işlem bilgisi yerine kavramların ve matematiksel ilişkilerin kavratılması üzerinde durulduğu görülmektedir (Güzel, Karataş ve Çetinkaya, 2010). Fakat 2005 yılından uygulamaya konulan matematik öğretim programında bazı eksikliklerin olduğu ve istenen başarıya ulaşmadığı düşünülerek yeniden yapılandırılması gerekmiştir (Danışman ve Karadağ, 2015). Baş (2017)'a göre, 2017 matematik öğretim programıyla öğrencilere problem çözme, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin matematiksel bilgiyi günlük hayatta kullanabilmeleri, matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklayabilmeleri, matematik dilini kullanabilmeleri için zihinden işlem yapma ve tahmin etme becerilerine yeni öğretim programında fazlasıyla önem verilmektedir.

Alan-yazında matematik öğretim programlarını inceleyen çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri olan Tekeş (2008)'in nicel yaklaşımla yürütülen çalışmasında 2005 ikinci kademe öğretim programının uygulamadaki etkinliğinin değerlendirilmesi incelenmiş sonuç olarak; erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre, genç öğretmenlerin kıdemli öğretmenlere göre, devlet okullarının özel okullara göre programın uygulamadaki etkinliği hakkında daha olumlu düşünceye sahip oldukları görülmüştür.

Yine Çetin (2010)'in, karma yaklaşımla yürütülen ilköğretim 1'inci sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri çalışmasında; matematik dersi öğretim programının kazanımlarına, öğrenme alanlarına, öğretme-öğrenme sürecine ve ölçme değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu ancak kendi içlerinde karşılaştırıldığında olumlu görüşlerin en alt düzeyde ölçme ve değerlendirme boyutunda olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir çalışma, Duru ve Korkmaz (2010) tarafından, hem nitel hem nicel (karma) yöntemle yapılmış olup çalışmada öğretmenlerin matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorlukları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin program hakkındaki genel görüşlerinin olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir çalışmada; karma yaklaşımla yürütülen 5'inci Sınıf matematik programının çoklu verilere göre

incelenmesi isimli araştırmada, öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri genel itibari ile olumlu çıktığı görölmüştür (Poyraz, 2019).

Matematik öğretim programının gelişimini incelemek için farklı boyutların (öğretmen görüşleri, öğrenci başarısı, müfettiş ve veli görüşleri, eğitim inançları...) araştırıldığı görölmektedir (Albayrak, Ceyhun, Çelik ve Gündoğdu, 2012; Demircioğlu, 2009; Halat ve Kay, 2009; Poyraz, 2019). Ancak matematik öğretmenin sahip olduğu eğitim inançları ile öğretim programına ilişkin görüşlerinin birlikte incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Onun için bu araştırmaya gerek duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenler matematik öğretim programının sunduğu yaşantı içinde oldukları için eğitim inançlarına göre program hakkında daha somut bilgi verebilmektedirler (Tekeş, 2008).

## 1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini; “öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançları ile 5. sınıf matematik öğretim programına ilişkin görüşleri nasıldır?” sorusu oluşturmuştur.

**1.2.1. Alt problemler.** Bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğretmenlerin eğitim inançları nasıldır?
2. Öğretmenlerin sahip olduğu eğitim inançları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı yerleşim yeri, mezun olunan fakölte, hizmet içi eğitim alıp almama durumları ve kendilerini demokrat hissedip hissetmedikleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına ilişkin görüşleri nasıldır?
4. Öğretmenlerin Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının öğrenme alanlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, görev yaptığı yerleşim yeri, hizmet içi eğitim alıp almama durumları, kendilerini demokrat hissedip hissetmedikleri durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

5. Öğretmenlerin eğitim inançları ile matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı;Isparta il, ilçe ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik programı hakkındaki algı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bunun yanında öğretmenlerin eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik programı hakkındaki değerlendirmeleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelenmesi de araştırmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır.

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Matematik öğretim programı ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde Ortaokul 5. sınıf matematik öğretim programının eğitim inançlarına göre incelendiği bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Ortaokul 5. sınıf matematik öğretim programının uygulanabilirliği, ihtiyaçlara cevap verip vermediği ve öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olup olmadığı hakkında geri dönütlerin alınması oldukça önemlidir. Bu dönütler sayesinde aksaklıklar bulunup çözüme kavuşturulabilir, program geliştirme çalışmalarına ışık tutulabilir. Öte yandan her öğretmen sahip olduğu eğitim inançları nedeniyle öğretmenlik mesleğine farklı açılardan bakıp farklı izler bırakmaktadır Tüm bu bilgiler ışığında matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına göre matematik öğretim programına bakış açılarının ortaya çıkarılması ve programın değerlendirilmesi önemli görülmüş ve araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

### 1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada;

1. Matematik öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim inançlarını belirlemek için kullanılan “Eğitim İnançları Ölçeği” nde yer alan maddeler adaylardan istenen tutumların belirlenmesinde yeterli olduğu,

2. Matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerini belirlemek için kullanılan “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği”nde yer alan maddeler adaylardan istenen tutumların belirlenmesinde yeterli olduğu,

3. Araştırma örnekleminin, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.

### **1.6. Sınırlılıklar**

Bu araştırma,

1. 2020-2021 eğitim öğretim yılı,
2. Isparta il, ilçe ve köylerinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri ve
3. Beşinci sınıf matematik öğretim programı ile sınırlandırılmıştır.

### **1.6. Tanımlar**

**Eğitim İnancı:** Eğitim amaçlarını şekillendiren, yönlendiren, eğitim durumlarında kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin seçimine yön veren fikir ve kavramlar bütünü olarak tanımlanmaktadır (Fidan ve Erden, 1998).

**Öğretim Programı:** Bir dersin özel amaçlarına ulaşabilmesi için, kullanılacak olan öğretme etkinliklerini planlayan ve düzenleyen yazılı kaynaktır (Baki, 2008: 356).

**Program Değerlendirme:** Programa dayalı eğitim kaynaklarını, kabul etme, değiştirme veya ortadan kaldırma kararının verilebilmesi için yapılan çalışmalardır (Demirel, 2000:179).

**Hedef:** Yetiştirilen insanda eğitim yoluyla kazandırılması istenen istendik özelliklerdir (Demirel, 2000: 112).

**İçerik:** Eğitim sürecinde öğrencinin zorunlu olarak öğrenmesi gereken bilgilerdir (Baki, 2008: 356).

**Eğitim Durumları:** Dersin işlenişini, öğrenme-öğretme etkinliklerini içerir (Demirel, 2005: 41).

Ölçme ve Değerlendirme: Öğrencinin kazanmasına karar verilen bir davranışın öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığının yargısına varma işidir.(Demirel, 2000: 158).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu başlık altında araştırmanın konusu ile ilgili literatür taranarak araştırma ile ilgili ulaşılan kuramsal bilgiler yer almaktadır

**2.1.1. Eğitim inançları.** Günlük hayatta oldukça sık kullanılan bir kelime olan inanç; genel olarak bir şeye duyulan bağlılık olarak ifade edilebilir. Din, felsefe, eğitim, günlük yaşam gibi birçok alanda yer almaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2010, s. 1186).

İnançlar çocukluktan itibaren görmüş geçirmişlikler sonucunda hayatın erken dönemlerinde şekillenmeye başlayarak; bireyin bu inançları doğrultusunda kararlar verip davranışlarda bulunmasına sebep olmaktadır. Diğer bir deyişle inançlar yol göstericiler olarak ifade edilmektedir (Kocabıyık, 2019). Eğitim kapsamında inanç ise; kişinin öğrenme ve öğretmeyle alakalı inancı, fikirleri, ilkeleri ve görüşleri olarak değerlendirilmektedir (Haney, Lumpe Czerniak ve Egan, 2002; Khader, 2012, akt. Kocabıyık, 2019). Eğitim- öğretimin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin inanç ve değerleri öğretim uygulamalarını etkilediğinden inançları ve uygulamaları arasında bir ilişki olduğu görülmektedir (Aslan, 2017). Bu sebeple inanç kavramı eğitimi ve uygulama şeklini etkileyen önemli ve değerlendirilmesi gereken bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimi etkileyen felsefi akımları ise idealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk olarak gösterilmektedir (Erkılıç, 2008).

**2.1.2. Eğitim inançlarına kaynaklık eden felsefi akımlar.** Bu bölümde eğitime yön veren idealizm (düşüncelilik), realizm (gerçekçilik), pragmatizm (yararcılık) ve egzistansiyalizm (varoluşçuluk) gibi başlıca felsefi akımlara yer verilerek kısaca özetlenmiştir.

**2.1.2.1. İdealizm (düşüncencilik).** Platon tarafından öne sürülen idealizm felsefi akımların en eski ve etkili akımlarından biridir. Ülkücülük ve düşüncencilik olarak da bilinmektedir. Genel anlamda ise, idealizm gerçeği tinsel, düşünsel ve idea gibi kavramlarla açıklamaya çalışmaktadır (Biçer, 2014). İdealizm, doğa ve fiziği reddetmemesiyle birlikte gerçekliği anlamak için ruhsal veya zihinsel gerçekliğin yansımalarıyla ilgilenmektedir (Ergün, 2014). İdealizme göre, bilgi doğuştan vardır, sonradan edinilmez sadece açığa çıkarılabilir. Dış dünya sadece bir aldatmacadır, algılandığı sürece vardır. Algılanan biterse dış dünya da biter (Sönmez, 2014). İdealist eğitimde sözel ağırlıklı derslere sayısal ağırlıklı derslere göre daha fazla önem verilmektedir (Tozlu, 2003). İdealist eğitimdeki amaçlardan en önemlisi, bireyin doğuştan var olduğu bilgiyi kullanarak en güzeli, en doğruyu, en iyiyi arayarak onu şekillendirmesidir. Bu yüzden bireyin aklını kullanması, varsayımlarda bulunması ve akıl yürütmesi daha öncelikli olmalıdır (Kazu, 2002). İdealizm uygulama aşamasında tündengelim yöntemini benimsemiştir. Eğitim programlarının temelinde zihinsel becerileri geliştirebilecek, evrensel değerleri aşılacak öğretmenler vardır. İdealizmin eğitim konusunda ise katı bir üsluba sahiptir (Sarpkaya, 2004).

**2.1.2.2. Realizm (gerçekçilik).** Realizmin savunucusu Platon'un öğrencisi Aristoteles'tir. Realizm gerçekçilik olarak ifade edilmekte ve idealizm akımına karşıt olarak çıkmıştır. Dış dünya insandan bağımsız bir gerçeklik olarak görülmektedir (Yıldırım, 1991). Sönmez (2014) ve Kazu (2002)'ye göre, realizmin temel amacı yeni nesilleri mutlu ve erdemli bireyler olarak yaşama hazırlayıp kültürel mirası aktarım sosyalleşmelerini sağlamaktır. Bu yüzden eğitimde klasik eserlerin okutulması önemsenmiştir.

Realistlere göre okulun görevi bilgileri öğrencilere olduğu gibi aktararak araştırma yapmaları için teşvik etmek, matematik ve bilim konularına yer vermektir (Tunçer, 2015). Eğitim öğretmen merkezli, sınıflar düzenli, katı disiplinli bir ortamda olup öğrenciler pasiftir (Wiles ve Bondi, 1984, akt. Doğanay ve Sarı, 2003).

**2.1.2.3. Pragmatizm (faydacılık).** Savunucusu C.S. Pierce olan pragmatizm yararcılık, faydacılık olarak ifade edilmektedir. Pragmatizmin daha sistematik

olmasını William James sağlamış, akımı yayan ise John Dewey olmuştur (Gutek, 2001). Yıldırım'a (1991) göre, "ilke veya görüşün anlam veya doğruluğunu pratik sonuçlarıyla belirleyen" felsefi akımdır. Tozlu' ya (2003) göre ise pragmatizm insanın yaşadığı çevre ile ilişkisini duyularıyla harmanlayarak gerçeği öğreneceğini savunan bir akımdır.

Pragmatizm dünyanın meydana gelen değişimlere açık olması görüşünden etkilenerек eğitim konusunda da yeniliklere açık olup değişimlere uyum sağlanması gerektiğini ifade etmektedir (Tozlu, 2003). Bu sebeple gerçekliğin sabitliği reddedilmiş, geçerliliğini yitirmiş değerlerin yerine yenilerinin getirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Bakır, 2006; Ergün, 2011). Pragmatizmde eğitim birey merkezli olarak hayatın ta kendisi gibi görülmüş, bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları sorgulayarak ve araştırma yaparak demokratik anlayış ile eğitim içinde çözmesi gerektiği savunulmuştur (Ratner, 2010). Bilhan'a (1991) göre pragmatist eğitim programları bireyin günlük yaşamda, bireyin yaşamını kolaylaştıracak işe yarayan bilgileri vermelidir. Bu bilgiler verilirken öğretim süreci "yaparak öğren yaptırarak öğret" ilkesini gözeterek düzenlenmeli, bireysel farklılıklara dikkat edilmelidir.

Pragmatist eğitim, öğrenci merkezli olmasının yanında öğretmeninde eğitim sürecinde büyük bir önemi vardır. Diğer akımlardan farklı olarak öğretmen zengin öğretim ortamları hazırlayarak rehberlik yapan, yol gösteren rollerini üstlenmektedir (Özkan, 2005).

**2.1.2.4. Existentialism (varoluşçuluk).** Varoluşçuluk; bireyin özgürlüğünün ve var olma durumunun vurgulandığı çağdaş bir felsefi akım olarak diğer felsefi akımlardan ayrılmaktadır (Gutek, 2001). Varoluşçuluk somut kavramlarla değil soyut kavramlarla; günümüz insanları ile değil, olmayan insanlarla ve karşılaşabilecekleri sorunlarla ilgilenir. Varoluşçuluk akımında insan ve özgürlüğü çok değerlidir (Ergün, 2014; Tozlu, 2003). Bireyin eğitimini kendini gerçekleştirmek için gerçekleştirmesini savunan varoluşçuluk bu sayede hiçbir etki altında kalmadan kendi özgür iradesi ile kendi kararlarını verebilen bireylerin yetişebileceğini öne sürer (Ergün, 2006; Kale, 2009). Varoluşçuluğun temelinde tamamen bireyin gelişimi vardır. Öğretmen için öğrenci öznel bir esastır. Okul tamamen öğrencinin kendisini bulmasına göre dizayn ve program edilmelidir (Kuntus, 2001, akt. Erkılıç, 2008). Varoluşçuluk akımında

bilgi sezgilerle elde edilir. Geçmiş ve geleceğin önemi yoktur insan anı yaşar, kendi değerlerini oluşturur, seçimini yapar ve sonuçlarından kendisi sorumludur (Sönmez, 2014). Öğretmenin görevi öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre kendilerini ifade edebilmelerini sağlamaktır (Guttek, 2001).

**2.1.3. Eğitim inançları.** Bu alt bölümde daimicilik (perennialism), esasicilik (essentialism), ilerlemecilik (progressivism) ve yeniden kurmacılık (reconstructionism) gibi eğitim inançları hakkında kısaca bilgiler verilmiştir.

**2.1.3.1. Daimicilik.** Klasik idealizmi ve realizmi temel alarak oluşturulan daimicilik, insan aklıyla doğruların öğretilebileceğini, bu mutlak doğruların ise evrensel ve değişmez olduğunu savunmaktadır (Çüçen, 2005; Sönmez, 2005). Değişmezlik ve yerleşik görüş olarak da adlandırılmakta olup en tutucu, gelenekçi ve en katı inanç olarak bilinmektedir (Wiles ve Bondi, 2002, akt. Erkılıç, 2008). Bu görüşe göre, insan doğası, bilgi, erdem, güzellik ve mutlak gerçeklik tüm toplum ve zamanlarda hiç değişmeden aynı kalmaktadır (Erden, 1998).

Daimicilik inancında eğitimin görevi, evrensel ve mutlak doğruları öğreterek bireyleri mutlu ve özgür hale getirmektir (Sözmez, 2011). Ergün'e (2009) göre ise, bireyleri sonsuz gerçek yaşama hazırlamaktır. Cevizci'ye (2016) göre de daimicilik inancında her şeyden önce nasıl doğru insan olunacağı öğretilmektedir. Ayrıca daimicilere göre okul üst düzey bilgilerin aktarıldığı, entelektüel bir merkez olarak görülmektedir.

Daimicilere göre istedikleri eğitim hedeflerine ulaşabilmek için; ilkokulda evrensel ahlak, temel matematik ve okuma- yazma becerilerinin geliştirilmesine yer verilirken ortaöğretim kademesinde; mantık- matematik, modern ve klasik diller, batı klasik eserleri ve dilbilgisi gibi üst düzey becerileri geliştiren programlara yer verilmelidir (Erden, 2004). Eğitimdeki daimicilik inancının karşılıkları Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1.

*Daimicilik Eğitim İnancı*

| DAİMİCİLİK EĞİTİM İNANCI |                                                                                                                                      |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amaç                     | Bireylere aklını tutarlı bir biçimde kullanmasını öğretmek onu ideal ve evrensel gerçeklere göre yetiştirmektir                      |
| Program                  | Doğa bilimleri, sosyal bilimler, edebiyat, mantık, matematik, felsefe, klasikler aracılığıyla yapılandırılır.                        |
| İçerik                   | Evrensel doğruları yansıtacak bir biçimde seçilen konuların içeriğinde yer alan bilgi kesin ve mutlak bilgidir                       |
| Yöntem                   | Sokratik tartışma, Tümdengelim, Aktarım, Deney, Gezi, Gözlem                                                                         |
| Eğitim Ortamı            | Öğretmen, dış disiplin uygulayarak gerekirse ceza verebilir                                                                          |
| Öğrencilerin Yeri        | Öğretmenler tarafından yönetilen eğitim ortamlarında pasif alıcı konumundadır.                                                       |
| Öğretmenin Rolü          | Eğitim ortamının merkezindedir. Her yönden öğrenciye örnek olması beklenir. Öğrenci yönetiminde bir uzmandır.                        |
| Değerlendirme            | Sorular zihni çalıştırabilecek, öğrencilerin ideal ve evrensel gerçekleri öğrenip öğrenmediğini denetleyebilecek kapsamda olmalıdır. |

Kaynak: Rich 1992, Johnson vd. 1985, Wiles & Bondi 1989, akt. Tuncel 2004

Tablo 1 de görüldüğü gibi daimicilik eğitim inancı kesin ve mutlak bilginin olduğu evrensel gerçeklere dayanır. Eğitimin merkezinde olan öğretmen isterse ceza verebilir, tümdengelim, aktarım, deney...vb. yöntemlerle bilgiyi öğrenciye aktarırken öğrenci pasif alıcı konumundadır.

**2.1.3.2. Esasicilik (essentialism).** Özcülük ve temelcilik anlamına gelen esasicilik, Amerika’ da başlayıp, dünyada hızla yayılmıştır. Temsilcileri; T. Birggs, F. Breed, W. C. Bagley’ dir. Daimicilik gibi idealizm ve realizmden etkilenmiştir (Gutek, 2001). Eğitim sürecinin temelini oluşturma konusunda aynı düşünceye sahip olan daimiciler ve esasiciler tüm eğitimli insanların belirli bilgi ve kuralları bilmek zorunda olduğunu savunurlar ancak esasiciler sadece batı uygarlıklarının klasik kitapları ile eğitim vermeyi kabul etmemektedirler (Arslan, 2007; Çuçen, 2005; Ergün, 2011; Sönmez, 2005).

Esasicilere göre, hiçbir bilgi ve beceriye sahip olmadan dünyaya gelen birey bu bilgi ve becerileri kazanabilmek için sık tekrar ve ezber yapmalıdır, gerekirse bireye ceza verilebilir. Esasicilik’de eğitim, öğretmen merkezli olmasının yanı sıra aydın eğitim önerisi ile idealizmden farkını ortaya koymaktadır (Arslan, 2012; Cevizci, 2016; Terzi, 2010).

Sönmez'e (2005, s.90) göre de sasici eğitimin hedefleri kültürel mirası korumak için ahlaklı, erdemli, değerlerine sahip çıkan ve topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmektir. Bu sayede çatışma ve değişimin önüne geçilmiş olacaktır. Eğitimde esasicilik inancının karşılıkları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2.

*Esasicilik Eğitim İnancı*

| ESASİCİLİK EĞİTİM İNANCI |                                                                                                                                     |
|--------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amaç                     | Kültürel mirası aktarabilecek bilgili, becerikli ve iyi bireyler yetiştirebilmektir                                                 |
| Program                  | Programda fen bilimleri, sosyal bilimler, genel kültür dersleri vardır. Okulda okuma, yazma, hesaplama, iletişim becerileri verilir |
| İçerik                   | Temel kültürel mirasın aktarımını gerçekleştirecek konulardan seçilmelidir.                                                         |
| Yöntem                   | Aktarım.                                                                                                                            |
| Eğitim Ortamı            | Otorite ve disiplin vardır. Ödül ve ceza verilebilir.                                                                               |
| Öğrencilerin Yeri        | Öğrenci pasiftir, ezber yapar.                                                                                                      |
| Öğretmenin Rolü          | Öğretmen aktif ve öğrenciye örnektir. Konuları öğrenciye aktarır, eğitimin merkezindedir.                                           |
| Değerlendirme            | Kültürel mirasın aktarılıp aktarılmadığını ölçen sorular kullanılarak sınav yapılmalıdır.                                           |

Kaynak: Power 1982, akt. Tuncel 2004

Tablo 2 de görüldüğü gibi esasicilik eğitim inancı kültürel mirasın aktarılmasına önem verir program ve dersleri buna göre seçer. Pasif olan öğrenci ezber yapar, otoriteye ve disipline uyar.

