



ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF MATEMATİK
ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Mehmet Barbaros KILINÇ

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN BİRİNCİ SINIF MATEMATİK
ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Mehmet Barbaros KILINÇ

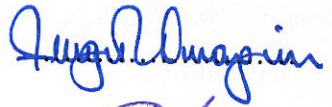
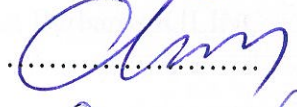
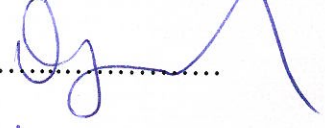
Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

Eskişehir, 2018

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mehmet Barbaros KILINÇ tarafından hazırlanan **Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi** başlıklı bu tez, **04/06/2018** tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği*'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Doç. Dr. Şengül S. ANAGÜN	
Danışman :	Doç. Dr. Hüseyin ANILAN	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ömür GÜNDOĞAN BAYIR	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Zeynep KILIÇ	
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Oğuz AKÇAY	


Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ
Enstitü Müdürü

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.



25/06/2018

Mehmet Barbaros KILINÇ

Teşekkür

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde, değerli bilgilerini benimle paylaşan, aşırı sabır gösterip bu aşamalara gelmemi sağlayan, kullandığı her kelimenin hayatıma kattığı önemini asla unutmayacağım saygıdeğer danışman hocam; Doç. Dr. Hüseyin ANILAN'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Tezime değerli görüş ve önerileriyle yardımcı olan değerli hocam Ahmet Oğuz AKÇAY'a çok teşekkür ediyorum. Tezimin başından sonuna her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, benimle birlikte birçok sıkıntıyı göğüsleyen sevgili aileme, dostlarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler.....	ii
Tablolar Listesi	v
Özet.....	1
Abstract.....	2
BİRİNCİ BÖLÜM	
1.Giriş	
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.4. Araştırmanın Önemi	6
1.5. Sayıtlar.....	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Operasyonel Tanımlar.....	6
İKİNCİ BÖLÜM	
2.Kavramsal Çerçeve	
2.1. Eğitim.....	8
2.1.1. Öğretim.....	8
2.1.2. Eğitim programı.....	8
2.1.3. Öğretim programı.....	9
2.1.4. Ders programı.....	9
2.1.5. Program geliştirme.....	10
2.2. Matematik Nedir?	10
2.2.1. Matematik eğitimi.....	11
2.2.2. İlköğretimde matematik.....	12
2.2.3. Matematik öğretimi.....	13
2.2.4. İlköğretim matematik dersi öğretim programı.....	15
2.3. Türkiye’de İlköğretim Matematik Programlarının Tarihi Gelişimi.....	18
2.3.1. 1924 İlkokul programında matematik.....	18

2.3.2. 1926 İlkokul programında matematik.....	19
2.3.3. 1936 İlkokul programında matematik.....	19
2.3.4. 1948 İlkokul programında matematik.....	20
2.3.5. 1968 İlkokul programında matematik.....	20
2.3.6. 1983 İlkokul programında matematik.....	21
2.3.7. 1990 İlkokul programında matematik.....	22
2.3.8. 2005 İlkokul programında matematik.....	23
2.3.9. 2015 İlkokul programında matematik.....	23
2.3.10. 2017 İlkokul programında matematik.....	24
2.4. 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması	26
2.5. 2018 Taslak İlkokul Matematik Dersi Programının Özellikleri ve 2017 İlkokul Matematik Dersi Programına Göre Benzerlik ve Farklılıkları.....	32

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.2.1. Evren.....	34
3.2.2. Örneklem.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları	40
3.4. Verilerin Toplanması	41
3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	41

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.Bulgular Ve Yorum

4.1. Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri	43
4.1.1. Matematik dersi öğretim programının amaçları ile ilgili öğretmen görüşleri.....	43
4.1.2. Matematik dersi öğretim programının kazanımları ile ilgili öğretmen görüşleri.....	45
4.1.3. Matematik dersi öğretim programının içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri.....	47
4.1.4. Matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğretmen görüşleri.....	49

4.1.5. Matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirilmesiyle ilgili öğretmen görüşleri.....	51
4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Veriler.....	53

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.Tartışma, Sonuç ve Öneriler	
5.1. Tartışma ve Sonuç	71
5.2. Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	82
ÖZGEÇMİŞ	92

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
3.1	Eskişehir Merkezde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Sayısı	31
3.2	Araştırmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenleri Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	32
3.3	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	32
3.4	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	33
3.5	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerin Sosyo Ekonomik Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	33
3.6	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programı İncelme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	34
3.7	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programa İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	34
3.8	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kırsal Kesimde Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	35
3.9	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	35

3.10	Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İl Merkezinde Çalışma Sürelerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı	36
4.1	Matematik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	39
4.2	Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	42
4.3	Matematik Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri	44
4.4	Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri	46
4.5	Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	48
4.6	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-Testi Sonuçları	50
4.7	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	50
4.8	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	52

4.9	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	53
4.10	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları	54
4.11	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	55
4.12	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	56
4.13	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	57
4.14	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Programı İnceleyip İncelememelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	58

4.15	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Programı İnceleyip İncelemelerine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	59
4.16	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-Testi Sonuçları	60
4.17	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Kırsal Kesimde Çalışma Süresine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	61
4.18	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İl Merkezinde Çalışma Süresine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	62
4.19	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İl Merkezinde Çalışma Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	63
4.20	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf	64

Okutma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını
Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi
(ANOVA) Sonuçları

4. 21	Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları	65
-------	---	----



Özet

Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Mehmet Barbaros KILINÇ

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Hüseyin ANILAN

2018

Amaç: 2015–2016 ve 2017-2018 öğretim yıllarında uygulanan ve halen yürürlükte olan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, dersin yapısında bir takım farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmanın amacı, İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin tespit edilmesi ve belirlenen değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır.