**2.1.3.3. İlerlemecilik (progressivism).** Savunucuları William James, John Dewey, Body H. Bode ve William Kilpatrick olan ilerlemecilik, gelişmecilik olarak da adlandırılmaktadır. Geleneksel eğitim inançlarına tepki olarak ortaya çıkmış, pragmatik felsefenin etkisinde kalmıştır (Türkoğlu, 1996). İlerlemeci anlayış, evrenin sürekli bir değişimden meydana geldiğini, bireylerin bu değişime ayak uydurmalarının ancak eğitimle mümkün olduğunu savunmaktadırlar. Herhangi bir bilginin doğuştan insan zihninde olamayacağını dile getirip bilginin kaynağını tecrübe ve deneyim olarak kabul etmektedirler (Tozlu, 1997; Sönmez, 2005). Okullarda öğrenci merkezli eğitimi savunan ilerlemecilik yaklaşımı eğitimi hayatın kendisi olarak görmektedir. Bu nedenle okullarda yaşam ile ilgili her şeyin verilmesini öne sürer ayrıca bireyin

yaşadığı topluma etkin katılım sağlanmasını, demokratik toplum düzeni oluşturmaları gerektiğini vurgulanmaktadır (Bakır, 2011; Dewey, 2010; Sönmez, 2005). Eğitimde ilerlemecilik inancının karşılıkları Tablo 3’ de verilmiştir.

Tablo 3.

*İlerlemecilik Eğitim İnancı*

| İLERLEMECİLİK EĞİTİM İNANCI |                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amaç                        | Sürekli değişen dünyada bireylerin değişime uyum sağlayıp, demokratik bir toplum yapısına aktif bir şekilde katılmalarını sağlamaktır.                                          |
| Program                     | Hayatın problemleri ve meslekleri yer almalıdır.                                                                                                                                |
| İçerik                      | Kesin doğrunun olmadığı her şeyin bir değişim içinde olduğu vurgulanmalı, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun içerik ve dersler seçilmelidir.                              |
| Yöntem                      | İşbirliği ile öğrenme, problem çözme, bilimsel yöntemdir                                                                                                                        |
| Eğitim Ortamı               | Kuramsal bilgiye göre uygulamaya daha çok yer verilmeli, cezanın olmadığı demokratik sınıf ortamı oluşturulmalıdır.                                                             |
| Öğrencilerin Yeri           | Öğrenci merkezli bir eğitim vardır. Diğer değişkenler öğrenciye göre ayarlanmalıdır.                                                                                            |
| Öğretmenin Rolü             | Öğretmen rehberlik yapıp yol göstermelidir                                                                                                                                      |
| Değerlendirme               | Bireyin yaşamda karşılaşma ihtimali olduğu problemler sınıf ortamında çözülmeye çalışılmalı, çözüm yolları araştırılmalı sonuçtan çok problem çözme sürecine önem verilmelidir. |

Kaynak: Power 1982, Sönmez 1998, Şişman 2000, Ergün 1996, Tozlu 1997, akt. Tuncel 2004.

Tablo 3 de görüldüğü gibi ilerlemecilik eğitim inancına göre demokratik toplum anlayışı içinde değişen dünya ile birlikte öğrenciye sunulan bilgilerinde değişebileceğidir. Öğretmen rehberlik yaparak öğrenciyi merkeze alır. Öğrencinin ilgi ve yeteneklerine uygun ders ve program seçilir.

**2.1.3.4. Yeniden kurmacılık (reconstructionism).** Yapılandırmacılık olarak da bilinen yeniden kurmacılık pragmatizmden etkilenmiştir. Bu nedenle yeniden kurmacılık ilerlemeciliğin devamı olarak görülmektedir (Sözer, 2004). John Dewey, T. Brameld ve İsaac Bergson, yeniden kurmacılık akımının savunucularındandır (Türkoğlu, 1996). Yeniden kurmacılığa göre, yok olma tehlikesiyle karşı karşıya kalan insanlık ya yok olacak ya da yeniden yapılanma yoluna giderek kültürlerini gözden geçirip daha bilinçli sosyal düzen oluşturacaklardır (Çüçen, 2005; Gutek, 2001). Yeniden kurmacılık, hayatın sürekli bir değişim içinde olduğunu, bireylerin hayatlarının her anını gözden geçirip yeniden yapılandırması gerektiğini

savunmaktadır. Bu yüzden eğitim inancının temelinde toplumların yeniden kurulması, sosyal ve kültürel değerlerin yeniden yapılandırılması fikri vardır (Ergün, 2011; Erkıılıç, 2013). Toplumun yeniden yapılandırılarak sürekli bir değişim içinde olması gerektiğini savunan bu yaklaşım okullarda sadece klasik eğitim ve mutlak bilgiler yerine değişimlere açık bilgilerin aktarılmasını savunmaktadır (Sönmez, 1986).

Yeniden kurmacılığa göre eğitim, eleştirel bakış açısıyla kültürel mirası yeniden yapılandırarak kültür bunalımını aşmayı, yeni dünya uygarlığını inşa etmeyi, sevgi, hoşgörü, mutluluk, işbirliği gibi değerleri kazandırmayı, sosyal ve ekonomik güçlerle uyum içinde yeni sosyal düzen oluşmasını hedeflemektedir. Bu yüzden sınıfta demokratik ortamlar yaratılarak yeni dünya uygarlığını inşa edecek olan öğrenciler, öğretmenlerce uygun hedefler ve gereklilikleri anlatılarak ikna edilmeye çalışılır. Önemli olan amaç olduğu için amaca uygun bir programlar izlenir (Arslan, 2007; Çuçen, 2005; Gutek, 2006). Eğitimde yeniden kurmacılık inancının karşılıkları Tablo 4’ de verilmiştir.

Tablo 4.

*Yeniden Kurmacılık Eğitim İnancı*

| YENİDEN KURMACILIK EĞİTİM İNANCI |                                                                                                                                 |
|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Amaç                             | Tüm toplumsal sınıfların ihtiyaçları dikkate alınarak, barış ve huzur içinde ideal bir toplumsal düzen yaratmaktır              |
| Program                          | Programda tüm kültürel değerler eşit olarak dağıtılmalıdır                                                                      |
| İçerik                           | Mutlak olmayan her an değişebilen bilgiler sunulmalıdır                                                                         |
| Yöntem                           | Problem çözme, bilimsel yöntem, eleştirel düşünme ve tartışmadır.                                                               |
| Eğitim Ortamı                    | Cezanın olmadığı demokratik bir ortam olmalı                                                                                    |
| Öğrencilerin Yeri                | Her öğrencinin kendine has kültürel değerleri önemlidir ve saygıyı hak eder.                                                    |
| Öğretmenin Rolü                  | Öğretmen proje lideri gibi davranarak öğrencilere yardımcı olmalı, her kültüre saygı duymalıdır.                                |
| Değerlendirme                    | Öğrencilerin problem çözebilme, eleştirel düşünebilme, toplumsal sorunlara çözümler üretebilme gibi yetenekleri ölçebilmelidir. |

Kaynak: Power 1982, Sönmez 1998, akt. Tuncel 2004

Tablo 4 de görüldüğü gibi yeniden kurmacılık eğitim inancına göre tüm toplumsal sınıfların kültürleri dikkate alınarak demokratik bir ortamda her an değişebilen bilgiler öğrenciye sunulur. Her öğrenci saygıyı hak eder ve ceza yoktur.

**2.1.4. Matematiğin tanımı.** İnsan yaşamının bir parçası olan matematik farklı zamanlarda farklı amaçlar için kullanılmıştır. Başlangıçta insanlar basit ihtiyaçlarını karşılamak için ölçme, düzenleme ve sayma işlemlerini kullanırken sonraları ise gelişen dünya ile birlikte evreni anlamak için diğer bütün bilim dallarında matematik kullanılmaya başlanmıştır. Bu yüzden tarihin her döneminde vazgeçilmez bir unsur olarak ortaya çıkan matematiğin tanımını bilmek önemli bir hal almıştır (Yılmaz, 2006).

İnsanların matematikten beklentilerine, kullandıkları matematik konularına, matematiğe karşı ilgi ve tutumlarına, matematik tecrübelerine göre matematik nedir sorusunun cevabı çeşitlilik göstererek tanım hakkında tam bir fikir birliğinin olmadığı görülmektedir. Matematiğin tanımı ile ilgili birkaç tanım şöyle sıralanabilir (Baykul, 1999).

Altun'a (1981, s.1) göre, matematik "Düşüncenin tündengelimli bir işletim yolu ile sayılar, geometrik şekiller, fonksiyonlar, uzaylar vb. gibi soyut varlıkların özelliklerini ve bunların arasında kurulan ilişkileri inceleyen bilim grubuna verilen addır". Sertöz'e (1998, s.5) göre matematik "soyut düşünebilme yeteneğinden kaynaklanan, insan beyninin icadıdır". Baki' ye (2006, s.2) göre de matematik, "Doğruluğu mantıksal yöntemlerle, sezgisel çıkarım ve modellerle ispatlanan bir sistemdir". Bu tanımların yanı sıra tüm bilimlerin olmazsa olmaz temeli kabul edilen matematik için "Biçim, sayı çoklukların yapılarını, özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri mantık yoluyla inceleyen ve aritmetik, cebir, geometri gibi dallara ayrılan bilim dalı"(Umay, 2002) olarak tanımı yapılmaktadır.

Matematiğin ne olduğu hakkında insanların çeşitlilik gösteren düşünceleri aşağıdaki gibi 7 başlık altında toplanabilir.

- Matematik günlük hayattaki problemleri çözmede başvuru sayma, hesaplama, ölçme ve çizme işidir.
- Matematik, bazı sembolleri kullanan bir dildir.
- Matematik, insanda mantıklı düşünmeyi geliştiren mantıklı bir sistemdir.
- Matematik dünyayı anlamamızda ve yaşadığımız çevreyi geliştirmede başvurduğumuz bir yardımcıdır.
- Matematik, yanlışla-deneme yaklaşımına yer veren, yeni arayış ve buluşlara açık, canlı bir çalışma alanıdır.
- Matematik, kültürel yaşamda stratejik bir konuma sahiptir. Bilim, teknoloji ve iş yaşamındaki
- Matematik temel ilke ve kavramlara dayanan bir düşünme yöntemi, geniş anlamda bir problem çözme, bulma ve ispatlama etkinliğidir (Baykul 1995, s. 27).

Yukarıda görüldüğü gibi matematik hakkında farklı tanımlar yapılabilmektedir ama matematik bu tanımlardan herhangi biri değil, bu tanımların bütünüdür. Günümüzde matematik, ardışık soyutlama ve genellemeler süreci olarak geliştirilen fikirler (yapılar) ve bağlantılardan oluşan bir sistem (New South wales Department of Education and Australian Council For Educational Research , 1972, akt. Baykul, 1999) olarak ifade edilmektedir. Bu tanım incelendiğinde, önemli üç noktaya dikkat çekilmektedir. Bunlardan biri matematiğin yapı ve bağlardan oluştuğu, ikicisi sistem olduğu, üçüncüsü ise oluşturulan bu yapıların ardışık genellemeler ve soyutlamalar süreci ile oluşturulduğudur. O halde matematik için insan tarafından zihinsel olarak yaratılan bir sistemdir (Baykul, 1999).

Matematik hakkında yapılan bu tanımlar matematiğin her alanda yer edindiğinin göstergesi olarak hem gündelik hem de bilim ve teknoloji alanındaki önem ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Matematik bu kadar önemli iken matematikten anlayan insanlara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu durum matematik öğretiminin önemini gözler önüne sermektedir.

**2.1.5 Matematik öğretimi.** Dünyada ve Türkiye’de binlerce öğrencinin matematiksel düşünmede zorlandığı ve matematiği sevmediği bilinmektedir (Çiltaş, Işık ve Pekdemir, 2005).

Öte yandan gelişen dünyanın teknolojisine ayak uydurmak, yaratıcı, eleştirici, üretici düşünebilen bireyler yetiştirmek için matematiksel düşünme önemli bir hal almaktadır. Bu yüzden öğrencilerin matematiği sevmeleri, öğrenmekten zevk almaları, gelişimsel özelliklerine uygun öğretim ile öğrenmede aktif olmaları, ilgi ve gereksinimlerine uygun yaşantılar sunulması için iyi bir matematik öğretiminin gerekliliği önem arz etmektedir (Baykul, 1999).

İyi ve kaliteli bir öğretimin yapılabilmesi için eğitim ve öğretimin her aşamasında hedeflerin iyi belirlenmiş olması gerekmektedir. Bu doğrultuda matematik öğretiminin genel gerekçeleri şöyle sıralanabilir:

Matematik güçlü ve özlü evrensel bir iletişim aracıdır.

- Yetişkin bir insanın kendi günlük yaşamında matematik bilgi ve becerisine gereksinimi vardır.
- İş ve meslekte matematik bilgi ve becerilerine gereksinim vardır.
- İleri düzeyde öğrenim için yeterli matematik bilgi ve becerisine gereksinim vardır.

- Matematiğe özel yeteneği olanları ve matematiği bir sanat ya da zevk aracı olarak görececek kişilere gerekli bilgilerin kazandırılması, eğitimin hedefleri arasında olmalıdır.
- Matematik, mantıksal düşünmeyi öğretmenin; kesinliğe erişmenin ve evrensel doğruları bulmanın bir aracıdır. Bu aracı kullanmayı öğretmek, gerekli ve yararlıdır.
- Matematiğin Kullanıldığı Alanlar:
  1. Doğa olaylarını anlama ve doğaya egemen olma çabasında; temel bilimlerde,
  2. Teknikte, teknolojiye mühendisliğin her türünde,
  3. Biyoloji, tıp, eczacılık, tarım, gıda, vb. bilim ve uygulama alanlarında,
  4. Ticaret, ekonomi, işletme, endüstri, maliye, vb alanlarında
  5. Askeri amaçlarda,
  6. Kurum ve devlet yönetimindedir (Ergen, 1985, s.11, akt. Yılmaz, 2006).

Bunlardan anlaşılacağı gibi yaşamın her anında kullanılan matematiğin doğru anlaşılması ve kullanılabilmesi için matematik öğretiminin yeri oldukça önemli görülmektedir.

Matematik öğretiminde, amaç bireylere çeşitli bilgiler yüklemek değil, karşılaştıkları problemleri çözebilmek için kullanacakları yöntem ve becerileri kazandırmaktır. Bu nedenle matematik öğretiminde beklenen eğitim matematiksel kavram ve ilkeleri kavrayabilme, yaratıcı düşünebilme, iletişim kurabilmelerini geliştiren ezberden uzak bir eğitim olmalıdır (Orbeyi, 2007).

Hacısalihlioğlu (2003,s.1)'na göre ise; matematik öğretiminin amacı şöyle sıralanabilir:

- Temel matematiksel becerileri bu becerilere dayalı yetenekleri, gerçek yaşamın problemlerine uygulamalarını öğrenmektir.
- Pratik problemleri içeren geniş aralıktaki problemlerin çözümünü öğrenmektir.
- Bilgi teknolojilerini içeren matematik ve diğer alanlardaki çalışmalar için temel olarak matematiksel kavramları anlamaktır.
- Matematiğin, sosyal, toplumsal, politik, çevresel ve benzeri alanlarda kullanımını öğrenmektir.
- Matematiksel bilgi ve becerilerin test, sınav ve ileri düzeylerdeki kullanımını başarılı bir biçimde öğrenmektir.

Bir başka ifade ile matematiğin yapısına uygun bir öğretim, öğrencilerin matematik ile ilgili kavramları, işlemleri anlamalarına, kavramların ve işlemlerin arasındaki bağları kurmalarına yardımcı olma amacına yönelik olmalıdır. İlişkisel anlama olarak ifade edilen bu amaçlar matematikteki yapıları anlama, sembollerle ifade etme ve bunun kolaylıklarından yararlanma, metotlar, semboller ve kavramlar arasındaki bağıntılar veya ilişkileri kurma olarak açıklanabilir. İlişkisel anlama öğretimde öğretmenin daha

çok araç gereç kullanarak çaba sarf etmesini gerektirir ve daha çok zaman almaktadır (Baykul, 1999).

Altun (2004)' e göre matematik öğretiminin amacına ulaşabilmesi için;

- Matematik konusunun öğretimi yapılırken temel kavramlar tam olarak kavratılmalı ve örneklerle pekiştirilmelidir.
- Matematik diğer derslerden farklı olarak hiçbir dış katkı olmadan kendisini üreterek güçlü sıralı bir yapı oluşturur. Bu yüzden ön şart ilişkisine önem vererek belli bir sıra takip edilmelidir.
- Anahtar kavramlara önem verilerek bu kavramlar farklı konularda araç gibi kullanılabilir.
- Öğretim esnasında öğretmen ve öğrenci görevleri belirlenerek buna uyulmalıdır.
- Öğretimde çevreden yararlanılarak bazen çevre sınıfa bazen de sınıf çevreye uydurulmalıdır.
- Öğretimde grup çalışmaları yapılarak karşılıklı etkileşim sağlanmalıdır.
- Matematik sevdirmeye çalışarak olumlu tutum geliştirilmelidir.
- Öğrencilerin düzeylerine göre araştırmalar verilerek öğrenciler sıra dışı problemlerle karşı karşıya bırakılmalıdır.

Genel olarak matematik öğretimin amacı öğrencilere programda istenen kazanımları edinmelerini sağlamaktır. Etkili bir matematik öğretimi olabilmesi için belirtilen bu amaçların yanı sıra öğretmen, öğrenci yetenekleri, ders esnasında kullanılan yöntem ve teknikler, öğretimin etkinliğini görmek için uygulanan ölçme ve değerlendirme yaklaşımları gibi faktörlere de dikkat edilmesi gerekmektedir (Çakmak, 2003). Matematik öğretiminde; Yenilmez ve Sölpük'e (2014) göre,

- Öğretmenin Rolü: eğitimde öğrencilere dersi sevdirebilmek ve öğrenciye yetebilmek açısından oldukça önemlidir.
- Öğrenci Yeterlilikleri: Öğrencilerin hazır bulunuşluklarına dikkat edilerek konu ile ilgili örneklerle yer verilmesi ve öğrencilerin teşvik edilmesi matematiğe karşı olumsuz tutum ve kaygı geliştirmelerini engellemek için oldukça önemlidir.
- Çevre Koşulları: Okulların ve sınıfların aşırı kalabalık oluşunun önüne geçilmesi, bölgenin ve ailenin sosyo- ekonomik yapısına dikkat edilmesi öğretimin etkililiği açısından oldukça önemlidir.
- Ders Araç ve Gereçleri: Matematik öğretiminde kullanılabilecek onluk taban blokları, tangram, kesir kartları, simetri aynası, vb çok sayıda araç ve gereçlerin etkili kullanımı matematik öğretiminde oldukça önemlidir.
- Ölçme ve Değerlendirme: Öğrenci seviyesine uygun, güvenilirlik ve geçerliliği yüksek ölçme ve değerlendirme araçları ile öğretimdeki eksiklikler bulunup giderilerek daha etkili bir öğretim yapılabilir.

Matematik öğretimini etkileyen bu unsurlarla birlikte öğretim esnasında kullanılan teknik ve yöntemlerin matematik dersine uygun bir şekilde seçilmesi öğrencilerin

matematiğe olan ilgilerini arttırıp olumlu tutum sergilemeleri açısından önemli bir yer tutmaktadır (Çakmak, 2000).

Hacısalihlioğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar'a (2003) göre, matematik öğretiminde farklı amaçlar için farklı öğretme yaklaşımlarından bahsedilmekte olup, bunlardan bazıları;

1. Öğretmen Merkezli Öğretim: Öğretmen başrolüdür, konuları anlatır, örnekler verir. Öğrenciler ise öğrendiklerini kaydederek tekrar tekrar benzer problem çözerler.
2. Öğrenci Merkezli Öğretim: Öğretmen pratik uygulamalar ve etkinlikler düzenler, bu etkinliklerdeki kavramları somutlaştırarak öğrenciye sunar. Öğrenciler anlamalarını geliştirerek mantıksal çıkarımlar yaparak, işlemler arasında genelleme yapıp geçiş yaparlar.
3. Problem Çözme Merkezli Öğretim: Bu yaklaşımda öğretmen problemi sunar, çözümü öğrencilerin bulmasını bekler. Öğrenci problemi kendi yöntemi ile çözmeye çalışarak stratejiler geliştirir ve bağımsız problem çözme becerisi kazanır.
4. Araştırma Merkezli Matematik Öğretimi: Bu yaklaşımda öğrenci öğretmenin verdiği konu ile proje hazırlar. Bu süreçte öğrenci kendi kendine konu ile ilgi sorular sorarak matematiksel fikirler geliştirebilir.

Yukarıda bahsedilen konulardan başka bir öğretimde olmazsa olmaz olan diğer bir unsur da ölçme ve değerlendirmedir. Yapılan matematik öğretiminin etkili olup olmadığı hakkında geri dönütler almak oldukça önemlidir. Bu sayede eksiklikler giderilerek daha iyi bir öğretim yapılması mümkün olmaktadır (Hacısalihlioğlu ve diğerleri, 2003).

Etkili bir öğretim için gerekli olan ölçme ve değerlendirmede olması gereken özellikler şöyle sıralanabilir;

- Öğrencilerin matematik öğrenme sürecini motive edebilmeli,
- Öğrencilerin ayrı ayrı kazandıkları becerileri ortaya koyabilmeli,
- Öğrencilerin belirlenen hedefler doğrultusunda matematiksel bilgi ve becerilerini yansıtabilmeli,
- Öğretim sistemi ile tutarlı olmalı,
- Eğitimi etkileyen bir araç, öğretimin bütünleyici bir parçası olmalıdır (Hacısalihlioğlu, 2003, s.150).

Matematiksel değerlendirme, matematikteki derin ilişkilerin ve güzelliklerin bulunduğu sır dolu bahçeyi anlama ile ilgilenmektedir. Bu sırrı anlama aşağıda verilenlerin farkına var esasına dayanmaktadır:

- *Günlük yaşamda matematiğin kullanımı sağlanmalıdır.*
- *İletişim ve ikna için matematiğin sosyal alanlarda kullanım becerisi kazanılmalıdır.*
- *Semboller, kavramlar ve problemlerin matematiğin tarihi süresince nasıl geliştiği bilinmelidir.*

*Matematiğin bütün kültürlerde, sanat ve okul komularında etkileşimi algılanabilmelidir (hacısalihioglu, 2003, s.5).*

**2.1.6. Matematikteki kavramlar ve kavram yapıları.** İnsanlar nasıl anadillerini okuma-yazma bilmeden öğrenebiliyorlarsa matematikte öyle sezgilerle öğrenilebilmektedir. Belli yapı ve kurallara göre sözcükleri ardı adına kullanarak konuşma eylemi gerçekleştirildiği gibi matematikte de birçok kavram ve teknikler kullanılarak bir düşünme zinciri yaratılmaktadır (Umay, 1996).

Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı olarak tanımlanan kavram sözcüğünün matematiksel kavramlara örnekleri “küme, ışın, kare, çokgen, benzerlik vs.” olarak gösterilebilir. Bu kavramların doğru öğrenilmesi ve herkes tarafından aynı anlaşılacak şekilde açıklanması önemli görülmektedir (Öztürk, 2018; Demir ve Küçük, 2009). Öte yandan kavramlar ardışık bir sıra takip ettikleri için bir kavramın öğrenilmesinde yaşanan aksaklıklar bir sonraki aşamada bulunan kavramların öğrenilmesini aksatacaktır. Bu nedenle kavramların öğretimi farklı kazanımlara yer verilerek öğretim programı içinde önemli bir yer tutmaktadır (Önal ve Aydın, 2018).

**2.1.7. Matematiksel tutum.** Matematik dersinde öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmalarını etkileyen aile, çevre, matematik dersine karşı tutum vs gibi etkenler vardır (Taşdemir, 2009). Bunlardan biri, olan tutum doğrudan gözlenemeyen, duyuşsal nitelikte olan, kişinin bir nesneye karşı olumlu ya da olumsuz tepki vermesi olarak tanımlanabilir (Turgut, 1978).

Tutumlar sonradan kazanılmış duygular olup başarıyı etkilemektedir. Öğrencilerin geliştirdiği olumsuz tutum matematiğe karşı ilgisiz kalmalarına hatta onu sevmemelerine neden olmaktadır (Baykul, 2000). Bu yüzden öğrencilerde meydana gelen olumsuz tutum zamanında belirlenmeli ve giderilmelidir. Böylece öğrencilerin matematik öğrenmesi kolaylaşacak ve eğitimin kalitesi artacaktır (Taşdemir, 2009).

**2.1.8. Matematikte ölçme değerlendirme ilkeleri.** Ölçmenin en çok kullanılan tanımı, “bir niteliğin gözlenip, gözlem sonuçlarının sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesidir” (Umay, 1996, akt. Turgut, 1977). Matematikte ölçme ve değerlendirme, eğitim-öğretim etkinliklerinin vazgeçilmez, kurtarıcı ve eğitim kalitesini arttırıcı bir aşamasıyken özellikle öğrenciler için de merak edilip önem verilen bir aşamadır (Yıldız ve Uyanık, 2004). Matematikte ölçme- değerlendirmenin temel amacı öğrencinin ders esnasında alması gereken kazanımları alıp almadığını belirlemek, eksiklikleri gidermeye çalışmak ve bir sonraki kazanım için hazır bulunuşluğu sağlamaya yardımcı olarak ifade edilebilir (Hacısalihlioğlu, 2003).

*Ölçme ve değerlendirme:*

- *Öğrencilerin matematik öğrenme sürecini motive edebilmeli*
- *Öğrencilerin ayrı ayrı kazandıkları becerileri ortaya koyabilmeli*
- *Öğrencilerin belirlenen hedefler doğrultusunda matematiksel bilgi ve becerilerini yansıtabilmeli*
- *Öğretim sistemi ile tutarlı olmalı*
- *Eğitimi etkileyen bir araç, öğretimin bütünleyici bir parçası olmalıdır (Hacısalihlioğlu, 2003:150).*

Matematik başarısını ölçerken sadece bilişsel boyuta dikkat edilmemelidir. Matematiğe karşı hissedilen korku ve önyargı ölçme işlemini etkilemekte ve geçerliliğini düşürmektedir. Bu sebeple öğrencilerin duyuşsal özelliklerini göz önüne alarak çalışmalar yapılmalı hatta değerlendirme işlemi sonuca göre yapılmamalı sürece yayılmalıdır (Umay, 1996).

**2.1.9. İlköğretim matematik öğretim programı ve tarihi gelişimi.** Öğretim programları, eğitimin ve okulların randımanlı işlev görmeleri, istenen hedeflere ulaşabilmesi için gerekli görülmektedir.

Kaliteli bir eğitim için programların nitelikli, içeriğinin iyi hazırlanmış olması gerekmektedir. Ayrıca programlar hazırlanırken bireyin, yaşanan çevrenin, kültürün ve doğanın ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır (Kır, 2011; Zakiroğlu, 2012).

Bireyin hayatında matematik doğduğu andan itibaren karşısına her dönemde ihtiyaç olarak çıkmaktadır. Bireyin ihtiyacı olduğu bu matematik davranışlarının kaynağı ise matematik programlarıdır (Yenilmez ve Girit, 2013). Matematik programlarının, eğitim sisteminin farklı kademelerinde, daha çok etkileşimli öğelerden oluşan bir sistem şeklinde işlev gördüğü belirtilmektedir. Bu nedenle de yapısında bir hareketlilik barındıran matematik programı zamanla güncelliğini yitirdiği için programının yenilenmesi ve güncellenmesi de kaçınılmaz olmaktadır (Hjalmarson, 2008, akt. Danışman ve Karadağ, 2015).

Cumhuriyet döneminin ilk programı o günkü Türkiye Cumhuriyetinin bulunduğu şartlara ve ihtiyaçlara göre “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adıyla hazırlanmıştır. Matematik adı kullanılmamış olup onun yerine “Hesap ve Hendese” adıyla iki ders olarak okutulmuştur (Tekışık, 1992). Daha sonra hazırlanan 1926 yılı İlk Mektep Müfredat Programı ülkenin o zamanki şartlarından etkilenecek Cumhuriyet döneminin hazırlanmış ilk detaycı programıdır (Çelenk, Kalaycı ve Tertemiz, 2000; Gömleksiz, 2005). 1936 yılında hazırlanan ilköğretim müfredat programı ise inkılaplardan sonra oluşturulduğu için devlet rejimini yansıtmaması açısından ayrı bir öneme sahiptir (Çelenk ve Diğerleri, 2000). 1936 yılı programının eksikliklerini gidermek için 1948 yılında program yenilenmiş ve 20 yıl boyunca kullanılarak en uzun süre kullanılan program olmuştur. Ayrıca ilk defa hendese ve hesap adı yerine matematik adı kullanılması açısından da ayrı bir yer tutmaktadır (Cicioğlu, 1985; Karataş, 2002).

1968 yılında hazırlanan ilköğretim programı zaman zaman meydana gelen aksaklıklar ve kendini yenileyememesinden kaynaklı başarıya ulaşamamış, 2000’li yıllara kadar gelmiş bir programdır. Öte yandan 1968 programında yıllık, ünite, ve günlük planlar için açıklamalar yapılmış, ders işlenişleriyle alakalı bilgi ve örneklerle yer verilmiş, farklı yöntem ve teknikler kullanılmıştır (Çelenk ve Diğerleri, 2000).

1968 yılı programı üzerinde değişiklikler yapılarak ilk defa 05.07.1983 tarihinde ayrı bir kitap olarak ilköğretim matematik programı çıkarılmıştır. 1968 programından farklı olarak hedef- davranış analizine bu programda yer verilmiştir. 1983 programından sonra çıkarılan 1990 programında ise çok bir değişikliğe gidilmemiş, önemli bir farklılık olarak 6,7 ve 8. Sınıfları da bu programa dahil edilmiştir (Altun, 1998). 1998 yılında yenilenen matematik ders programının diğer programlardan farkı ölçme ve değerlendirme konusuna yer verilmesi olmuştur (Çelenk ve diğerleri, 2000). Ayrıca temelleri 1990 programında atılan 8 yıllık zorunlu eğitim revize edilerek 1998 tarihinde kabul edilmiştir (Baykul,1999).

2005 yılında “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesiyle yola çıkılan 2005 programı matematik eğitimi alanında yapılmış ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenerek oluşturulmuştur. Program öğrencinin zevk alarak ve eğlenerek öğrenmesini amaçlamıştır. Ayrıca ölçme değerlendirme kısmında sonuç yerine süreç de önem verilmiştir (MEB, 2005). 2012 yılında ise bazı konuların eklenmesi ya da sadeleştirilmesi ve çıkarılması gibi değişiklikleri içeren ortaokul matematik programında 4+4+4 eğitim sistemi benimsenmiştir. 2013- 2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 5. Sınıflardan başlanarak kademeli olarak Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının Kararı ile değiştirilmiştir (MEB, 2013). En son yapılan değişikliklerle ortaya çıkan 2017 yılı matematik öğretim programı öğrenciyi merkeze alan bir programdır. Programın problem çözebilen, karar verme yeteneğine sahip, eleştirel düşünebilen, estetik duyarlılığı gelişmiş bireyler yetiştirmeyi destekleyen bir yapısı vardır (MEB, 2017).

**2.1.10. Matematik öğretim programının genel özellikleri.** Öğretim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 2. Maddesinde ifade edilen “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ile “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2018: 4). Matematik programı “Her çocuk matematiği öğrenebilir” ilkesine dayanmaktadır.

Matematik öğretim programı on üç amaçtan oluşmaktadır genel olarak amaçlar üst bilişsel bilgi becerilerine sahip bireyler yetiştirmeyi amaçlar (MEB, 2018).

Matematiği öğrenebilmek için sadece becerilerin ve temel kavramların kazanılmasına odaklanmak yerine düşünmeyi öğrenmeyi, matematiğin hayatın içinde önemli bir araç

olduğunu kabul eden ve problem çözme stratejilerini kavramayı önemseyen bir felsefeye oturtulmuştur (MEB, 2018). Böylece matematik öğretimi temel inancı; problem çözeabilen, karar verme becerileri gelişmiş, eleştirel düşünebilen bireyler yetiştirmektir. Ayrıca programın işbirliğini ve iletişimi temle alan, farklılıklara saygı gösteren, düşüncelerin daha rahat paylaşılmasıyla yeni fikirlerin oluşumunu destekleyen yapısı vardır (MEB, 2017: 4)

Türkiye eğitim sistemi yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterlerde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesinde (TYYÇ) belirlenmiştir (MEB, 2018: 5). TYÇ’ nin belirlediği sekiz anahtar yetkinlik ise anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik, bilim ve teknolojiye temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif almaktır (MEB, 2018: 6). Ayrıca belirlenen bu yetkinlikler dışında matematiksel süreç becerileri, problem çözme, akıl yürütme, iletişim, duyuşsal beceriler, matematiksel modelleme, ilişkilendirme, psikomotor beceriler ve bilgi olmak üzere özel beceriler sıralanmıştır (MEB, 2018: 6).

Matematik öğretim programında ayrı başlık açılarak on bir değer sıralanmıştır. Böylece değerler eğitime ayrı bir önem verildiği anlaşılmaktadır. Bu değerler bilimsellik, estetik, esneklik, sabır, saygı, özgürlük, sorumluluk ve tasarruftur. Ayrıca değerler kazanımlarla ilişkilendirilerek kazanım numaraları da belirtilmiştir (MEB, 2018: 5).

Matematik Öğretim Programı; Sayılar ve İşlemler, Cebir, Geometri ve Ölçme, Veri İşleme ve olasılık olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır (MEB, 2018: 12). Bu öğrenme alanlarını ölçmek için ise bireysel farklılıkları dikkate alan sadece “bilme (düşünme )” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma(eylem)” gibi ölçümlere de yer veren çok odaklı ölçme değerlendirme esas alınmıştır (MEB, 2018: 7).

## 2.2. İlgili Araştırmalar

Alan yazın taraması sonucu; matematik öğretmenlerinin eğitim inançları ve matematik öğretim programı ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu kısmında konu ile ilgili yapılmış çalışmalar ele alınmıştır.

**2.2.1. Öğretmenlerin eğitim inançlarına ilişkin çalışmalar.** Tuncel (2002) İstanbul ilinde görev yapan 500 sosyal bilgiler öğretmenin eğitim inançları hakkındaki algılarını öğrenmek amacıyla bir çalışmayı yapmıştır. Araştırma sonucuna göre ilerlemecilik inancının sosyal bilgiler programında belirlendiği ama uygulamada daimicilik ve esasicilik inançlarına daha çok yer verildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin kişisel özellikleri ile eğitim inançları arasında herhangi bir ilişki tespit edilmemiştir

Doğanay ve Sarı (2003), tarama modeline göre yaptığı “ İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi ‘Öğretmenlerin eğitim inançları’ adlı araştırmanın evrenini Adana’ da görev yapan 186 sınıf ve 126 branş öğretmeni olmak üzere toplam 312 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “Felsefi Tercih Değerlendirme” ve açık uçlu soruların bulunduğu anket kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, frekans dağılımı, standart sapma, tek yönlü varyans analizi, güvenilirlik analizi ve t testi analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf, cinsiyet ve branş değişkenine göre eğitim inançları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Hizmet yılına göre ise idealizm ve realizm arasında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Araştırmaya göre genel olarak öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim inançları sırasıyla deneysencilik, realizm, varoluşçuluk, daimicilik ve esasicilik olarak ortaya çıkmıştır.

Ekiz (2007) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi okuyan 314 öğretmen adayı ile eğitim inançları hakkındaki algılarını öğrenmek için bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre bölümler arasında özcülük inancı alt boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Daimicilik inancı alt boyutunda matematik öğretmeni adaylarının diğer branşlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. İlerlemecilik inancı alt boyutunda ise matematik öğretmenlerinin diğer branşlara göre daha düşük puan aldıkları görülmüştür. Yeniden kurmacılık inancı alt boyutunda ise sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının diğer branşlara göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür.

Kaya (2007) bu çalışma ile okul yöneticilerinin hangi eğitim inancından etkilendiğini belirleyerek eğitime bakış açılarını bulmayı amaçlamış ve 90 okul yöneticisi ile esasicilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik inançları doğrultusunda araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada yeniden kurmacılık ve ilerlemecilik eğitim inançlarına ilgi ve eğilim olduğu görülmüştür. Okul yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem, okul türü, ünvan, yöneticilik tecrübesi, medeni durum, mezun olunan okul, eğitim düzeyi, branş değişkenleri açısından eğitim inancı eğilimlerinde farklılık görülmemiştir.

Acat ve Dönmez (2009), araştırmalarında öğrenci ve öğretmen merkezli eğitim pratiklerini karşılaştırmak amacıyla fen ve teknoloji dersi eğitim koşullarını değerlendirmiştir. Sonuç olarak öğretmen merkezli eğitimin fen dersi uygulamalarını öğretmede yetersiz olduğu ve olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı tespit edilmiştir.

Kılıç (2010), çalışmasında ortaokulda görevli öğretmenlerin yapılandırmacı model hakkındaki algılarını eğitim durumu, cinsiyet, hizmet içi eğitime katılıp katılmadığı, meslekteki görev yılı gibi değişkenlere göre incelemiştir. Araştırma sonucunda ise öğretmenlerin yapılandırmacı modeli tam kullanamadığı daha farklı yöntemlerden faydalandıkları, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre sınıf içi otoriteyi sağlamak için ne gibi yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz' un (2012), Tarama modeline göre yaptığı “İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları” adlı araştırmanın evrenini Kütahya ilinde görev yapan 206'sı ilköğretim, 173'ü ortaöğretim olan 379 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” kullanılarak toplanmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde t-testi, Anova ve betimsel analizler kullanılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları, cinsiyet ve okul türüne göre farklılık göstermezken branş bazında araştırma sonuçlarında farklılık görülmüştür. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin en yüksek katılım sağladığı eğitim inançları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik ve yeniden kurmacılıkken en az katılım sağladıkları eğitim inancı esasicilik olarak ortaya çıkmıştır.

Aydın, Gilik ve Güleç' in (2012) “ Öğretmen Adaylarının Eğitim İnancı Akımlarına İlişkin görüşlerinin Belirlenmesi” adlı araştırmanın genel sonucuna göre öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim inancını, daimicilik ve esasicilik eğitim inançlarına göre daha çok benimsedikleri görülmüştür. Öğretmen

adaylarının eğitim inancı hakkındaki görüşleri branş bazında anlamlı bir şekilde farklılaşmış, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının daimiciliğe ilişkin görüşlerinin daha az olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının okumakta oldukları sınıf düzeyine göre eğitim inancına ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığa ilişkin görüşleri 3. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Alkın- Şahin, Tunca ve Ulubey'in (2014) tarama modeline göre yaptıkları çalışma öğretmenlerin eleştirel düşünme ile eğitim inançları arasındaki ilişkiyi ayrıca sınıf düzeyi, cinsiyet, baba ve anne eğitim durumu, kitap okuma durumu, öğrenim görülen program değişkenleri ile eğitim inançları ve eleştirel düşünmenin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmaya Ankara Üniversitesi'nde okuyan 908 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplama aracı olarak "California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Eğitim İnançları Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının katılım gösterdikleri en yüksek ortalamalara göre sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik boyutları çıkmıştır. Ayrıca eleştirel düşünme becerileri ve eğitim inançları belirlenen değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Önden'in (2019) öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki algılarını belirlemek ve elde edilen veriler arasında cinsiyet, yaş görev yeri vb. değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koyan bu araştırmaya tabakalı örnekleme modeli ile toplam 657 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın verileri Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen "Eğitim İnançları Ölçeği", TED (2014) araştırmacıları tarafından oluşturulan "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Algı Ölçeği" ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu" aracılığı ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin en çok varoluşçuluk, en az ise esasicilik eğitim inancını benimsediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim inançları arasında ise cinsiyete, yaşa ve kıdem yılına göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Öğretmenleri mesleki algılarında ise, bireysel anlamda kendilerine ve yapmış oldukları mesleğe karşı görüşleri olumlu düzeydedir. Ancak toplumsal anlamda ise öğretmenlik mesleğinin hak ettiği değeri görmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin mesleki algılarında kıdem yılı, çalışılan kurum türü ve branş değişkenlerine göre yapılan analizlerde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim inançları ve meslek algılarının özellikle yaş ve kıdem yılına göre anlamlı farklılık göstermesinin nedenleri üzerine daha detaylı bir araştırma yapılabileceği belirtilmiştir.

**2.2.2. Matematik öğretim programının değerlendirilmesine ilişkin çalışmalar.** Erçelebi (1995), Denizli’de yaptığı çalışmada geleneksel öğretim yöntemleri ile işbirlikli öğrenme yönteminin matematik öğretimine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda ise geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki deneklerin, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki deneklerden daha başarısız olduğu ortaya çıkmıştır.

Dündar (1997) yaptığı araştırmada 4. Sınıf matematik öğretiminde farklı gelir seviyesindeki öğrencilerin yardımcı materyal kullanımına göre başarıları incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre gelir düzeyi yüksek ve düşük düzeydeki öğrencilerde kullanılan yardımcı materyal ile yapılan eğitimin geleneksel yöntemle yapılan eğitime göre öğrenci başarısında olumlu bir fark yarattığı gözlenmiş fakat gelir düzeyi orta olan öğrencilerde matematik başarısında anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Bukova Güzel ve Alkan (2005), yaptıkları araştırmanın örneklemini İzmir ilinde öğretmenlik yapan 10 öğretmen ve derslerine girdikleri dördüncü ve beşinci sınıfta okuyan 750 öğrenci oluşturmaktadır. Öğretmen ve öğrencinin görüşlerini değerlendirmek için hem nicel hem de nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Tyler ve arkadaşları tarafından geliştirilen Constructivist Learning Environment Survey [CLES]) araştırmacılar tarafından düzenlenerek oluşturmacı öğrenme ortamı ölçeği olarak kullanılmış, ayrıca yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre oluşturmacı öğrenme yaklaşımına öğrencilerin olumlu yaklaştıkları fakat öğretmenlerin sınıf ortamında bulunan araç gereçleri nasıl kullanacaklarını bilmediği, program tanıtımı ile ilgili verilen kursun yetersizliği, değerlendirme sürecinde karşılaşılan zorluklar gibi uygulamanın genelinde sıkıntıların yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca ulaşılan diğer bir sonuçta öğrencilerin ölçmeyi kendi işleri olarak görmedikleridir.

Akinoğlu (2005) yılında yaptığı çalışmada Türkiye’ de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temellerini incelemiştir. Araştırma sonucunda yenilenen

eğitim programlarının eski eğitim programlarına göre daha esnek ve değişime açık olduğu görülmüştür. Önceki eğitim programları içeriğe önem verirken yeni program düşünen öğrenci profili yetiştirmeye odaklandığı söylenmiştir. Yenilenen eğitim programının başarılı olabilmesi için okul ortamlarının yeniden hazırlanması, yeniliğe uygun öğretmen eğitiminin düzenlenmesi, öğrencilerin nasıl değerlendirileceği gibi konuların üzerinde de çalışılması gerektiğine dikkat çekmiştir.

Butakın ve Özgen (2007) yaptıkları araştırmanın örneklemini Diyarbakır’ da farklı okullarda görev yapan 4. ve 5. Sınıf derslerine giren 136 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre 2005- 2006 eğitim- öğretim yılında hazırlanan programı incelemektir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında varyans, ortalama, t-testi analizleri kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin cinsiyet, sınıf, eğitim düzeyi, kıdem gibi değişkenlere göre ilköğretim matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiş, genel olarak ise öğretmen görüşleri orta düzeyde etkili bulunmuştur.

Aksu (2008) yaptığı çalışmada 2005- 2006 yılında uygulamaya konulan ilköğretim ikinci kademe yeni matematik öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Program dört boyuta göre incelenmiştir. Bu boyutlar kazanım, içerik, öğretme- öğrenme ve değerlendirmedir. Çalışma için rastlantısal olarak 600 ilköğretim matematik öğretmeni örneklem olarak seçilmiş ancak 280 öğretmen anketi cevaplamıştır. Araştırma sonucunda ise öğretmenler programın içerik ve kazanım boyutlarını yeterli bulsalar da öğretme- öğrenme ve değerlendirme boyutlarını yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Bal (2008) yaptığı çalışmada 2005 yılında uygulanmaya başlanan ilköğretim matematik programı hakkında sınıf öğretmenlerinin matematik dersi hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmaya Hatay’da bulunan üç pilot uygulama okulundan seçilen gönüllü 23 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 7 bölüm içeren görüşme formu kullanılmıştır. Bu bölümler, araştırmacının kendi geliştirdiği sorulardan oluşan hizmet içi eğitim kursu, kişisel bilgiler, programın inancı, İçerik, kazanım, öğrenme –öğretme süreci ve değerlendirme bölümleridir. Araştırma sonucuna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin yeni matematik öğretim programı hakkında olumlu düşündükleri ancak uygulama kısmında bazı sıkıntılarla karşılaştıkları dile getirilmiştir.

Kay ve Halat (2009) yaptıkları çalışmada 2006- 2007 eğitim öğretim yılında veli görüşlerine göre 2005 yılı ilköğretim programı değerlendirilmiştir. Çalışmaya Afyonkarahisar ilinden 317 veli katılmıştır. Yapılan araştırmada verilerin toplanması için likert tipi 20 maddelik anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler tek yönlü varyans analizleri ve betimsel istatistiksel analizleri ile değerlendirilmiştir. Sonuçlara bakıldığında velilerin öğrenim durumları çocuklarının eğitim faaliyetlerini izlemelerini ve kaynak kitap hakkındaki görüşlerini anlamlı bir şekilde etkilemektedir ancak velilerin öğrenim durumları ne olursa olsun matematik öğretim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür

Duru ve Korkmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki düşünceleri ve karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 2005 matematik programı ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Öte yandan programın uygulama öncesi öğretmenlere yeterince tanıtılmaması nedeniyle uygulama esnasında sıkıntılarla karşılaşılabilceği ifade edilmiştir. Uygulama esnasında karşılaşılan bir takım zorluklar ise etkinlik hazırlama, araç, gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve değerlendirmenin nasıl yapılacağının bilinmemesi olmuştur.

Aslan (2011), araştırmasında Türk Eğitim Tarihi ve ilköğretimde yapılacak araştırmalara katkı sağlamak amacıyla 1924 İlk Mektepler Müfredat Programının Türk Tarihindeki yerini müfredat programı, okulların amaçları, ders içerikleri, öğretim yöntemleri, araç gereçler bakımından incelemiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, ölçme aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Isparta ili, ilçeleri ve köylerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre eğitim inançları ile 5.sınıf programı hakkındaki algı düzeylerinde istatistiksel bir anlamın olup olmadığını ve öğretmenlerin eğitim inançları ile 5.sınıf matematik programını değerlendirme şekilleri arasındaki ilişki durumunu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya günümüzde var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu araştırmanın da içinde yer aldığı ilişkisel tarama modellerinde ise, iki veya daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığının ve/veya derecesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2003). Yöneltilen sorular mülakat ya da yazılı olabilir. Bilgilerin geniş bir örnekleme grubu kullanılarak sistematik olarak elde edilip genellenebilmesi yönüyle oldukça elverişli olduğu için sık tercih edilmektedir. Tarama modelini çekici kılan unsurlar, çok yönlülük, etkinlik ve genellenebilirlik olarak sıralanabilir (Böke, 2017: 245).

Verilerin toplanması için 170 matematik öğretmeni ile görüşülmüş ve kendilerine yenilenen matematik öğretim programı hakkındaki görüşlerini almak amacıyla ölçek verilerek doldurmaları istenmiştir.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Isparta ili ortaokullarında görev yapan 273 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Evren araştırma sonuçlarının geçerli olacağı büyük grup

olarak ifade edilebilir (Akgün, Büyüköztürk, Demirel, Karadeniz ve Kılıç Çakmak, 2015). Araştırmanın örneklemini ise; Isparta il, ilçe ve köy ortaokullarında görev yapmakta olan 273 matematik öğretmeninden araştırma ölçeğini dolduran 170 matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

Örnekleme; evrenden örneklem alma işlemidir. Örneklem almanın, yani örneklemenin belli ve bilinen kuralları vardır. Ancak o zaman, alınan örneklemin evreni temsil edebileceği kabul edilebilir (Karasar, 2003). Araştırmada örnekleme belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme (Simple Random Sampling) yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki her birimin örnekleme seçilmede eşit ve bağımsız olma olasılığı vardır. Diğer bir deyişle tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır ve bir bireyi seçimi diğer bir bireyin seçimini etkilememektedir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Balcı, 2007; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Araştırmada kullanılan ölçekler öğretmenlere uygulanmadan önce Isparta Valiliği ve Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Örneklemde katılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5.

*Öğretmenlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

| Öğretmenin Özellikleri                               |                  | f   | %    |
|------------------------------------------------------|------------------|-----|------|
| Cinsiyet                                             | Kadın            | 99  | 58,2 |
|                                                      | Erkek            | 71  | 41,8 |
| Yaş                                                  | 20 – 29          | 44  | 25,9 |
|                                                      | 30 – 39          | 96  | 56,5 |
|                                                      | 40 ve üstü       | 30  | 17,6 |
| Kıdem                                                | 0 - 5 Yıl        | 28  | 16,5 |
|                                                      | 6 - 10 Yıl       | 60  | 35,3 |
|                                                      | 11 - 15 Yıl      | 49  | 28,8 |
|                                                      | 16 ve üstü       | 33  | 19,4 |
| Görev Yeri                                           | İl               | 90  | 52,9 |
|                                                      | İlçe             | 52  | 30,6 |
|                                                      | Köy              | 28  | 16,5 |
| Fakülte                                              | Eğitim Fakültesi | 146 | 85,9 |
|                                                      | Diğer            | 24  | 14,1 |
| Eğitim Programları ile İlgili Seminer Alma Durumları | Evet             | 73  | 42,9 |
|                                                      | Hayır            | 97  | 57,1 |
| Toplam                                               |                  | 170 | 100  |

Tablo 5'e göre örneklemdaki öğretmenlerin 99 (%58,2)'u kadın, 71 (%41,8)'i ise erkektir. Öğretmenlerin yaşa göre dağılımına bakıldığında ise en çok 96 (56,5) kişinin

bulunduğu 30-39 yaş aralığıyken, kıdem yılı olarak ise 6-10 yıl aralığına sahip öğretmenlerin (60) (%35.3) sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Örneklemdeki öğretmenlerin geneli illerde (90) (%52.9) görev yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin büyük çoğunluğunu Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler (146) (%85.9) oluşturmaktadır. Eğitim programı ile ilgili seminer alıp almama durumlarına bakıldığında hayır (97) (57.1) cevabı veren öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)”, “5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği (5SMPDÖ)” kullanılmıştır.

Ölçeğin kişisel bilgi formu kısmında katılımcıların kişisel özelliklerini öğrenmeye yönelik cinsiyet, yaş, kıdem, görev yeri, mezun olunan fakülte vb. sorular yer almaktadır.

Örneklemdeki öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını belirlemek amacıyla Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen EİÖ ölçeği, 5’li likert tipi olup 40 maddeden oluşmaktadır. EİÖ’nün esasıcılık, varoluşçu eğitim, daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık olmak üzere beş alt boyutu vardır. Ölçekteki maddeler olumsuzdan olumluya doğru “Kesinlikle Katılmıyorum (1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Çok yüksek (5)” şeklinde sıralanmıştır. Katılımcıların her bir eğitim inancını ne kadar benimsediklerini belirlemeye çalışılan ölçekte düşük puan alınması o felsefeye ait inancın az olduğunu, yüksek puan alınması ise o felsefeye inandığını göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach’s Alfa katsayıları alt ölçeklerde 0.70–0.91 arasında değişmektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirliliği yeniden test edilmiş ve sonuçlar tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

*Eğitim İnançları Ölçeği İçin Güvenilirlik Katsayıları*

| Boyut              | n  | r   |
|--------------------|----|-----|
| Daimcilik          | 8  | ,73 |
| Esasicilik         | 5  | ,79 |
| İlerlemecilik      | 13 | ,61 |
| Yeniden kurmacılık | 7  | ,67 |
| Varoluşçuluk       | 7  | ,75 |
| Toplam             | 40 | ,90 |

Tablo 6'ya göre ölçeğin Cronbach's Alfa katsayıları alt boyutlarda 0,60-0,90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin tümüne ait cronbach's Alfa katsayısının ise 0,90 olduğu belirlenmiştir. Bu değerler, ölçeğin güvenilirliği için yüksek değerler olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2010). Daha açık bir ifade ile EİÖ'nin ölçtüğü özellik homojendir ve ölçek güvenilir bir ölçüm aracıdır.

Araştırmada kullanılan EİÖ'nin yapı geçerliliğini bulmak için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi, birbiri ile alakalı olan p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2010). Bir ölçeğin yapı geçerliği Kayser-Mayer- Olkin (KMO) ve Barlett testi sonucundaki katsayıların anlamlı olmasına bağlıdır. KMO testi sonucunda çıkan değerlere göre örneklemin 0,50-0,70 aralığında ise orta, 0,70-0,80 aralığında ise iyi, 0,80-0,90 aralığında ise harika, 0,90-1,00 aralığında ise mükemmel derece yeterli olduğu, Barlett testi sonucunda elde edilen anlamlılık değeri  $p < 0.05$  ise veriler arasındaki korelasyonun veriler arasında faktör analizi yapmak için yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). KMO ve Barlett testi sonuçlarına göre KMO değeri 0,876 çıktığından dolayı verilerin faktör analizi harika düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Barlett değerinin ise ( $\chi^2 = 3107,654$ ;  $p < 0,05$ ) de anlamlı olduğu tespit edilmiştir bu yüzden veriler arasındaki korelasyonun veriler arasında faktör analizi yapmak için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Yine araştırmada öğretmenlerin 5. Sınıf Matematik Programı hakkındaki düşüncelerini belirlemek amacıyla Poyraz (2019) tarafından geliştirilen 5SMPDÖ geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmış likert tipi 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dört alt boyutu vardır. Bunlar; Hedef, İçerik, Eğitim Durumları ve Değerlendirmedir. Beşli likert tipi ölçeğin puanlaması ise “Kesinlikle Katılmıyorum

(1)”, “Katılmıyorum (2)”, “Kısmen Katılıyorum (3)”, “Katılıyorum (4)”, “Çok yüksek (5)” şeklindedir.

Poyraz (2019)’ın araştırmasında yapılan hesaplamada, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değeri hedef boyutu için 0,92, içerik boyutu için 0,89, eğitim durumları boyutu için 0,91 ve ölçme ve değerlendirme boyutu için 0,89 dur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa değeri ise 0,95’tir. Araştırmada ölçeğin güvenirliliği tekrar test edilmiş ve sonuçlar tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

*5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği İçin Güvenirlik Katsayıları*

| Boyut                  | n  | r   |
|------------------------|----|-----|
| Hedef                  | 8  | ,92 |
| İçerik                 | 8  | ,86 |
| Eğitim durumları       | 7  | ,89 |
| Ölçme ve değerlendirme | 6  | ,90 |
| Toplam                 | 29 | ,96 |

Tablo 7’ye göre Cronbach Alfa güvenilirlik katsayı değeri hedef boyutu için 0,92, içerik boyutu için 0,86, eğitim durumları boyutu için 0,89 ve ölçme ve değerlendirme boyutu için 0,90 dur. Ölçeğin tümüne ait Cronbach Alfa değeri ise 0,96’tir. Görüldüğü gibi güvenirlilik testi sonuçları birbirine benzer çıkmıştır. Daha açık bir ifade ile 5SMPDÖ’nin ölçtüğü özellik homojendir ve ölçek güvenilir bir ölçüm aracı olarak kabul edilmiştir.

Araştırmada kullanılan 5SMPDÖ’nün yapı geçerliliğini bulmak için faktör analizi yapılmıştır. KMO ve Barlett testi sonuçlarına göre KMO değeri 0,938 çıktığından dolayı verilerin faktör analizi mükemmel düzeyde yeterli olduğu söylenebilir. Barlett değerinin ise ( $\chi^2 = 3565,082$ ;  $p < 0,05$ ) de anlamlı olduğu tespit edilmiştir bu yüzden veriler arasındaki korelasyonun veriler arasında faktör analizi yapmak için yeterli olduğu tespit edilmiştir.

Eğitim inançları ve 5SMPDÖ ölçeklerinde ters madde kullanılmamıştır.

### 3.4. Verilerin Analizi

Ölçekler öğretmenlerin görev yaptıkları kurum müdürlerinden izin alınarak uygulanmıştır. Öğretmenlere araştırma hakkında kısaca bilgi verilerek gönüllük esaslarına dikkat edilmiş ve gizliliğe önem verilmiştir. Başlangıçta yaklaşık 273 adet ölçek okullara dağıtılmış ama bunlardan 170 tanesi öğretmenler tarafından doldurulmuş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Ölçek ile toplanan verilerin gerekli istatistiksel analizleri SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin maddelere verdiği cevaplar tek tek SPSS (Statistical Packet for Social Sciences) paket programına aktarılmıştır. Öğretmenlerin eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik programının incelendiği araştırmada frekans, ortalama ve yüzde hesaplamaları için betimleyici istatistikler (descriptive statics) kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen verilerin nasıl bir dağılım gösterdiği belirlemek amacıyla normallik testlerinden Komogorov- Smirnov testi uygulanmıştır. Eğitim İnançları ile 5. Sınıf matematik öğretim programının cinsiyet, mezun olunan fakülte, 5. Sınıfların dersine girme ve seminer alma değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için Bağımsız Gruplar t- testi analizi yapılmıştır. Eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik öğretim programının yaş, kıdem, görev yeri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farkları bulmak için ise Tukey ve LSD testi yapılmıştır. Matematik öğretmenlerinin eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirmeleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için pearson korelasyon testi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen puanların ortalama değerlerinin yorumlanmasında Tablo 8’de ki değer aralıkları dikkate alınmıştır.

Tablo 8.

*Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği İçin Puan Aralıkları*

| Puan Aralığı | Düzye Aralığı | Değer                   | Düzye      |
|--------------|---------------|-------------------------|------------|
| 40-72        | 1.00-1.79     | Kesinlikle Katılmıyorum | Çok Düşük  |
| 73-105       | 1.80-2.59     | Katılmıyorum            | Düşük      |
| 106-138      | 2.60-3.39     | Kısmen Katılıyorum      | Orta       |
| 139-171      | 3.40-4.19     | Katılıyorum             | Yüksek     |
| 172-200      | 4.20-5.00     | Tamamen Katılıyorum     | Çok Yüksek |

Tablo 8’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin ölçeklerden aldıkları puan “1.00-1.79” kesinlikle katılmıyorum değer aralığında çok düşük, “1.80-2.59” katılmıyorum değer aralığında düşük, “2.60-3.39” kısmen katılıyorum değer aralığında orta, “3.40-4.19” katılıyorum değer aralığında yüksek, “4.20-5.00” tamamen katılıyorum değer aralığında yüksek düzey olarak belirlenmiştir.

Elde edilen verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğini anlamak amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi örneklemin 50’den fazla olduğu araştırmalarda normalliği saptamak için kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Yapılan analiz sonuçları Tablo 9 ve Tablo 10’de verilmiştir.

Tablo 9.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Verilerinin Normallik Testi Sonuçları*

|                                  | Kolmogorov-Smirnov |     |      |
|----------------------------------|--------------------|-----|------|
|                                  | Statistic          | df  | Sig. |
| Eğitim İnançları Puan Ortalaması | ,047               | 170 | ,200 |

Tablo 9 incelendiğinde eğitim inançları verilerine uygulanan normallik testi Kolmogorov-Smirnov dağılımının normal olduğunu ( $P>005$ ) göstermektedir. . K-S değerinin 0,05’ ten büyük olması ölçekteki veri dağılımının normal dağılım gösterdiği, 0,05’ten düşük olması, verilerin normal dağılım göstermediği anlamına gelmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu yüzden matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarının bazı değişkenler ile aralarındaki farkların anlamlılık düzeylerini belirlemek için parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 10.

*5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Ölçeği Verilerinin Normallik Testi Sonuçları*

|                                           | Kolmogorov-Smirnov |     |      |
|-------------------------------------------|--------------------|-----|------|
|                                           | Statistic          | df  | Sig. |
| 5. sınıf öğretim programı Puan Ortalaması | ,056               | 170 | ,200 |

Tablo 10 incelendiğinde 5. Sınıf matematik öğretim programı ölçeği verilerine uygulanan normallik testi Kolmogorov-Smirnov dağılımının normal olduğunu ( $P>0,05$ ) göstermektedir. Bu yüzden matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik öğretim programının bazı değişkenler (cinsiyet, yaş vb) ile aralarındaki farkların anlamlılık düzeylerini belirlemek için parametrik testler kullanılmıştır

Tablo 9 ve Tablo 10 incelendiğinde verilere uygulanan normallik testi Kolmogorov-Smirnov dağılımının normal olduğunu ( $P>0,05$ ) göstermektedir Bu yüzden her iki ölçekten elde edilen verilerin analizi için parametrik testler kullanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın genel ve alt amaçlarına ulaşmak için araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin EİÖ ve 5SMPDÖ ölçeklerine verdikleri cevapların analizine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Bu bulgular ve yorumlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolar kullanılarak sunulmuştur.

#### 4.1. Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle İlgili Bulgular

Araştırma örnekleminde bulunan öğretmenlerin benimsedikleri eğitim inançlarını belirlemek için standart sapma (SS) ve aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ) kullanılmıştır.

Tablo 11.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Ölçeğine Göre Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı*

|                    | $\bar{x}$ | SS   | Düzey      |
|--------------------|-----------|------|------------|
| Daimicilik         | 4,52      | 1.03 | Çok yüksek |
| Esasicilik         | 2,79      | .97  | Orta       |
| İlerlemecilik      | 4,18      | .75  | Yüksek     |
| Yeniden Kurmacılık | 3,89      | .85  | Yüksek     |
| Varoluşçuluk       | 4,35      | .66  | Yüksek     |
| Toplam             | 3,95      | ,37  | Yüksek     |

Tablo 11’de görüldüğü gibi örneklemdaki matematik öğretmenlerin eğitim inancının en baskın olduğu inanç daimicilik ( $\bar{x}=4,52$ ) ve varoluşçuluk ( $\bar{x}=4,35$ ) olduğu görülmektedir. Diğer benimsenen inançlar sırasıyla ilerlemecilik ( $\bar{x}=4,18$ ), yeniden kurmacılık ( $\bar{x}=3,89$ ) ve esasicilik ( $\bar{x}=2,79$ ) inançlarından oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

*Matematik Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

|                    | Kadın     |     | Erkek     |     |
|--------------------|-----------|-----|-----------|-----|
|                    | $\bar{x}$ | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| Daimicilik         | 3,88      | ,57 | 4,06      | ,51 |
| Esasicilik         | 2,65      | ,61 | 2,98      | ,70 |
| İlerlemecilik      | 4,20      | ,44 | 4,16      | ,43 |
| Yeniden Kurmacılık | 3,84      | ,55 | 3,96      | ,56 |
| Varoluşçuluk       | 4,35      | ,46 | 4,34      | ,44 |
| Toplam             | 3,91      | ,36 | 3,99      | ,39 |

Tablo 12’de görüldüğü üzere cinsiyete göre eğitim inançlarının kadın öğretmenler en yüksek ortalamanın varoluşçuluk ( $\bar{x}=4,35$ ), en düşük ortalamanın ise esasicilik ( $\bar{x}=2,65$ ) boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumun erkek öğretmenlerde aynı (varoluşçuluk:  $\bar{x}=4,34$ ; esasicilik:  $\bar{x}=2,98$ ) olduğu görülmektedir. Genel anlamda cinsiyetler arasında ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre eğitim inançları Tablo 13’de verilmiştir

Tablo 13.

*Matematik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Yaş        | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|------------|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|            | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| 20-29      | 3,89       | ,62 | 2,60       | ,69 | 4,29          | ,41 | 3,89               | ,54 | 4,44         | ,43 | 3,97      | ,35 |
| 30-39      | 3,92       | ,53 | 2,78       | ,63 | 4,12          | ,44 | 3,84               | ,57 | 4,30         | ,47 | 3,90      | ,37 |
| 40 ve üstü | 4,14       | ,51 | 3,09       | ,68 | 4,23          | ,44 | 4,04               | ,50 | 4,36         | ,41 | 4,06      | ,38 |

Tablo 13’de yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin yaşa göre eğitim inançlarında ilerlemecilik ve varoluşçuluk boyutlarında ortalamaları ( $\bar{x}=4,12$ ) ile ( $\bar{x}=4,44$ ) aralığında ‘yüksek’ düzeyinde olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür. Puan ortalaması ( $\bar{x}=2,60$ ) ve ( $\bar{x}=3,09$ ) aralığında ‘orta’ düzeyinde olan

esasicilik boyutu ise olumsuz görüş olarak belirtilmiştir. Tablodan da anlaşılabacağı gibi çok fark olmamakla birlikte eğitim inançlarına yönelim yaşa göre farklılık göstermektedir. Yaş arttıkça eğitim inançlarından esasicilik ve daimicilik alt boyutlarının ortalaması artmıştır. Bu durumun ise formasyon eğitimi almış yeni atanan öğretmenlerin genelde köyde çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin kıdem yılı değişkenine göre eğitim inançları Tablo 14’de verilmiştir

Tablo 14.

*Matematik Öğretmenlerinin Kıdem Yılı Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Kıdem Yılı | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|------------|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|            | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| 0-5        | 3,75       | .65 | 2,58       | .67 | 4,28          | .45 | 3,84               | .56 | 4,42         | .47 | 3,92      | ,36 |
| 6-10       | 3,88       | .55 | 2,70       | .61 | 4,13          | .48 | 3,78               | .59 | 4,28         | .47 | 3,87      | ,39 |
| 11-15      | 4,02       | .51 | 2,77       | .71 | 4,18          | .38 | 3,95               | .53 | 4,38         | .47 | 3,97      | ,33 |
| 16 ve üstü | 4,15       | .48 | 3,16       | .59 | 4,20          | .44 | 4,05               | .49 | 4,34         | .37 | 4,06      | ,37 |

Tablo 14’e baktığımızda örneklemdeki matematik öğretmenlerinin eğitim inançları ile kıdem yılları arasındaki ortalamalarda pek bir farkın olmadığı görülmektedir. Daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında kıdem arttıkça ortalama da artmıştır. Bu yönü ile kıdem ve yaş değişkeni benzerlik göstermektedir. Matematik öğretmenlerinin kıdem yılına göre eğitim inançları arasında birbirine yakın ortalamaların olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ‘yüksek’ düzeyinde sonuçlara ulaşılırken esasicilik alt boyutunda ‘orta’ sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre eğitim inançları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

*Matematik Öğretmenlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Görev Yeri | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|------------|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|            | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| İl         | 3,94       | .50 | 2,84       | .62 | 4,10          | .42 | 3,85               | .53 | 4,26         | .45 | 3,90      | .36 |
| İlçe       | 4,05       | .59 | 2,81       | .75 | 4,25          | .43 | 3,96               | .58 | 4,44         | .45 | 4,02      | .38 |
| Köy        | 3,80       | .63 | 2,60       | .65 | 4,31          | .44 | 3,90               | .59 | 4,43         | .44 | 3,96      | .38 |

Tablo 15' e göre matematik öğretmenlerinin görev yaptıkları yer değişkeninde elde edilen sonuçlara bakıldığında tüm boyutlarda ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Diğer değişkenlerde olduğu gibi görev yapılan yer değişkeninde de esasicilik boyutundaki görüşler 'orta' düzeyinde kalmıştır. Ayrıca köyde görev yapan öğretmenlerin ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında diğer yerleşim yerlerindeki öğretmenlere göre daha yüksek ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu durumun yeni atanan kıdem yılı düşük öğretmenlerin genelde köyde çalışmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte değişkenine göre eğitim inançları Tablo 16'da verilmiştir

Tablo 16.

*Matematik Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Fakülte Türü Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Fakülte          | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|------------------|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|                  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| Eğitim Fakültesi | 3,93       | .55 | 2,74       | .63 | 4,16          | .44 | 3,86               | .56 | 4,33         | .45 | 3,92      | .37 |
| Diğer            | 4,10       | .58 | 3,10       | .80 | 4,29          | .42 | 4,10               | .45 | 4,44         | .43 | 4,11      | .38 |

Tablo 16 incelendiğinde eğitim fakültesi mezunu matematik öğretmenleri ve diğer fakülte mezunu öğretmenler değişkenlerinde ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Esasicilik boyutunda 'orta' düzeyinde cevap verilirken diğer

boyutlarda ‘yüksek’ düzeyinde cevaplar verildiği görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana 5. sınıfların dersine girme sayısı (yıl bazında) değişkenine göre eğitim inançları Tablo 17’de verilmiştir

Tablo 17.

*Matematik Öğretmenlerinin 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Yıl | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|-----|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|     | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| 1-3 | 3,88       | ,60 | 2,73       | ,73 | 4,16          | ,43 | 3,84               | ,55 | 4,34         | ,46 | 3,91      | ,38 |
| 4-7 | 4,00       | ,52 | 2,83       | ,62 | 4,20          | ,44 | 3,93               | ,56 | 4,35         | ,45 | 3,97      | ,37 |

Tablo 17’ye göre örneklemdeki matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme oranlarının esasicilik hariç ‘yüksek’ düzeyinde oldukları görülmektedir. Esasicilik alt boyutunda ise ‘orta’ düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin eğitim programları ile ilgili seminer alıp almama değişkenine göre eğitim inançları Tablo 18’de verilmiştir

Tablo 18.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Programları İle İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Eğitim İnançları*

| Seminer Alma | Daimicilik |     | Esasicilik |     | İlerlemecilik |     | Yeniden Kurmacılık |     | Varoluşçuluk |     | Toplam    |     |
|--------------|------------|-----|------------|-----|---------------|-----|--------------------|-----|--------------|-----|-----------|-----|
|              | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$  | SS  | $\bar{x}$     | SS  | $\bar{x}$          | SS  | $\bar{x}$    | SS  | $\bar{x}$ | SS  |
| Evet         | 4,05       | ,50 | 2,80       | ,64 | 4,22          | ,38 | 3,90               | ,52 | 4,37         | ,40 | 3,98      | ,33 |
| Hayır        | 3,88       | ,58 | 2,79       | ,70 | 4,16          | ,47 | 3,88               | ,58 | 4,33         | ,49 | 3,92      | ,40 |

Tablo 18’e göre matematik öğretmenlerinin seminer alıp alamama durumları arasında ‘yüksek’ düzeyinde benzer sonuçlar çıkmıştır. Sadece esasicilik alt boyutunda cevapların ‘orta’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Seminer alan matematik öğretmenlerinin her boyutta maddelere verdikleri cevapların ortalamasının seminer

almayan matematik öğretmenleri cevaplarının ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca bazı değişkenler arasında ortaya çıkan bazı farklılıklar ortalama düzeyini etkilemeyecek boyutta olup bu farklılıkların anlamlı olup olmadığı sonraki alt problemlerde incelenmiştir.

#### 4.2. Öğretmenlerin Eğitim İnançları Değişkenleri Arasındaki Farklılaşma ile İlgili Bulgular

Matematik öğretmenlerinin 2. alt problemde yer alan bazı değişkenlere (cinsiyet, yaş, kıdem vb) göre eğitim inançlarında anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular bu bölümde incelenmiştir. Matematik öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre bağımsız T Testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Cinsiyet | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t      | p    |
|--------------------|----------|----|-----------|-----|-----|--------|------|
| Daimicilik         | Kadın    | 99 | 3,88      | ,57 | 168 | -2,098 | ,037 |
|                    | Erkek    | 71 | 4,06      | ,51 |     |        |      |
| Esasicilik         | Kadın    | 99 | 2,65      | ,61 | 168 | -3,261 | ,001 |
|                    | Erkek    | 71 | 2,98      | ,70 |     |        |      |
| İlerlemecilik      | Kadın    | 99 | 4,20      | ,44 | 168 | ,474   | ,636 |
|                    | Erkek    | 71 | 4,16      | ,43 |     |        |      |
| Yeniden Kurmacılık | Kadın    | 99 | 3,84      | ,55 | 168 | -1,343 | ,181 |
|                    | Erkek    | 71 | 3,96      | ,56 |     |        |      |
| Varoluşçuluk       | Kadın    | 99 | 4,35      | ,46 | 168 | ,202   | ,840 |
|                    | Erkek    | 71 | 4,34      | ,44 |     |        |      |
| Toplam             | Kadın    | 99 | 3,91      | ,36 | 168 | -1,436 | ,153 |
|                    | Erkek    | 71 | 3,99      | ,39 |     |        |      |

Tablo 19 incelendiğinde Bağımsız Örneklem T-testi sonucuna göre matematik öğretmenlerinin daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında aldıkları puanlar cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Daimicilik alt boyutunda tabloya baktığımızda erkek öğretmenlerin (Ort.=4,06, Ss=,51) daimicilik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarına (Ort.=3,88, Ss=57) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir [ $t(168) = -2,098$ ;  $p < 0,05$ ]. Esasicilik alt boyutunda ise erkek öğretmenlerin (Ort.=2,98, Ss=,70) esasicilik puanlarının kadın öğretmenlerin puanlarına (Ort.=2,65, Ss=61) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir [ $t(168) = -3,261$ ;  $p < 0,05$ ]. Bu sonuca bakarak erkek öğretmenlerin hem esasicilik hem

de daimicilik alt boyutunda kadın öğretmenlere göre eğilimlerinin fazla olduğu söylenebilir. Bu durumun erkek öğretmenlerin ataerkil toplumun getirdiği otoriter, sert, yöneten rollere; kadınların ise anaç ve ortayı bulan rolleri üstlenmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre ANOVA sonuçları tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Yaş           | N  | $\bar{x}$ | Ss  | Df    | F     | p    | Fark (Tukey) |
|--------------------|---------------|----|-----------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Daimicilik         | 20-29(1)      | 44 | 3,89      | ,62 | 2-167 | 2,093 | ,126 |              |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 3,92      | ,53 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 4,14      | ,51 |       |       |      |              |
| Esasicilik         | 20-29(1)      | 44 | 2,60      | ,69 | 2-167 | 4,926 | ,008 | 3-1          |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 2,78      | ,63 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,09      | ,68 |       |       |      |              |
| İlerlemecilik      | 20-29(1)      | 44 | 4,29      | ,41 | 2-167 | 2,529 | ,083 |              |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 4,12      | ,44 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 4,23      | ,44 |       |       |      |              |
| Yeniden Kurmacılık | 20-29(1)      | 44 | 3,89      | ,54 | 2-167 | 1,457 | ,236 |              |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 3,84      | ,57 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 4,04      | ,50 |       |       |      |              |
| Varoluşçuluk       | 20-29(1)      | 44 | 4,44      | ,43 | 2-167 | 1,508 | ,224 |              |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 4,30      | ,47 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 4,36      | ,41 |       |       |      |              |
| Toplam             | 20-29(1)      | 44 | 3,97      | ,35 | 2-167 | 2,282 | ,105 |              |
|                    | 30-39(2)      | 96 | 3,90      | ,37 |       |       |      |              |
|                    | 40 ve üstü(3) | 30 | 4,06      | ,38 |       |       |      |              |

Tablo 20’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarının alt boyutu olan esasicilik [ $F(2-167) = 4,926$ ,  $p < 0,05$ ] alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Esasicilik alt boyutunda oluşan farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda 20- 29 yaş aralığında olan matematik öğretmenleri ile 40 ve üstü yaş aralığındaki matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). 40 ve üstü yaş ( $\bar{x} = 3,09$ ) aralığında olan matematik öğretmenlerinin 20-29 yaş ( $\bar{x} = 2,60$ ) aralığındaki matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu durum yaşı büyük öğretmenlerin formasyon bilgisinin eksik olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu

sonuca göre anlamlı farkın daha yaşı matematik öğretmenleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutlarında elde edilen puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p>0,05$ ). Matematik öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre ANOVA sonuçları tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Kıdem         | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df    | F     | p    | Fark (Tukey) |
|--------------------|---------------|----|-----------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Daimicilik         | 0-5(1)        | 28 | 3,75      | ,65 | 3-166 | 3,168 | ,026 | 4-1          |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 3,88      | ,55 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 4,02      | ,51 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 4,15      | ,48 |       |       |      |              |
| Esasicilik         | 0-5(1))       | 28 | 2,58      | ,67 | 3-166 | 4,893 | ,003 | 4-1,4-3      |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 2,70      | ,61 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 2,77      | ,71 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 3,16      | ,59 |       |       |      |              |
| İlerlemecilik      | 0-5(1)        | 28 | 4,28      | ,45 | 3-166 | ,809  | ,490 |              |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 4,13      | ,48 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 4,18      | ,38 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 4,20      | ,42 |       |       |      |              |
| Yeniden Kurmacılık | 0-5(1)        | 28 | 3,84      | ,56 | 3-166 | 1,968 | ,121 |              |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 3,78      | ,59 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 3,95      | ,53 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 4,05      | ,49 |       |       |      |              |
| Varoluşçuluk       | 0-5(1)        | 28 | 4,42      | ,47 | 3-166 | ,783  | ,505 |              |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 4,28      | ,47 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 4,38      | ,47 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 4,34      | ,37 |       |       |      |              |
| Toplam             | 0-5(1)        | 28 | 3,92      | ,36 | 3-166 | 2,117 | ,745 |              |
|                    | 6-10(2)       | 60 | 3,87      | ,39 |       |       |      |              |
|                    | 11-15(3)      | 49 | 3,97      | ,33 |       |       |      |              |
|                    | 16 ve üstü(4) | 33 | 4,06      | ,37 |       |       |      |              |

Tablo 21’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarının alt boyutu olan daimicilik [ $F(3-166) = 3,168$   $p < 0,05$ ] ve esasicilik [ $F(3-166) = 4,893$ ,  $p < 0,05$ ] alt boyut puanlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın yönünü bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Test sonucunda sonucunda daimicilik alt boyutunda 16 ve üstü kıdem aralığında olan matematik öğretmenleri ile 0-5 kıdem aralığındaki matematik

öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır( $p<0,05$ ). 16 ve üstü kıdem ( $\bar{x}=4,15$ ) aralığında olan matematik öğretmenleri ile 0-5( $\bar{x}=3,75$ ) kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan almışlardır. İlerlemecilik alt boyutunda 16 ve üstü kıdem aralığında olan matematik öğretmenleri ile 0-5 kıdem aralığındaki matematik öğretmenleri ve 16 ve üstü kıdem aralığında olan matematik öğretmenleri ile 11-15 kıdem aralığındaki matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır( $p<0,05$ ). Test sonucunda ortaya çıkan bu anlamlı farklılık sonucunda 16 ve üstü kıdem( $\bar{x}=3,16$ ) aralığındaki matematik öğretmenlerinin 0-5( $\bar{x}=2,58$ ) ve 11-15( $\bar{x}=2,77$ ) kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuca bakarak daimicilik alt boyutunda 16 ve üstü kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerinin 0-5 kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerine göre, esasicilik alt boyutunda ise 16 ve üstü kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerinin 0-5 ve 11-15 kıdem aralığındaki matematik öğretmenlerine göre bu eğitim inançlarına eğilimin daha fazla olduğu söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin görev yeri değişkenine göre ANOVA Sonuçları tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim İnançları Puanlarının Görev Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Görev Yeri      | N  | $\bar{x}$ | Ss  | Df    | F     | p    | Fark (Tukey) |
|--------------------|-----------------|----|-----------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Daimicilik         | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,94      | ,50 | 2-167 | 1,944 | ,146 |              |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 4,05      | ,59 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 3,80      | ,63 |       |       |      |              |
| Esasicilik         | İl Merkezi(1)   | 90 | 2,84      | ,62 | 2-167 | 1,329 | ,267 |              |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 2,81      | ,75 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 2,60      | ,65 |       |       |      |              |
| İlerlemecilik      | İl Merkezi(1)   | 90 | 4,10      | ,42 | 2-167 | 3,336 | ,038 | 3-1          |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 4,25      | ,43 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 4,31      | ,44 |       |       |      |              |
| Yeniden Kurmacılık | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,85      | ,53 | 2-167 | ,639  | ,529 |              |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,96      | ,58 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 3,90      | ,59 |       |       |      |              |
| Varoluşçuluk       | İl Merkezi(1)   | 90 | 4,26      | ,45 | 2-167 | 3,190 | ,044 | 2-1          |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 4,44      | ,45 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 4,43      | ,44 |       |       |      |              |
| Toplam             | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,90      | ,36 | 2-167 | 1,748 | ,177 |              |
|                    | İlçe Merkezi(2) | 52 | 4,02      | ,38 |       |       |      |              |
|                    | Köy(3)          | 28 | 3,96      | ,38 |       |       |      |              |

Tablo 22’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarının alt boyutu olan ilerlemecilik [ $F(2-167) = 3,336$   $p < 0,05$ ] ve varoluşçuluk [ $F(2-167) = 3,190$ ,  $p < 0,05$ ] alt boyut puanlarının görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. İlerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın yönünü bulmak için Tukey testi yapılmıştır. Test sonucunda ilerlemecilik alt boyutunda köyde görev yapan matematik öğretmenleri ile il merkezinde görev yapan matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Köyde ( $\bar{x} = 4,31$ ) görev yapan matematik öğretmenleri il merkezinde ( $\bar{x} = 4,10$ ) görev yapan matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan almışlardır. Varoluşçuluk alt boyutunda ilçe merkezinde görev yapan matematik öğretmenleri ile il merkezinde görev yapan matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $p < 0,05$ ). Test sonucuna göre ilçe merkezinde ( $\bar{x} = 4,44$ ) görev yapan matematik öğretmenlerinin il merkezinde ( $\bar{x} = 4,26$ ) görev yapan matematik öğretmenlerinden daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Böylelikle her iki alt grupta da il merkezinde görev yapan matematik öğretmenlerinin ilerlemecilik ve varoluşçuluk alt boyutlarında felsefe eğilimlerinin daha az olduğu söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin mezun olduğu fakülte değişkenine göre Bağımsız T Testi Sonuçları tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.

*Matematik Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının Mezun Olduğu Fakülte Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Mezun Olunan Fakülte | N   | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|--------------------|----------------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Daimicilik         | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,93      | ,55 | 168 | -     | ,163 |
|                    | Diğer                | 24  | 4,10      | ,58 |     | 1,402 |      |
| Esasicilik         | Eğitim Fakültesi     | 146 | 2,74      | ,63 | 168 | -     | ,014 |
|                    | Diğer                | 24  | 3,10      | ,80 |     | 2,495 |      |
| İlerlemecilik      | Eğitim Fakültesi     | 146 | 4,16      | ,44 | 168 | -     | ,183 |
|                    | Diğer                | 24  | 4,29      | ,42 |     | 1,338 |      |
| Yeniden Kurmacılık | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,86      | ,56 | 168 | -     | ,052 |
|                    | Diğer                | 24  | 4,10      | ,45 |     | 1,955 |      |
| Varoluşçuluk       | Eğitim Fakültesi     | 146 | 4,33      | ,45 | 168 | -     | ,267 |
|                    | Diğer                | 24  | 4,44      | ,43 |     | 1,113 |      |
| Toplam             | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,92      | ,37 | 168 | -     | ,023 |
|                    | Diğer                | 24  | 4,11      | ,38 |     | 2,288 |      |

Tablo 23 incelendiğinde bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre matematik öğretmenlerinin esasicilik alt boyutunda aldıkları puanlar mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(168) = -2,495$ ;  $p < 0,05$ ]. Esasicilik alt boyutunda diğer değişkeni ( $\bar{x} = 3,10$ ,  $Ss = 80$ ) puanlarının eğitim fakültesi ( $\bar{x} = 2,74$ ,  $Ss = 63$ ) puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle diğer kurumlardan mezun olunan kurumların eğitim fakültesi mezunlarına göre esasicilik eğitim inancına daha fazla yatkın oldukları söylenebilir. Matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme sayısı (yıl bazında) değişkenine göre Bağımsız T Testi Sonuçları tablo 24’de verilmiştir.

Tablo 24.

*Matematik Öğretmenlerin Eğitim İnançlarının 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Yıl | N   | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|--------------------|-----|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Daimicilik         | 1-3 | 70  | 3,88      | ,60 | 168 | 1,390 | ,166 |
|                    | 4-7 | 100 | 4,00      | ,52 |     |       |      |
| Esasicilik         | 1-3 | 70  | 2,73      | ,73 | 168 | -,988 | ,324 |
|                    | 4-7 | 100 | 2,83      | ,62 |     |       |      |
| İlerlemecilik      | 1-3 | 70  | 4,16      | ,43 | 168 | -,599 | ,550 |
|                    | 4-7 | 100 | 4,20      | ,44 |     |       |      |
| Yeniden Kurmacılık | 1-3 | 70  | 3,84      | ,55 | 168 | -,951 | ,343 |
|                    | 4-7 | 100 | 3,93      | ,56 |     |       |      |
| Varoluşçuluk       | 1-3 | 70  | 4,34      | ,46 | 168 | -,083 | ,934 |
|                    | 4-7 | 100 | 4,35      | ,45 |     |       |      |
| Toplam             | 1-3 | 70  | 3,91      | ,38 | 168 | ,005  | ,942 |
|                    | 4-7 | 100 | 3,97      | ,37 |     |       |      |

Tablo 24’de matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana girdikleri 5. Sınıf dersine girme sayılarına göre eğitim inançları ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme sayısı değişkenine göre eğitim inançları arasında tüm alt boyutlarda anlamlılık düzeyi ( $p > 0,05$ ) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Matematik öğretmenlerinin eğitim programları ile ilgili seminer alıp almama değişkenine göre bağımsız T Testi Sonuçları tablo 25’de verilmiştir.

Tablo 25.

*Matematik Öğretmenlerinin Eğitim Programları İle İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar       | Seminer Alıp Almama | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|--------------------|---------------------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Daimicilik         | Evet                | 73 | 4,05      | ,50 | 168 | 1,981 | ,049 |
|                    | Hayır               | 97 | 3,88      | ,58 |     |       |      |
| Esasicilik         | Evet                | 73 | 2,80      | ,64 | 168 | -,079 | ,937 |
|                    | Hayır               | 97 | 2,79      | ,70 |     |       |      |
| İlerlemecilik      | Evet                | 73 | 4,22      | ,38 | 168 | -,911 | ,364 |
|                    | Hayır               | 97 | 4,16      | ,47 |     |       |      |
| Yeniden Kurmacılık | Evet                | 73 | 3,90      | ,52 | 168 | -,167 | ,867 |
|                    | Hayır               | 97 | 3,88      | ,58 |     |       |      |
| Varoluşçuluk       | Evet                | 73 | 4,37      | ,40 | 168 | -,626 | ,532 |
|                    | Hayır               | 97 | 4,33      | ,49 |     |       |      |
| Toplam             | Evet                | 73 | 3,98      | ,33 | 168 | ,982  | ,327 |
|                    | Hayır               | 97 | 3,92      | ,40 |     |       |      |

Tablo 25 incelendiğinde bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre matematik öğretmenlerinin daimicilik alt boyutunda aldıkları puanlar eğitim programları ile ilgili seminer alıp almama değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $t(168)=1,981$ ;  $p<0,05$ ]. Daimicilik alt boyutunda evet değişkeni ( $\bar{x}=4,05$ ,  $Ss=,50$ ) puanlarının hayır ( $\bar{x}=3,88$ ,  $Ss=,58$ ) puanlarına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. Buradan hareketle eğitim programları ile ilgili seminer alan matematik öğretmenlerinin almayan matematik öğretmenlerine göre daimicilik eğitim inancına daha fazla yatkın oldukları söylenebilir.

#### **4.3. Matematik Öğretmenlerinin, 5. Sınıf Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri İle İlgili Bulgular**

Bu bölümde matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf matematik öğretim programını hedef, içerik, eğitim durumları ve ölçme değerlendirme alt boyutlarına ilişkin düşüncelerine dair veriler Tablo 26’da yer almaktadır.

Tablo 26.

*Matematik Öğretmenlerinin 5. Sınıf Matematik Öğretim Programına Göre Ortalama ve Standart Sapma Dağılımı*

| Alt Boyutlar           | $\bar{x}$ | SS  | Düzey  |
|------------------------|-----------|-----|--------|
| Hedef                  | 3,24      | ,62 | Orta   |
| İçerik                 | 3,58      | ,52 | Yüksek |
| Eğitim Durumları       | 3,35      | ,59 | Orta   |
| Ölçme ve Değerlendirme | 3,17      | ,70 | Orta   |
| Toplam                 | 3,34      | ,54 | Orta   |

Tablo 26’da görüldüğü gibi örneklemdaki matematik öğretmenlerin matematik öğretim programının alt boyutlarından en çok hemfikir olduğu boyut ‘yüksek’ ( $\bar{x}$  =3,58) düzeyi ile içerik ‘boyutu olduğu görülmektedir. Diğer benimsenen boyutlar sırasıyla eğitim durumları ( $\bar{x}$  = 3,35) ‘orta’, hedef ( $\bar{x}$ =3,24 ) ‘orta’ ve ölçme değerlendirme ( $\bar{x}$  = 2,17) ‘orta’ boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin genelinde ise öğretmen görüşlerinin ‘orta’ ( $\bar{x}$ =3,34) düzeyde olduğu görülmektedir. Değişkenler arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ise daha sonraki alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

#### **4.4. Matematik Öğretmenlerinin, 5. Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Değişkenler Arasındaki Farklılaşma ile İlgili Bulgular**

Öğretmenlerin Matematik Dersi Öğretim Programına (hedefler, içerik, eğitim durumları, ölçme ve değerlendirme) ilişkin görüşlerinin; cinsiyete, yaşa, eğitim durumu, mesleki kıdeme, görev yeri, 5.sınıf matematik dersine girme sayıları ve seminer alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo , Tablo 27, Tablo 28, Tablo 29, Tablo 30, Tablo 31, Tablo 32’de gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 27.

*Matematik Öğretmenlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Cinsiyet | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|------------------------|----------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Hedef                  | Kadın    | 99 | 3,17      | ,64 | 168 | 1,667 | ,097 |
|                        | Erkek    | 71 | 3,33      | ,59 |     |       |      |
| İçerik                 | Kadın    | 99 | 3,57      | ,51 | 168 | -,183 | ,855 |
|                        | Erkek    | 71 | 3,59      | ,54 |     |       |      |
| Eğitim Durumları       | Kadın    | 99 | 3,33      | ,60 | 168 | -,530 | ,597 |
|                        | Erkek    | 71 | 3,38      | ,59 |     |       |      |
| Ölçme ve Değerlendirme | Kadın    | 99 | 3,10      | ,55 | 168 | 1,642 | ,102 |
|                        | Erkek    | 71 | 3,27      | ,74 |     |       |      |
| Toplam                 | Kadın    | 99 | 3,30      |     | 168 | 1,151 | ,251 |
|                        | Erkek    | 71 | 3,40      |     |     |       |      |

Tablo 27 incelendiğinde araştırmaya 99 kadın 71 erkek matematik öğretmeni katılmıştır. Matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin cinsiyet durumlarına göre farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre matematik dersi öğretim programının beş boyutunda da cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>,05$ ). Matematik öğretmenlerinin yaş değişkenine göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin ANOVA Sonuçları Tablo 28’ de verilmiştir.

Tablo 28.

*Matematik Öğretmenlerinin Yaş Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Yaş           | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df    | F     | p    | Fark (Tukey) |
|------------------------|---------------|----|-----------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Hedef                  | 20-29(1)      | 44 | 3,23      | ,69 | 2-167 | 1,141 | ,322 |              |
|                        | 30-39(2)      | 96 | 3,19      | ,60 |       |       |      |              |
|                        | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,39      | ,59 |       |       |      |              |
| İçerik                 | 20-29(1)      | 44 | 3,73      | ,51 | 2-167 | 4,200 | ,017 | 1-2          |
|                        | 30-39(2)      | 96 | 3,48      | ,51 |       |       |      |              |
|                        | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,68      | ,54 |       |       |      |              |
| Eğitim Durumları       | 20-29(1)      | 44 | 3,44      | ,55 | 2-167 | 4,065 | ,019 | 3-2          |
|                        | 30-39(2)      | 96 | 3,24      | ,59 |       |       |      |              |
|                        | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,57      | ,62 |       |       |      |              |
| Ölçme ve Değerlendirme | 20-29(1)      | 44 | 3,30      | ,75 | 2-167 | 2,569 | ,080 |              |
|                        | 30-39(2)      | 96 | 3,06      | ,66 |       |       |      |              |
|                        | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,32      | ,70 |       |       |      |              |
| Toplam                 | 20-29(1)      | 44 | 3,43      | ,55 | 2-167 | 3,083 | ,065 |              |
|                        | 30-39(2)      | 96 | 3,26      | ,51 |       |       |      |              |
|                        | 40 ve üstü(3) | 30 | 3,50      | ,57 |       |       |      |              |

Tablo 28’de görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin programın alt boyutları olan içerik [ $F(2-167) = 4,200$ ,  $p < 0,05$ ] ve eğitim durumları [ $F(2-167) = 4,065$ ,  $p < 0,05$ ] alt boyutu puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. İçerik alt boyutunda oluşan farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda 20- 29 yaş aralığında olan matematik öğretmenleri ile 30-39 yaş aralığındaki matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır( $p < 0,05$ ). 20-29 yaş ( $\bar{x} = 3,73$ ) aralığında olan matematik öğretmenlerinin 30-39 yaş ( $\bar{x} = 3,48$ ) aralığındaki matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Bu sonuca göre anlamlı farkın daha genç matematik öğretmenleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca eğitim durumları alt boyutunda oluşan farklılığın kaynağını bulmak için yapılan Tukey testi sonucunda 40 ve üstü yaş aralığında olan matematik öğretmenleri ile 30-39 yaş aralığındaki matematik öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır( $p < 0,05$ ). 40 ve üstü yaş ( $\bar{x} = 3,57$ ) aralığında olan matematik öğretmenlerinin 30-39 yaş ( $\bar{x} = 3,24$ ) aralığındaki matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmektedir. Burada ise anlamlı farkın daha yaşlı matematik öğretmenleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır

Yapılan analiz sonuçlarına göre daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alt boyutlarında elde edilen puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir ( $p > 0,05$ ). Matematik Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin ANOVA Sonuçları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29.

*Matematik Öğretmenlerinin Kıdem Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar     | Kıdem         | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df    | F     | p    | Fark (Tukey) |
|------------------|---------------|----|-----------|-----|-------|-------|------|--------------|
| Hedef            | 0-5(1)        | 28 | 3,24      | ,67 | 3-166 | ,861  | ,463 |              |
|                  | 6-10(2)       | 60 | 3,19      | ,63 |       |       |      |              |
|                  | 11-15(3)      | 49 | 3,19      | ,63 |       |       |      |              |
|                  | 16 ve üstü(4) | 33 | 3,39      | ,55 |       |       |      |              |
| İçerik           | 0-5(1))       | 28 | 3,73      | ,52 | 3-166 | 1,718 | ,165 |              |
|                  | 6-10(2)       | 60 | 3,54      | ,51 |       |       |      |              |
|                  | 11-15(3)      | 49 | 3,48      | ,56 |       |       |      |              |
|                  | 16 ve üstü(4) | 33 | 3,67      | ,49 |       |       |      |              |
| Eğitim Durumları | 0-5(1)        | 28 | 3,43      | ,54 |       | 2,051 | ,109 |              |

|                        |               |    |      |     |       |       |      |
|------------------------|---------------|----|------|-----|-------|-------|------|
|                        | 6-10(2)       | 60 | 3,31 | ,63 | 3-166 | 1,338 | ,264 |
|                        | 11-15(3)      | 49 | 3,23 | ,58 |       |       |      |
|                        | 16 ve üstü(4) | 33 | 3,54 | ,57 |       |       |      |
| Ölçme ve Değerlendirme | 0-5(1)        | 28 | 3,26 | ,76 | 3-166 | 1,338 | ,264 |
|                        | 6-10(2)       | 60 | 3,18 | ,69 |       |       |      |
|                        | 11-15(3)      | 49 | 3,02 | ,69 |       |       |      |
|                        | 16 ve üstü(4) | 33 | 3,30 | ,66 |       |       |      |
| Toplam                 | 0-5(1)        | 28 | 3,42 |     | 3-166 | 1550  | ,204 |
|                        | 6-10(2)       | 60 | 3,31 |     |       |       |      |
|                        | 11-15(3)      | 49 |      |     |       |       |      |
|                        | 16 ve üstü(4) | 33 |      |     |       |       |      |

Tablo 29'a bakıldığında matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin kıdem değişkenine göre farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre matematik dersi öğretim programının beş boyutunda da kıdeme göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>0,05$ ). Matematik Öğretmenlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin ANOVA Sonuçları Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30.

*Matematik Öğretmenlerinin Görev Yeri Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme Ve Değerlendirme) ANOVA Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Görev Yeri      | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df    | F    | p    | Fark (Tukey) |
|------------------------|-----------------|----|-----------|-----|-------|------|------|--------------|
| Hedef                  | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,28      | ,59 | 2-167 | ,652 | ,522 |              |
|                        | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,22      | ,67 |       |      |      |              |
|                        | Köy(3)          | 28 | 3,13      | ,64 |       |      |      |              |
| İçerik                 | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,57      | ,52 | 2-167 | ,029 | ,972 |              |
|                        | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,59      | ,52 |       |      |      |              |
|                        | Köy(3)          | 28 | 3,58      | ,55 |       |      |      |              |
| Eğitim Durumları       | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,36      | ,58 | 2-167 | ,248 | ,781 |              |
|                        | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,31      | ,61 |       |      |      |              |
|                        | Köy(3)          | 28 | 3,40      | ,61 |       |      |      |              |
| Ölçme ve Değerlendirme | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,20      | ,69 | 2-167 | ,570 | ,567 |              |
|                        | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,08      | ,71 |       |      |      |              |
|                        | Köy(3)          | 28 | 3,23      | ,69 |       |      |      |              |
| Toplam                 | İl Merkezi(1)   | 90 | 3,36      | ,54 | 2-167 | 136  | ,823 |              |
|                        | İlçe Merkezi(2) | 52 | 3,31      | ,55 |       |      |      |              |
|                        | Köy(3)          | 28 | 3,34      | ,54 |       |      |      |              |

Tablo 30’da görüldüğü gibi matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görev yeri değişkenine göre farklılıkları belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucuna göre matematik dersi öğretim programının beş boyutunda da görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $p>0,05$ ). Matematik Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31.

*Matematik Öğretmenlerinin Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Mezun Olunan Fakülte | N   | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|------------------------|----------------------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Hedef                  | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,22      | ,60 | 168 | -,827 | ,409 |
|                        | Diğer                | 24  | 3,33      | ,72 |     |       |      |
| İçerik                 | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,56      | ,51 | 168 | 1,085 | ,280 |
|                        | Diğer                | 24  | 3,69      | ,60 |     |       |      |
| Eğitim Durumları       | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,32      | ,57 | 168 | 1,435 | ,153 |
|                        | Diğer                | 24  | 3,51      | ,70 |     |       |      |
| Ölçme ve Değerlendirme | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,15      | ,67 | 168 | -,874 | ,383 |
|                        | Diğer                | 24  | 3,29      | ,83 |     |       |      |
| Toplam                 | Eğitim Fakültesi     | 146 | 3,32      | ,52 | 168 | 1,166 | ,245 |
|                        | Diğer                | 24  | 3,46      | ,67 |     |       |      |

Tablo 31 incelendiğinde bağımsız örneklem T-testi sonucuna göre matematik öğretmenlerinin aldıkları puanlar mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. ( $p>0,05$ ). Matematik Öğretmenlerinin 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32.

*Matematik Öğretmenlerinin 2012 Yılından Bu Yana 5. Sınıfların Dersine Girme Sayısı (yıl bazında) Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Yıl | N   | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|------------------------|-----|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Hedef                  | 1-3 | 70  | 3,20      | ,65 | 168 | -,579 | ,563 |
|                        | 4-7 | 100 | 3,26      | ,61 |     |       |      |
| İçerik                 | 1-3 | 70  | 3,57      | ,54 | 168 | -,271 | ,787 |
|                        | 4-7 | 100 | 3,59      | ,52 |     |       |      |
| Eğitim Durumları       | 1-3 | 70  | 3,34      | ,59 | 168 | -,266 | ,791 |
|                        | 4-7 | 100 | 3,36      | ,60 |     |       |      |
| Ölçme ve Değerlendirme | 1-3 | 70  | 3,18      | ,67 | 168 | ,085  | ,933 |
|                        | 4-7 | 100 | 3,17      | ,72 |     |       |      |
| Toplam                 | 1-3 | 70  | 3,33      | ,55 | 168 | -,304 | ,762 |
|                        | 4-7 | 100 | 3,36      | ,54 |     |       |      |

Tablo 32’de matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana girdikleri 5. Sınıf dersine girme sayılarına göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme sayısı değişkenine göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirilmesi arasında tüm alt boyutlarda anlamlılık düzeyi ( $p>0,05$ ) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Matematik Öğretmenlerinin İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları Tablo 33’de verilmiştir.

Tablo 33.

*Matematik Öğretmenlerinin İlgili Seminer Alıp Almama Durumu Değişkenine Göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmelerinin (Hedef, İçerik, Eğitim Durumları, Ölçme ve Değerlendirme) Bağımsız Örneklem T Testi Sonuçları*

| Alt Boyutlar           | Yıl   | N  | $\bar{x}$ | Ss  | df  | t     | p    |
|------------------------|-------|----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Hedef                  | Evet  | 73 | 3,33      | ,67 | 168 | 1,761 | ,080 |
|                        | Hayır | 97 | 3,16      | ,58 |     |       |      |
| İçerik                 | Evet  | 73 | 3,63      | ,52 | 168 | ,978  | ,330 |
|                        | Hayır | 97 | 3,55      | ,52 |     |       |      |
| Eğitim Durumları       | Evet  | 73 | 3,42      | ,63 | 168 | 1,270 | ,206 |
|                        | Hayır | 97 | 3,30      | ,57 |     |       |      |
| Ölçme ve Değerlendirme | Evet  | 73 | 3,22      | ,74 | 168 | ,851  | ,396 |
|                        | Hayır | 97 | 3,13      | ,66 |     |       |      |
| Toplam                 | Evet  | 73 | 3,41      | ,57 | 168 | 1,382 | ,169 |
|                        | Hayır | 97 | 3,29      | ,51 |     |       |      |

Tablo 33’de matematik öğretmenlerinin ilgili seminer alıp almama durumuna göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirilmesi ile ilgili sonuçlar yer almaktadır. Bu sonuçlara göre matematik öğretmenlerinin ilgili seminer alıp almama durumu değişkenine göre 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirilmesi arasında tüm alt boyutlarda anlamlılık düzeyi ( $p>0,05$ ) olduğundan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Matematik öğretmenlerinin 5. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirmeleri arasındaki farklılaşma incelendiğinde; matematik öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem, görev yeri, mezun olunan fakülte, 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme durumları(yıl bazında) ve seminer alma değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öte yandan matematik öğretim programının alt boyutlarından içerik ve eğitim durumları alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıktı görülmektedir. Bu farklılık içerik alt boyutunda genç matematik öğretmenleri lehine iken eğitim durumları alt boyutunda yaşlı matematik öğretmenleri lehine çıkmıştır.

#### 4.5. Öğretmenlerin Eğitim İnançları ile 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Değerlendirmeleri Arasındaki İlişki ile İlgili Bulgular

Matematik öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançları ile 5. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirmeleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçekteki veriler normal dağılım gösterdikleri için parametrik ilişki testlerinden pearson korelasyon testine başvurulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 34’de gösterilmiştir.

Tablo 34.

*Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

| Eğitim İnançları | 5.Sınıf Öğretim Programı |      |
|------------------|--------------------------|------|
|                  | Pearson Correlation      | ,163 |
|                  | Sig. (2-tailed)          | ,034 |
|                  | N                        | 170  |

\*Korelasyon  $p<0,05$  düzeyinde anlamlıdır.

Matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına ve 5. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirmelerine yönelik ortalama puanları ile yapılan ilişki testinde aralarında olumlu ama zayıf düzeyde pozitif ( $r=0,163$ ) ve anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmada kullanılan ölçeklerin kendi içlerinde de alt boyutlara ayrılıyor olması bu ilişki düzeyini genel ortalamalara bakarak yorumlamanın çok da uygun olmadığını göstermiştir. Bu nedenle ölçeklerdeki her bir alt boyuta göre tekrar korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür. Elde edilen bulgular Tablo 35’de verilmiştir.

Tablo 35.

*Eğitim İnançları ve 5. Sınıf Matematik Öğretim Programı Alt Boyutlarına Göre Pearson Korelasyon Analizi*

|                        |                     | Daimicilik | Esasicilik | İlerlemecilik | Yeniden Kurmacılık | Varoluşçuluk |
|------------------------|---------------------|------------|------------|---------------|--------------------|--------------|
| Hedef                  | Pearson Correlation | ,205**     | ,171*      | -,022         | ,049               | ,090         |
|                        | Sig. (2-tailed)     | ,007       | ,025       | ,772          | ,524               | ,242         |
| İçerik                 | Pearson Correlation | ,162*      | ,063       | ,136          | ,037               | ,216**       |
|                        | Sig. (2-tailed)     | ,035       | ,413       | ,077          | ,634               | ,005         |
| Eğitim Durumları       | Pearson Correlation | ,212**     | ,126       | -,002         | ,016               | ,102         |
|                        | Sig. (2-tailed)     | ,006       | ,102       | ,981          | ,839               | ,187         |
| Ölçme ve Değerlendirme | Pearson Correlation | ,261**     | ,112       | ,080          | ,125               | ,124         |
|                        | Sig. (2-tailed)     | ,001       | ,148       | ,298          | ,104               | ,108         |
| Toplam                 | Pearson Correlation | ,234**     | ,134       | ,050          | ,063               | ,146         |
|                        | Sig. (2-tailed)     | ,002       | ,002       | ,516          | ,415               | ,058         |

\* $p<0,05$

Tablo 35’deki bulgulara göre eğitim inançları ile 5.sınıf matematik programı alt boyutları arasında çoğunluğun düşük düzeyde de olmasına rağmen pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Alt boyutlardan hedef alt boyutu ilerlemecilik alt boyutu dışında diğer eğitim inançları ile zayıf düzeyde pozitif yönde ilişki göstermektedir. Ayrıca hedef alt boyutu ile eğitim inançlarından daimicilik ve esasicilik inançları arasında anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki vardır. İçerik alt boyutu ise bütün eğitim inançları ile zayıf düzeyde pozitif yönde birliktelik göstermektedir. Ayrıca içerik alt boyutu ile eğitim inançlarından daimicilik ve varoluşçuluk inançları arasında anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki vardır. Öte yandan eğitim durumları alt boyutu ilerlemecilik alt boyutu hariç diğer eğitim inançları ile pozitif yönde zayıf birliktelik göstermektedir. Ayrıca eğitim durumları alt boyutu ile daimicilik eğitim inancı arasında anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki

vardır. Ölçme ve değerlendirme alt boyutu tüm eğitim inançları ile pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki göstermektedir. Ayrıca ölçme ve değerlendirme alt boyutu ile daimicilik eğitim inancı ile anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki vardır. Genel anlamda ise 5. Sınıf matematik öğretim programı ile daimicilik eğitim inancı arasında pozitif yönde anlamlı ( $p<0,05$ ) bir ilişki vardır.

## BÖLÜM V

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Matematik öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim inançlarına ilişkin sonuç ve tartışma.

1) Matematik öğretmenlerin eğitim inançları incelendiğinde daimicilik ( $\bar{x}=4.52$ ) ortalama ile en yüksek, varoluşçuluk ise ( $\bar{x}=4.35$ ) ortalama ile ikinci sırada çıkmıştır. Ancak daimicilik ve varoluşçuluk inançlarının ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Birbirinden farklı kutuplarda yer alan iki inancın matematik öğretmenleri tarafından aynı ölçüde benimsenmiş olması matematik öğretmenlerinin yaş dağılım faktörüyle alakalı olabilir. Bu sonuca göre daimicilik boyutuna ait farklılaşmanın sebebi derste doğrudan anlatım yapmanın, yapılandırmacı yaklaşımdaki ders anlatımından daha kolay oluşu, matematik öğretmenlerinin geleneksel eğitim anlayışına göre yetişip bu alışkanlıklarından kurtulamamış olması, sınav odaklı sistemde programın yoğun oluşu olabilir. Öte yandan varoluşçuluk boyutuna ait farklılaşmanın olması eğitim programının iyi olduğunu düşünen, programın toplumun ihtiyaçlarına cevap veren, ihtiyaçlara göre uyarlanabilen, öğrenciyi ve farklılıklarını merkeze alan, öğretmenin rehberlik görevi olduğunu düşünen eğitim inancına sahip matematik öğretmenlerinin de olduğu sonucunu gösterir. Adanur Kudal ve Altun (2012), Demir ve Şahin (2009), Duman (2008), Duman ve Ulubey (2008), Tekin ve Üstün (2008), Çiftçi ve Köksal (2013) araştırmalarında bu çalışmaya benzer şekilde öğretmenlerin geleneksel eğitim anlayışını benimsedikleri sonucunu bulmuşlardır. Ancak Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, (2012), Bülbül ve Çuhadar (2013), Çoban (2004), Kaya (2007), Karadağ, Baloğlu (2009), Koçak, Ulusoy ve Önen (2012), Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013), Türkeli (2011) ise araştırmalarında öğretmenlerin modern eğitim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Matematik öğretmenlerinin eğitim inançları ile cinsiyet, yaş, görev yeri, mezun oldukları fakülte, kıdem ve seminer alıp almama değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı görülmüştür.

2) Cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenlerde daimicilik ve esasicilik alt boyutlarında aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık görülmüştür. Erkek öğretmenlerin hem daimicilik hemde esasicilik boyutuna eğilimlerinin kadın öğretmenlere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu sonucun sebebi erkeklere toplum tarafından yüklenen cinsiyet kalıp yargıları olabilir. Toplumun erkeklerden güçlü olma, kadınsı olmama, duyguları saklama, lider, otoriter vb. olma gibi çalışma sonucuna benzer olarak Yapıcı (2013) çalışmasında erkek öğretmenlerin daha katı, muhafazakar, ahlaki, dini ve kültürel değerlere önem veren daimicilik eğitim inancına eğilimli olduklarını belirtmiştir. Öte yandan kadın öğretmenlerin daha anaç, anlayışlı, öğrenci merkezli, demokratik ve modern eğitim inancına sahip oldukları belirtilmiştir Alkın Şahin, Tunca ve Ulubey (2014). Ayrıca benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalardan bazıları Ağdacı(2018), Görmez (2018), Kumral (2015), Baytekin ve Kadı (2015) dir. Elde edilen sonuçların aksine sonuçlar da alinyazında bulunmaktadır. Ayberk ve Aslan (2017), Biçer (2013), Çakmak, Bulut ve Taşkıran (2016), Doğanay (2011) yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin benimsenen eğitim inancına göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

3) Yaş ve kıdem yılı yüksek olan matematik öğretmenlerinin esasicilik eğitim inancı boyutunda yüksek puan ortalamalı anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. matematik öğretmenlerinin yaş ve kıdemi arttıkça esasicilik artmış, matematik öğretmenlerinin geleneksel eğitime önem verdikleri görülmüştür. Yaşı büyük olan doğal olarak kıdem yılı fazla olan matematik öğretmenlerinin geleneksel ve otoriter yöntemle yetiştirildikleri sonucuna varılabilir. Ayrıca matematik öğretmenlerinin içinde bulundukları çevresel faktörler ve sahip oldukları kişisel özellikler de eğitim inançlarının oluşmasında etkili olabilir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Yapıcı (2013) mesleki kıdem yılı 10- 15 yıl olan öğretmenlerin 0- 4 yıl olan öğretmenlere göre daha çok geleneksel eğitim anlayışını benimsedikleri sonucuna ulaşmış, Doğanay ve Sarı (2003) mesleki kıdem yılı fazla olan öğretmenlerin benimsedikleri inançların realizm ve idealizm olduğunu olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçtan farklı olarak Duru-Öcal (2007) öğrenci merkezli eğitim sürecine meslekte yeni olan öğretmen ve

yöneticilerin daha az olumlu yaklaştıklarını; Üstüner (2008), Türkeli (2011) mesleki öğretmenlerin, Karadağ, Baloğlu ve Kaya (2009) okul yöneticilerinin eğitim inancını etkileyen anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir.

4) Matematik öğretmenlerinin eğitim inancı ile görev yeri değişkeni arasında ilerlemecilik ve varoluşçuluk eğitim inancı arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmış ve köyde görev yapan matematik öğretmenlerinin il merkezinde görev yapan matematik öğretmenlerine göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Köyde görev yapan matematik öğretmenlerinin modern eğitim inancına daha yatkın olmalarının sebebi yeni atanan öğretmenlerin daha çok köy ve ilçe merkezlerinde bulunmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca araştırmaya katılan matematik öğretmenlerinin 90 (%52,9)'u Isparta merkez, 28 (%16,5)'i köyde görev yaptığı görülmektedir. Aradaki sayı farkının fazla olması da analizi etkilemiş olabilir. Yeni atanan matematik öğretmenlerinin yaşlarının genç olmasından dolayı yaş değişkeni ile de aynı sonuç çıktığı için birbirlerini de destekledikleri görülmektedir. Yılmaz, Altinkurt ve Oğuz (2012), Balcı (2015), Can (2020) çalışmalarında ise görev yeri değişkeninin eğitim inancını etkileyen anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmişlerdir.

5) Matematik öğretmenlerinin eğitim inancı ile mezun olunan fakülte değişkeni arasında esasicilik alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre diğer okullardan mezun olan matematik öğretmenlerinin eğitim fakültesinden mezun olan matematik öğretmenlerine göre puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Sonucun böyle çıkmasının sebebi pedagojik formasyona sahip olmayan matematik öğretmenlerinin eğitime daha formal ve geleneksel bakış açısına sahip olması, pedagojik gelişmelerden habersiz olması; eğitim fakültesi mezunu matematik öğretmenlerinin ise pedagojik yeterliliklerinin olması olabilir. Türkiye’de 150 yıldan fazla öğretmen yetiştirilmesine rağmen plansız bir büyümenin olması öğretmen ihtiyacının artması ile eğitim fakültesi mezunu olmayan diğer üniversite mezunlarına “potansiyel öğretmen adayı” gözüyle bakılmasına neden olmuştur (Yılmaz ve Altinkurt, 2010). Erden (2007) pedagojik formasyonu almayan öğretmenlerin atanarak eğitim fakültesi kültürünü almadıklarını öğretmen merkezli olan daimicilik ve esasicilik eğitim inancına uygun eğitim yaptıklarını dile getirmiştir. Aynı şekilde matematik öğretmenlerinin seminer alıp almama durumlarında da seminer alan matematik öğretmenleri ile almayan matematik öğretmenleri arasında daimicilik

eğitim inancında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuca göre seminer almayan matematik öğretmenlerinin daimicilik eğitim inancına daha yatkın oldukları görülmüştür.

#### **5.1.2. Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin sonuç ve tartışma.**

6) Matematik öğretmenlerinin hedef alt boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde görüş ortalamalarının ‘orta’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçek verileri, matematik öğretmenleri programın hedeflerine yönelik görüşlerinin genel itibari ile kısmen olumlu olduğunu göstermektedir. Matematik öğretmenleri programın öğrenciye matematiği sevdiren, öğrencinin problem çözme sürecinde düşünme ve akıl yürütme becerisini geliştiren, öğrenciye anlama ve yorum becerisi katan, öğrencinin problem çözme stratejileri geliştirmesine ve bunları günlük hayata aktarmasına olanak tanıyan, öğrencinin mantıksal- matematiksel zeka gelişimini destekleyen, öğrencinin tahmin yürütme, zihinden işlem yapma becerilerinin gelişimi açısından uygun olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde Baş (2017) de bu programın öğrenciler için uygun olduğunu ifade etmiştir. Ancak alınan cevaplara göre yine de programın bu kazanımları öğrenciye aktarmakta sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bunun sebebi sınav kaygısı, eski çalışma alışkanlıklarından vazgeçememe, yapılandırıcı yaklaşıma alışamama gibi etkenler olabilir (Ocak ve Ateş, 2015).

7) Matematik öğretmenlerinin içerik alt boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde görüş ortalamalarının ‘orta’ düzeyinde olduğu görülmekte olup matematik öğretmenlerinin çoğunluğu programın kazanımlarını kazandırmak için kullandıkları yöntemin uyumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Matematik öğretmenleri programın kendileri için anlaşılır ve net, öğrencilerin hazır bulunuşluluğu açısından yeterli, öğrencileri bir üst sınıfa hazırlayabilen, kısmen de olsa eşitlik, adalet, paylaşım gibi değerleri aşılayabildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca matematik öğretmenleri programın ders içi ilişkilendirmeler yapmasına olanak verdiğini, kopukluk yaşamadan bir sonraki konuya geçmek için uygun olduğunu, programda matematik dersini kısmen de olsa diğer derslerle ilişkilendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Aksu (2008)’in çalışmasında konuların istenildiği gibi düzenlendiği, öğretmenlerin olumlu yaklaşım gösterdikleri, programın istenilen düzeyde olduğu sonucuna ulaşarak bu görüşü

destekler sonuçlar çıkmıştır. Aynı şekilde başka araştırmalarda öğretmenlerin içerik dizaynından memnun oldukları, konuların hatta derslerin birbirleri ile ilişkili olduğu, öğrenme alanlarında kopukluk bulunmadığı dile getirilmiştir (Altındağ, 2017; Bal ve Artut, 2013). Öte yandan Bilen ve Çiltaş (2015)'e göre kitaplardaki etkinliklerin yetersizliği ve yüzeyselliğinden dolayı öğrencilerin bilişsel becerilerine katkı sağlamadığı ifade edilmektedir.

8) Matematik öğretmenlerinin eğitim durumları alt boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde görüş ortalamalarının 'orta' düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre programın eğlenceli öğrenmeye kısmen elverişli, programın öğrencinin etkinliklerle kalıcı öğrenmesi açısından yeterli olduğunu dile getirilmiştir. Matematik öğretmenlerinin çoğunluğu programın öğrencinin önceki bilgi ve becerilerini yeni konularda kullanabilmesi açısından yeterli bulmuş, konuları kısmen de olsa somutlaştırdıkları görüşünde birleşmişlerdir. Ayrıca programın az da olsa öğrenciyi motive ettiği, arkadaşları ile birlikte işbirliği içinde çalışma ortamı yarattığını dile getirmişlerdir. Yapılan başka araştırmalarda ise programın süre olarak yeterli olduğu, etkinliklerin yetiştirilemediği, ek etkinlikler gerektiği, öğrencilerin hazır bulunuşluluklarının eksik olduğu, konuları somutlaştıramayıp ezberlediklerini dile getirmişlerdir (Aslan ve Çakır, 2017; Berkant ve İncecik, 2018, Ocak ve Ateş, 2015).

9) Matematik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alt boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde görüş ortalamalarının 'orta' düzeyinde olduğu görülmekte olup matematik öğretmenlerinin çoğu programın öğrencinin üst düzey becerilerini ölçmesi açısından yeterli olduğunu düşünmektedir. Ölçek sonuçlarına göre matematik öğretmenlerinin programı uygularken ve değerlendirirken kısmen bir sıkıntı yaşamadıkları, programın yol gösterici olduğu, öğrenciye öz değerlendirme yetisi kazandırdığı ve programın öğrencideki bireysel farklılıklara dikkat ederek ölçme değerlendirme yapmaya uygun olduğu belirtilmiştir. Albayrak (2017) okulların öğrenciyi günlük hayata hazırlamak için önemli bir araç olduğunu ifade etmiş ve programın bunu sağladığını dile getirmiştir.

10) 2019-2020 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylece yapılan araştırmanın sonucu ile

Sarier (2007), Selen (2009), İyiol (2011), Nilüfer (2015)'in araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

11) 2019-2020 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylece yapılan araştırmanın sonucu ile Orbeyi (2007), selen (2009) ve Nilüfer (2015)'in araştırmalarının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

12) 2019-2020 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında eğitim durumları değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylece yapılan araştırmanın sonucu ile Yılmaz (2006) 'nın araştırmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

13) 2020-2021 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında görev yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Böylece yapılan araştırmanın sonucu ile Selen (2009), Karagöz (2010) ve Nilüfer (2015)'in araştırmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

14) 2020-2021 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

15) 2020-2021 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında 5. Sınıfta derse girme değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

16) 2020-2021 eğitim – öğretim yılında uygulanan Ortaokul 5. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programları'nın kazanım, içerik, öğrenme – öğretme süreci ve değerlendirme alt boyutlarına göre matematik öğretmenlerinin görüşleri arasında görev yeri

değişkenine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak bu soncun aksine de sonuçlar bulunmaktadır. Poyraz (2019) yaptığı çalışmasında matematik öğretmenlerinin öğretim programı görüşlerinde hedef alt boyutunda seminer almaları açısından olumlu bir farklılık saptanmıştır. Aynı şekilde Köse (2011) ve Zakiroğlu (2012) çalışmalarında hizmet içi eğitim ve seminerlerin önemli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

### **5.1.3. Matematik öğretmenlerinin sahip olduğu eğitim inançları ile matematik dersi öğretim programına ilişkin sonuç ve tartışma.**

17) Matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına ve 5. Sınıf matematik öğretim programı değerlendirmelerine yönelik ortalama puanları ile yapılan ilişki testinde aralarında olumlu ama zayıf düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buradan hareketle araştırmada kullanılan ölçeklerin kendi içlerinde de alt boyutlara ayrılıyor olması bu ilişki düzeyini genel ortalamalara bakarak yorumlamanın çok da uygun olmadığını göstermiştir. Bu nedenle ölçeklerdeki her bir alt boyuta göre tekrar korelasyon analizi yapılması uygun görülmüştür. Bulgulara göre eğitim inançları ile 5.sınıf matematik programı alt boyutları arasında çoğunluğun düşük düzeyde de olmasına rağmen pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre 5. Sınıf matematik öğretim programının alt boyutları ile genellikle daimicilik eğitim inancı arasında anlamlı ilişki çıkmıştır. Buradan eğitim sistemi ne kadar yenilenirse yenilensin öğretmenlerin hala geleneksel eğitim anlayışını benimsedikleri ve eski alışkanlıklarına göre hareket ettikleri söylenebilir.

## **5.2. Öneriler**

### **5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.**

- 1) Birbirinden farklı kutuplarda yer alan iki inanç olan daimicilik ve varoluşçuluk öğretmenler tarafından aynı ölçüde benimsenmiş olması sonucuna karşılık araştırma örneklemini daha geniş tutularak daha net sonuçlar elde edilebilir.
- 2) Öğretmenlerin eğitim inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstererek erkeklerin kadınlara göre daha geleneksel, tutucu anlayışa sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşça büyük, kıdem yılı fazla eğitim fakültesi mezunu

olmayan ve formasyon almayan öğretmenlerin daha geleneksel yaklaşıma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların nedenleri daha ayrıntılı incelenebilir.

3) Köyde görev yapan öğretmenlerin il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre daha yenilikçi eğitim inancını benimsedikleri ortaya çıkmıştır ama araştırmaya katılan öğretmen sayılarının köy ve il merkezi bazında düzenli dağılım göstermediği görülmektedir. Yerleşim yeri değişkeninin eşit dağılım gösterdiği örneklemeler seçilerek araştırma yeniden yapılabilir.

4) Bu araştırmaya göre yapılandırmacı yaklaşım ile hazırlanmış 5. Sınıf matematik öğretim programının uygulayıcı öğretmenlerinin çoğunlukla daimicilik eğitim inancına sahip olduğu görülmüştür. Matematik öğretim programının daha iyi uygulanabilmesi için matematik öğretmenlerine yapılandırmacı yaklaşım eğitimleri verilebilir.

### **5.2.2. Gelecek araştırmaya yönelik öneriler.**

1) Alanyazında farklı konular ile eğitim inançları harmanlandırılarak birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Ancak eğitim öğretimin bel kemiğini oluşturan matematik öğretim programını daha iyi anlayıp kullanabilmek için öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarını bilmenin önemli olduğu görülmektedir. Böylelikle eksiklikleri belirleyip gerekli tedbirler alınabilir. Bu yüzden matematik öğretim programı ve öğretmenlerin eğitim inançlarını ortaya koyan çalışmalara daha çok yer verilmesi yerinde olabilir.

2) Bu araştırmada eğitim inançları ve 5. Sınıf matematik öğretim programı nicel yollarla incelenmiştir. Bu kavramlar ve arasındaki ilişki nitel ve nicel yaklaşım aynı anda kullanılarak ele alınabilir.

3) Matematik öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançlarının matematik öğretim programı hakkındaki düşüncelerini genel anlamda nasıl etkilediğini görmek için tüm sınıflara giren matematik öğretmenleri ile birlikte çalışma yapılabilir.

4) Matematik öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim inançlarının matematik öğretim programına yaklaşımlarını etkilediğinden matematik öğretim programının daha etkili kullanılabilmesi için matematik öğretmenlerinin eğitim inançlarına nasıl sahip olduklarını gösteren araştırmalar yapılabilir.

5) Matematik öğretmenleri dışında başka branşlarda öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının eğitim inançları irdelenebilir.

## KAYNAKLAR

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin eğitim felsefeleri eğilimi ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Albayrak, M., Ceyhun, O., Çelik, N. ve Gündoğdu, K. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21- 37.
- Albayrak, M. (2017). 1990 ve 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 685- 701.
- Alkın, Ş., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altındağ, A. (2017). *Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk olasılık modeline göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, M. (1998). *Eğitim Fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi* (5. Baskı). Bursa: Erkan Matbaacılık.
- Altun, M. (2004). *İlköğretim ikinci kademedeki (6, 7, 8. Sınıflarda) matematik öğretimi*. Bursa: Erkan Matbaacılık.
- Altun, M. (2005). *Eğitim fakülteleri ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Ankara: Alfa Yayıncılık.
- Akinoğlu, O. (2005). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31- 46.
- Akgün, Ö. E., Büyüköztürk, Ş., Demirel, F., Karadeniz, Ş. ve Kılıç Çakmak, E. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (19. Bas.). Ankara: Pegem Akademi.

- Aksu, H. H. (2008). Öğretmenlerin yeni ilköğretim matematik programına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1- 10.
- Akyüz, G. ve Pala, M. N. (2010). PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözme becerilerine etkisi. *İlköğretim Online Dergisi*, 9(2), 668- 678.
- Arslan, A. (2012). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Aslan, E. (2011). Türkiye Cumhuriyeti'nin ilkokullarda izlediği ilköğretim programı:"1924 ilk mektepler müfredat programı. *İlköğretim Online*, 10(2), 717-734.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453- 1458.
- Ayaz, M. F. (2009). *İlköğretim ikinci kademe matematik dersi öğretim programının öğrencilerin problem çözme tutum ve becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373- 385.
- Aydın, R. ve Sağlam, G. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 257- 294.
- Aydın, R., Gilik, D. ve Güleç, M. (2012). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi (s.2255-2270)*. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Aydın R., Şahin H. ve Topal T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 12(2), 119-142.

- Aysun, U. (1996). Matematik öğretimi ve ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Arslan, A. (2007). *Felsefeye giriş*. (10.Baskı). Ankara: Adres Yayınları.
- Aslanargun, E. (2007). Okul- aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119- 135.
- 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 Dinç-Artut, P. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 164- 171.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve İlkeler* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 49- 68.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baki, A (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi (4.bas.)*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul matematik dersi öğretim programları ile 2017 ilkokul matematik dersi öğretim programı karşılaştırması. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 1219- 1258.
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretim matematik öğretimi ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı*. Ankara: Meb Yayınları
- Baykul, Y. (1995). *Matematik öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem Yayınları.

- Beytekin, O. F. ve Kadı, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ve değerleri üzerine bir çalışma. *International Journal of Social Science*, 31(31), 327- 341.
- Biber, M. (2012). *Duyuşsal özelliklerin probleme dayalı öğrenme sürecinde öğrencilerin matematiksel kazanımlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Biçer, B. (2014). Felsefe içinde A. Akdemir ve H. S. Erdem (Ed.) *Eğitim felsefesi* (s. 340). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bilen, N., Çiltaş, A. (2015). Ortaokul matematik dersi 5. sınıf öğretim programının öğretmen görüşlerine göre matematiksel model ve modelleme açısından incelenmesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 40- 54.
- Böke, K. (Ed.). (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5.bas.). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bukova, G.E. ve Alkan, H.(2005). Yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 385- 420.
- Butakın, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının (4. Ve 5. sınıf) uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 82- 94.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13.bas.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. Ç. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cevizci, A. (2016). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.

- Cıcioğlu, H. (1985). *Türkiye cumhuriyetinde ilk ve orta öğretim (tarihi gelişim)*. Ankara: AÜ EBF Yayınları.
- Çakmak, M., Tertemiz, N. (2003). *Problem çözme ilköğretim I. Kademe matematik dersi örnekleri ile*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayınevi.
- Çakmak, Z., Bulut, B. ve Taşkıran, C. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine yönelik görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1190- 1205.
- Çelenk, S., Kalaycı, N. ve Tertemiz, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim I. sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çiltaş, A., Işık, A. ve Pekdemir, M. (2005). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174- 184.
- Çüçen, A. K. (2005). *Felsefeye giriş*. (4. Baskı). Bursa: Asa Kitabevi.
- Danışman, Ş. ve Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(3), 380- 398.
- Değirmencioğlu, Ç. (2000). *Eğitimin felsefi temelleri: Eğitim felsefe ilişkisi- eğitim felsefesi. Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2000). *Kavramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (3.bas.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (8.bas.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (2010). *Günümüzde eğitim*. (1.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi- öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321- 337.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 332- 348.
- Dökmen, Z. Y. (2012). *Toplumsal cinsiyet sosyal psikolojik açıklamalar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67- 81.
- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 45- 52.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24), 1- 12.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimlerine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayıncılık.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2011). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (s. 67- 94). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2006). *Eğitim felsefesi temelleri*. Eğitim bilimine giriş (Ed. M. Ç. Özdemir). Ankara: Ekinoks.
- Erkılıç, T. A. (2008). Felsefi akımlar ve eğitim felsefesi akımları. *Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları*, No: 973.

- Ertük, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). *Eğitime giriş*, İstanbul: Akım Yayıncılık.
- Gömleksiz, M. N. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Görmez, S. (2015). *Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin eğitim felsefelerinin belirlenmesi ve eğitim ortamı açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Günhan B. C. (2006). *İlköğretim 2. kademedeki matematik dersinde probleme dayalı öğrenmenin uygulanabilirliği üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Güzel, İ., Karataş, İ. ve Çetinkaya, B.(2010). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye, Almanya ve Kanada. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 309- 325.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar* (2.Baskı) (N. Kale, Çev.). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- İlgar, Ş. (2005). Ev ödevlerinin öğrenci eğitimi açısından önemi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 119- 134.
- Hacısalıhoğlu, H. Hilmi ve diğerleri (2003). *İlköğretim 1-5 matematik öğretimi matematikte yapılandırıcı öğrenme ve öğretme*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1–5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63– 88.
- Halat, E. ve Kay, O. (2009). Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi: eğitim düzeyi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(2), 133- 150.

- Halil, Ö. N. A. L., ve AYDIN, O. (2018). İlkokul matematik dersinde kavram yanlışları ve hata örnekleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1- 9.
- Kale, N. (2009). *Felsefiyat*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Karacaoğlu, C. Ö. (2018). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Nobel akademik yayıncılık.
- Karataş, S. (2002). *Batılılaşma döneminde ders program değişimi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Kazu, H. (2002). *Eğitim ve felsefe öğretmenlik mesleği*. (Ed. M. Taşpınar). Elazığ: Elazığ Üniversitesi Kitabevi.
- Kay, O. ve Halat, E. (2009). Yeni 2005 ilköğretim matematik öğretim programının veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 133- 150.
- Kaya, S. (2007). *İlk ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarına karşı eğilimlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıç, S. (2010). *Coğrafya öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitime yönelik yaklaşımları ve yapılandırmacı eğitimin motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kır, D. (2011). *Hikayelerle matematik öğretiminin ilköğretim 2. sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarmaya ilişkin sözel problem çözme becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

- Kocabıyık, A. (2019). *Öğretmenlerin mesleki etik değerleri ile eğitim inançları ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kars.
- Köse, E. (2011). 2005 İlköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1- 11.
- Kumral, O. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri (Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 59-68.
- Küçük, A. ve Demir, B. (2009). İlköğretim 6-8 sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 97- 112.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul)*. Ankara: MEB Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaokul matematik dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Ocak, G. ve Ateş, Ç. (2015). Ortaokul matematik derslerinde yapılandırmacı yaklaşımın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *International Journal Of Field Education*, 1(2), 1- 23.
- Oral, B. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Ornstein, A. C. (2016). *Eğitim programları ile ilgili kararların temeli olarak felsefe. Eğitim Programlarında Güncel Sorunlar İçinde* (Edt. N. T. Bümen). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkan, B. (2005). Eğitimin felsefi temelleri. M. Erden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (3. baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Öztürk, T. (2018). *Türkçe sözlük*. İstanbul: Ema Kitap.
- Pesen, C. (2003). *Matematik Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Poyraz, G. (2019). *5. Sınıf matematik programının çoklu verilere göre incelenmesi (Afyonkarahisar İl Örnekleme)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Ratner, J. (2010). Önsöz. J. Dewey içinde, *Günümüzde eğitim*. (Ed. Joseph Ratner; Çev. Ed. Bahri Ata, Talip Öztürk). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarpkaya, R. (2004). Eğitimin felsefi temelleri. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sertöz, S. (1998). *Matematiğin aydınlık dünyası*. (8. Baskı). Ankara: Tubitak Popüler Bilim Kitapları 36.
- Sönmez, V. (1996). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (2004). Eğitimin felsefi temelleri içinde E. Sözer (Ed.) *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (s. 89). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları (Bitlis İl Örnekleme). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi*, (12), 89- 96.
- Terzi, A. R. (2010). *Eğitim bilimine giriş* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

- Tekeş, F. (2008). 2005 *İkinci kademe matematik programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekışık, H. H. (1992). İlköğretim okullarında program geliştirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8), 351- 362.
- Toluk, Z. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (TIMMS): matematik nedir? *İlköğretim-Online Dergisi*, 2(1), 36- 41.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi*. (2. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Turgut, M.F. (1978). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmenlerin eğitim inançları ile mesleki değerleri arasındaki ilişki. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 11- 47.
- Tunçer, M. (2015) eğitimin felsefi temelleri. <http://tebesirtozu.blogcu.com/2-egitimin-felsefi-temelleri/20178432>.
- Tuncel, G. (2002). *Eğitim felsefelerinin sosyal bilgiler programına etkileri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkeli, A. (2011). *Beden eğitimi öğretmenlerinin eğitim felsefeleri ve teknolojiye karşı tutumları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkoğlu, A. (1996). *Doksan dokuz soruda eğitim bilimine giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefeleri. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1431- 1452.
- Yıldız, İ. Ve Uyanık, N (2004). Matematik eğitiminde ölçme – değerlendirme üzerine, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 97- 104.

- Umay, A. (1996). Matematik Eğitimi ve Ölçülmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 145- 149.
- Umay, A. (2002). Öteki Matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 275- 281.
- Umay, A. (2004). Matematik eğitiminde değişim. [www.matder.org.tr/index](http://www.matder.org.tr/index)
- Üstüner, M. (2005). *Eğitim felsefi temelleri* (Edt. E. Toprakçı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Üstüner, M. (2008). The Comparison of the educational philosophies of Turkish primary school superintendents and teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33(33), 177- 192.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Varış, F. (1994). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayını.
- Yayla, A. (2009). *Eğitimin Felsefi Temelleri*, H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s. 19- 43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yenilmez, K., Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi*, 3(2), 33- 42.
- Yenilmez, K. Ve Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) matematik dersi öğretim programındaki yeni alt öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 385- 419.
- Yıldırım, C. (1991). *Eğitim bilimleri eğitim felsefesi*. (Ed. Ayhan Hakan). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri (Sakarya örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335- 350.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 942-973.
- Zakiroğlu, S. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersinden beklentilerine göre matematik programının irdelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

## **EKLER**

## Ek 1.

### Kişisel Bilgi Formu

Değerli Meslektaşım,

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programında hazırlamakta olduğum “Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine ve Öğrenci başarılarına göre incelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanacağım verileri elde etmek için görüşlerinize başvurulmuştur. Bu amaçla hazırlanan veri toplama aracı “Kişisel Bilgi Formu”, “Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının Değerlendirilmesi Ölçeği” ve “Eğitim İnançları” olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının doldurulmasında göstereceğiniz dikkat ve samimiyet araştırmanın tamamlanması ve gerçeği yansıtması bakımından önemlidir. Vereceğiniz cevaplar sadece araştırmada veri olarak değerlendirilecek, kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amaçları dışında kullanılmayacaktır. Adınızı Soyadınızı yazmayınız. Ayıracağınız zaman, göstereceğiniz ilgi ve desteğinizden dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Emine Uğur

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**Açıklama:** Kişisel bilgilerinizle ilgili olarak size uygun olan seçeneğini işaretleyiniz ya da gerekli boşlukları doldurunuz.

**Aşağıdakilerden size uygun olanı (x) ile işaretleyiniz.**

**1. Cinsiyetiniz :** ( ) Kadın ( ) Erkek

**2. Yaş Aralığınız :** ( ) 20-29 ( ) 30-39 ( ) 40-49 ( ) 50 ve üstü

**3. Kıdem Yılıınız :** ( ) 0-5 Yıl ( ) 6-10 Yıl ( ) 11-15 Yıl ( ) 16 ve üstü

**4. Görev Yaptığınız Yer :** ( ) İl Merkezi ( ) İlçe ( ) Köy

**5. Mezun Olduğunuz Fakülte Türü :**

( ) Eğitim Fakültesi ( ) Eğitim Enstitüsü ( ) Eğitim Yüksekokulu

( ) Fen-Edebiyat Fakültesi ( ) Diğer : .....

**6. Anne Eğitim Durumu :** ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

**7. Baba Eğitim Durumu :** ☐ Okur Yazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐ Üniversite ☐ Lisansüstü

**8. 2012 yılından bu yana 5. Sınıfların dersine girme sayınız (yıl bazında):**

1-3 ( )

4-7 ( )

**9. 2017-2018 Eğitim-öğretim yılında 5. Sınıfların dersine girme durumunuz:**

Derslerine girdim ( )                      Derslerine Girmedim ( )

**10. 2018-2019 Eğitim-öğretim yılında 5. Sınıfların dersine girme durumunuz:**

Derslerine girdim ( )      Derslerine Girmedim ( )

**11. 2019-2020 Eğitim-öğretim yılında 5. Sınıfların dersine girme durumunuz:**

Derslerine girdim ( )      Derslerine Girmedim ( )

12. Eğitim programları ile ilgili seminer aldınız mı? Evet ( ) Hayır ( )

**13. Kendinizi Demokrat biri olarak tanımlıyor musunuz?** Evet ( ) Hayır ( )

## Ek 2.

**Ortaokul 5. Sınıf Matematik Programının Çoklu Verilere Göre  
Değerlendirilmesi**

| ORTAOKUL 5. SINIF MATEMATİK PROGRAMININ ÇOKLU<br>VERİLERE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ                                   | Kesinlikle katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Çok yüksek |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------|
| 1. Program öğrencinin mantıksal- matematiksel zekâ gelişimi açısından yeterlidir.                                  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 2. Program öğrencinin tahmin yürütme, zihinden işlem yapma becerilerinin gelişimi açısından yeterlidir.            | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 3. Program öğrenciyi günlük hayata hazırlar.                                                                       | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 4. Program öğrencinin matematiği sevmesine ortam hazırlar niteliktedir.                                            | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 5. Program öğrencinin problem çözme sürecinde düşünme ve akıl yürütme becerisinin gelişimini destekler.            | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 6. Program öğrencinin anlama ve yorum yapma becerisi kazanmasına olanak verir.                                     | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 7. Program öğrencinin problem çözme stratejileri geliştirmesine ve bunları günlük hayata aktarmasına olanak tanır. | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 8. Program, öğrencinin araştırma yapmasına, üretmesine ve kullanmasına olanak sağlar.                              | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| İÇERİK                                                                                                             |                         |              |                    |             |            |
| 9. Programın kazanımı ve kullanılabilir yöntemler uyumludur.                                                       | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 10. Program öğrencinin hazır bulunuşluluğunu destekler niteliktedir.                                               | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 11. Programın sınırları bellidir ve öğretmenin anlayacağı şekildedir.                                              | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 12. Program bir üst sınıfa sağlam temel sağlayacak niteliktedir                                                    | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 13. Program matematik dersini diğer derslerle ilişkilendirmeye uygundur                                            | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 14. Program ders içi ilişkilendirmeler yapılmasına uygundur.                                                       | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 15. Programdaki konular arası geçişlerde kopukluklar yaşanmaz                                                      | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |

|                                                                                                                                            |   |   |   |   |   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 16. Program öğretim sürecinde öğrenciye eşitlik, adalet, paylaşım gibi değerleri de vermeye uygundur.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| EĞİTİM DURUMLARI                                                                                                                           |   |   |   |   |   |
| 17. Program öğrencinin etkinliklerle eğlenerek öğrenmesine olanak verir..                                                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Program öğrencinin etkinliklerle kalıcı öğrenmesine olanak verir..                                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Program öğrencinin önceden edindiği bilgi ve becerileri kullanmasına uygundur.                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Program konunun somutlaştırılarak işlenmesine uygundur.                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Program çağdaş öğretim yöntem tekniklerini uygulama konusunda eksik kalmamaktadır.                                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Program öğrenciyi arkadaşları ile çalışmasına ve işbirliği yapmasına yönlendirir.                                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Program öğretmenin öğrenciyi motive etmesine imkân verir..                                                                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME                                                                                                                     |   |   |   |   |   |
| 24. Program öğrencinin üst düzey becerilerini ölçmektedir..                                                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Programın uygulanması ve değerlendirilmesi uyumludur                                                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Program ölçme sürecinde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından yol göstericidir.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Program öğrencinin eğitim süreci boyunca izlenmesine uygundur.                                                                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Program öğrenciye öz değerlendirme yetisi kazandırır..                                                                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Program öğrencinin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemleri uygulamaya elverişlidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

**Ek 3.**  
**Eğitim İnançları Ölçeği**

| EĞİTİM İNANÇLARI ÖLÇEĞİ                                                                                | Kesinlikle Katılmıyorum | Katılmıyorum | Kısmen Katılıyorum | Katılıyorum | Çok yüksek |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--------------|--------------------|-------------|------------|
| 1. Eğitim öğrenci merkezli olmalıdır.                                                                  | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 2. Öğrenme sürecinde katı kuralların olduğu sıkı bir disiplin öğrenme sürecini kolaylaştırır.          | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 3. Eğitimin öncelikli amacı kültürel krizi aşmak için toplumu yeniden inşa etmektir.                   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 4. Eğitim ortamında tek tek her öğrenci önemlidir.                                                     | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 5. Ahlaki ilkeler ve değerler evrenseldir, değişmez.                                                   | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 6. Eğitimci, yeni bilgilere uyum sağlamalıdır.                                                         | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 7. Okul, temel değerleri yeniden yorumlamalıdır.                                                       | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 8. Eğitimin öncelikli amacı sağlam ve doğru karakterli insanlar yetiştirmektir.                        | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 9. Eğitim öğrenciden daha çok öğretmen merkezli olmalıdır.                                             | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 10. Eğitim, her insanın kendi özelliklerini tanımasına fırsat vermelidir.                              | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 11. Öğrenciler istediği öğretmenden ders alabilmeli, hatta onu seçebilmelidir.                         | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 12. Eğitim konu merkezli bir süreçtir.                                                                 | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 13. Öğretmen sınıf içi tartışmalarda tarafsız olmalı, öğrencilere herhangi bir doğruyu dayatmamalıdır. | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 14. Eğitim, gerçek demokrasiyi yerleştirmek için vardır.                                               | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 15. Eğitim insan zekâsının geliştirilmesine odaklanmalıdır.                                            | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 16. Eğitim sürekli değişen yaşamı öğretmelidir.                                                        | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 17. Eğitimin içeriği sürekli gözden geçirilmelidir.                                                    | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 18. Eğitimin amacı, ortak değerlere dayalı bir dünya oluşturmaktır.                                    | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 19. Okulda temel güç öğretmendedir.                                                                    | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 20. Eğitim evrensel ve değişmez gerçeğe uyum sağlama sürecidir.                                        | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 21. Öğrenciler, öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılmalıdır.                                       | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 22. Öğretmen tek bilgi kaynağı değildir.                                                               | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |
| 23. Öğrencilere, sunulan bilgilerin mutlak doğru olmadığı, değişebileceği vurgulanmalıdır.             | 1                       | 2            | 3                  | 4           | 5          |

|                                                                                          |   |   |   |   |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 24. Öğretmenin görevi, öğrenme ortamını hazırlamak ve yol göstermektir.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Eğitim, toplum merkezli olmalıdır.                                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. İnsanın ayırt edici özelliği aklıdır.                                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Okul, yaşama bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Eğitim ortamında kurallara uymayan öğrenci cezalandırılabilir.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Eğitimde, toplumdaki tüm sınıfların ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Eğitimde öğrencilerin beklentileri (ilgi, ihtiyaç vb) dikkate alınmalıdır            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Eğitimin amacı yaşama yön veren kişiler yetiştirmektir.                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Eğitim hayatın kopyası değil, ona hazırlıktır.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Eğitim, insanın özgürleşmesine fırsat vermelidir.                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Eğitim sosyal reformlara öncülük etmelidir.                                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Öğrenme, ezberlemeden daha çok probleme çözmeye dayalı olmalıdır.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Öğretmen davranışları ile öğrencide öğrenme isteği uyandırmalıdır.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Öğretmenin görevi, öğrencilerin kendini tanımasına yardım etmektir.                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Sınavlarda ezbere dayalı sorular sorulmamalıdır.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Sınavlar, öğrencinin aklını kullanıp kullanmadığını ölçecek şekilde düzenlenmelidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

## Ek 4.

## Araştırma İzin Yazısı


  
**T.C.**  
**İSPARTA VALİLİĞİ**  
**İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 27749142-44-E.22489406 14/11/2019

Konu : Anket Uygulama İzni  
(Emine UĞUR)

**VALİLİK MAKAMINA**

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Lisansüstü program öğrencisi Emine UĞUR'un Dr. Öğr. Üyesi Rafet AYDIN danışmanlığında "Ortaokul 5. Sınıf Yeni Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi (İsparta İl Örneği)" konulu araştırmasını Ekli Listede belirtilen İlimiz Merkez Ortaokullarda çalışan tüm Öğretmenlere yönelik uygulama yapabilme istediği ile ilgili adı geçen Üniversitenin 05/11/2019 tarihli ve E.11685 sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmasının yukarıda adı geçen kişinin, yasal mevzuat çerçevesinde okul idaresinin denetiminde, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına riayet ederek Müdürlüğümüze bağlı Ortaokullarda çalışan tüm Öğretmenlere yönelik uygulama yapmasını Müdürlüğümüzün teklifi üzerine,

Olurlarınıza arz ederim.

Ceylan ÇAYLAK  
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR  
14/11/2019

Haluk ŞİMŞEK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Ash ile Aynıdır. 15 Kasım 2019 120

**Hatice AYDINLI**  
Memur

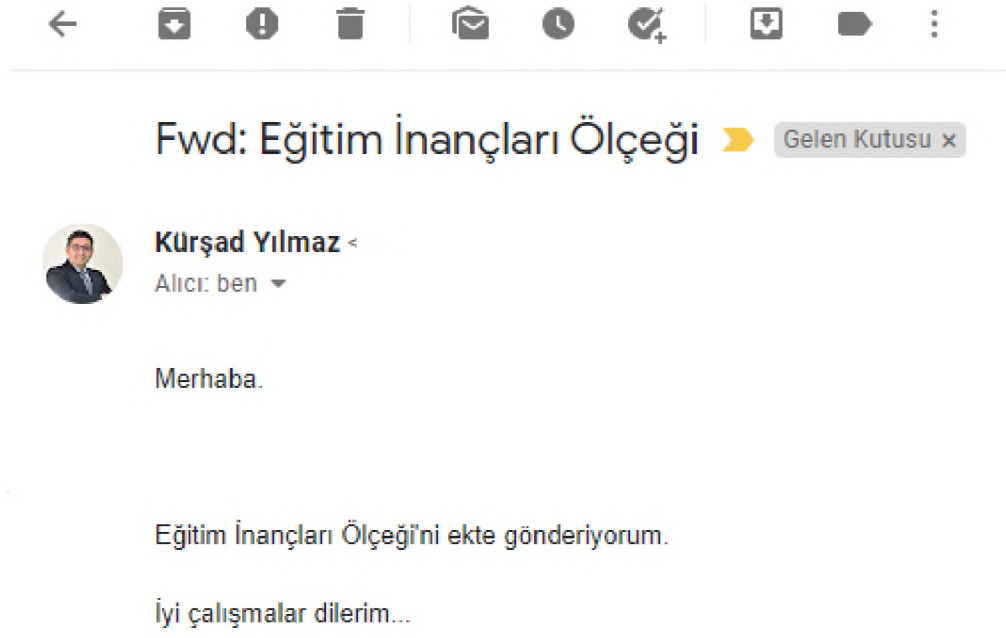
Adres: İstiklal Mh. 113 Cd. No:54 İSPARTA  
Elektronik Ağ: isparta.meb.gov.tr  
e-posta: isparta@meb.gov.tr

Bilgi için: Strateji Bİ.  
Tel: 0 (246) 280 33 46  
Faks: 0 (246) 280 32 78

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 31d3-cd8d-3f82-8d92-2f8d kodu ile teyit edilebilir.

## Ek 5.

## Ölçek İzin Yazısı



## Ek 6.

### Ölçek İzin Yazısı



Ölçek izin isteği  Gelen Kutusu x   

**Emine Uğur** 13 Tem 2020 Pzt 08:00 

Merhaba Prof.Dr. Gürbüz Ocak hocam ben Emine Uğur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi bölümünde ...

**Gürbüz ocak** 14 Tem 2020 Sal 14:58   

Alici: ben 

ölçeği kullanmanızda bir sorun yok, iyi çalışmalar

Emine Uğur <  , 13 Tem 2020 Pzt, 08:00 tarihinde şunu yazdı:  


## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

Ad Soyadı: Emine Uğur

### EĞİTİM DURUMU

İlkokul: 1991-1996 Yaka İlköğretim Okulu- Yaka kasabası/ISPARTA

Ortaokul: 1996-1999 Halıkent İlköğretim Okulu- Isparta

Lise: 1999-2003 Isparta Anadolu Lisesi- Isparta

Üniversite: 2003-2007 Selçuk Üniversitesi- Konya

### İŞ DENEYİMİ

2007-2009 Hacılbey Mensucat Santral İlköğretim Okulu-EDİRNE

2009-2011 Yenice İlköğretim Okulu- GELENDOST/ISPARTA

2011-2012 Afşar İlköğretim Okulu- GELENDOST/ISPARTA

2012-2013 Kemal Şuberi Ortaokulu- ALANYA/ANTALYA

2013-2016 Fatma Özmüftüoğlu İmam Hatip Ortaokulu-ALANYA/ANTALYA

2016-2017 Atatürk Ortaokulu-ALANYA/ANTALYA

2017-2020 Mustafa Çetinkaya Ortaokulu- EĞİRDİR/ISPARTA

2020- Kadirboylu Ortaokulu- MERKEZ/ISPARTA

### BELGELER

2008 Bilgisayar Donanım Kursu-EDİRNE

2008 Web Tasarım Kursu (Dreamweaver 8) Kursu-EDİRNE

2008 Eğitimde Drama Semineri- EDİRNE

2008 Özel Eğitim Semineri- EDİRNE

2008 Yeşil Kutu Çevre Eğitimi Semineri- EDİRNE

2014 Ölçme Değerlendirme Farkındalık Kursu-ALANYA/ANTALYA

2016 Osmanlı Türkçesi (Temel Seviye) Kursu- ALANYA/ANTALYA

2016 Çalışanların Temel İş Sağlığı ve Güvenliği Eğitimi Kursu- ALANYA/ANTALYA

2017 Fatih Projesi Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Kursu- ISPARTA

---

|      |                                                                                                                   |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2017 | Fatih Projesi Etkileşimli Sınıf Yönetimi Kursu- ISPARTA                                                           |
| 2018 | FATİH Projesi EBA V Sınıf Kursu- ISPARTA                                                                          |
| 2018 | STEM (Temel Seviye) Kursu- ISPARTA                                                                                |
| 2018 | STEM (İleri Seviye) Kursu- ISPARTA                                                                                |
| 2018 | İlk Yardım Eğitimi Kursu- ISPARTA                                                                                 |
| 2018 | Oyun Temelli Blok Kodlama Kursu- ISPARTA                                                                          |
| 2019 | Doğa Yürüyüşü (Yaz) Eğitici Eğitimi Kursu- RİZE                                                                   |
| 2019 | Zekâ Oyunları Kursu 1- ISPARTA                                                                                    |
| 2019 | Okul Tabanlı Afet Eğitimi Kursu-ISPARTA                                                                           |
| 2019 | Zekâ Oyunları Kursu 2- ISPARTA                                                                                    |
| 2019 | Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Kursu-ISPARTA                                                                           |
| 2020 | Doğa Yürüyüşü (Kış) Eğitimi Kursu- AKSARAY                                                                        |
| 2020 | Dijital Girişimciliğin Temelleri Kursu-ISPARTA                                                                    |
| 2020 | Oryantring Kursu-ISPARTA                                                                                          |
| 2020 | Proje Danışmanlığı Semineri- ISPARTA                                                                              |
| 2021 | Öğretmenlik Uygulaması Danışmanlığı Eğitimi Kursu- ISPARTA                                                        |
| 2022 | Duygu Düzenleme (Öfke ve Stres Yönetimi) Semineri- ISPARTA                                                        |
| 2022 | Merhamet ve Yavaşlamak Semineri- ISPARTA                                                                          |
| 2022 | Özel Ulaştırma Hizmetleri Mesleki Eğitim ve Geliştirme (SRC) Teorik ve Uygulama Sınav Sorumlusu Semineri- ISPARTA |

---