Yöntem: Araştırmanın verileri 2016–2017 öğretim yılında Eskişehir il merkezindeki devlet okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi için Yılmaz SARIER'in hazırladığı ölçek uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenlerini hizmet süresi, cinsiyet, eğitim durumu, sosyo-ekonomik düzey, mezun olunan fakülte, program inceleyip incelememe, hizmet içi eğitim alıp almama durumları, kırsal kesimde çalışılan süre, kaç kez birinci sınıf okutulduğu ve il merkezindeki çalışma süresi oluşturmaktadır. Ölçeğin uygulanması için öğretmen seçiminde tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler SPSS paket programında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi aşamasında t testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular: Araştırma sonuçlarına göre, birinci sınıf öğretmenleri yeni matematik programını olumlu bulduklarını ancak uygulamada bazı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Sonuç ve Öneriler: Sınıfların gereğinden fazla kalabalık olması, derse ayrılan süresinin yetersizliği, okul idaresinin ve öğrenci velilerinin öğretmenlere gerekli desteği vermemesi, okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz kalması, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin gereğinden fazla olması matematik programını

uygulamada karşılaşılan en önemli güçlüklerdir. Araştırmanın sonunda konu ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf öğretmeni, Matematik öğretimi, Matematik öğretim programı.



Abstract

Analysis of Primary School Teachers Views on the First Grade Mathematics Teaching Program

Mehmet Barbaros KILINÇ

Eskişehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Primary School Teaching

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ANILAN

2018

Purpose: Mathematics Teaching Program in First Grade which have been implemented since 2015–2016 and 2017-2018 academic years have brought a lot of innovations to the structure and practice of the lesson. The purpose of this work is to determine teacher views about Mathematics Teaching Program in First Grade and compare some variations.

Method: The data in research have been collected from first grade mathematics teachers at public schools in Eskişehir's city centre, districts, towns and villages during 2017–2018 academic years. In order to determine teachers' views, a questionnaire has been conducted which was prepared by Yılmaz SARIER. Independent variables of the research consist of gender, period of service, educational background, faculty he or she has graduated, social economical conditions, whether he or she has analyzed the program, whether he or she had in-service training, working time at the countryside, how many times he or she has educated first grades and working time at the city center. While implementing the questionnaire, random cluster sampling method has been used in selection of teachers. The data has been analyzed by processing into SPSS software. For determining the data, it made use of T test and analysis of variance.

Results: According to research results, mathematics teachers state that they have approved the new mathematics program but they have come across with some difficulties in practice. It was inferred that teachers have come across with some difficulties in especially practice of the program and evaluation of the students.

Conclusion and Suggestions: Major drawbacks are: crowdedness of the classes, insufficiency of the lesson duration, lack of school administrations' and parents' support to the teachers, inadequacy of schools' infrastructure and utility and redundancy of assessment and evaluation activities. At the end of the research, suggestions about the

subject infrastructure and utility and redundancy of assessment and evaluation activities. At the end of the research, suggestions about the subject were made.

Key Words: Primary teaching, Primary Scholl Teacher, Mathematics Teaching, Mathematics Teaching Program.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada ele alınan problem açıklanmış, araştırmanın amacı, alt amaçları ve önemi ifade edilerek, sayıtlı [varsayım] ve sınırlılıklar belirlenmiş ve araştırmayla ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Eğitimin en bilinen tanımı bireylerin davranışlarında yaşantıları yoluyla planlı ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Eğitim ve öğretim toplumlara şekil vermenin başlangıcıdır (Balkı, 2003, s. 1-10). Bireyler, değişim gerçekleşirken gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlamalıdır. Bireylerin ve toplumun beklentilerini karşılarken eğitim, değişimi başlatan ve bu değişimin etkilediği süreçleri barındıran toplumsal bir olgudur (Ersoy, 2003, s. 53).

Günümüzde bilgi toplumlarının, bilgiye erişebilen, kendisine uygun bilgileri hızla tarayabilen, ulaştıkları bilgileri değerlere dönüştürebilen ve bilgi üretebilmesi için gerekli yaratıcılığa sahip bireylerin üzerine kurulduğu söylenmektedir. Bundan dolayı eğitim ve eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (Akbaş, 2003, s. 2).

Günümüzde hızlı değişen eğitim ve teknoloji ile birlikte öğretim programları da güncellenmek durumundadır. Matematik öğretim programı da bunlardan birisidir. Matematik ve matematik öğretiminin gerekliliği ülkemizde kabul edilmiş bir gerçektir. Çünkü matematik artık hayatımızın her alanında çok önemli bir yere sahiptir. Günümüzde hızlı gelişen eğitim ve teknoloji ile birlikte matematik dersi programlarının da kendini yenilemek ve güncelleştirmeleri gereklilikten çok zorunluluk halini almıştır.

Bu doğrultuda yapılan bu araştırmanın amacı, Eskişehir’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Eskişehir’de görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programının;

- 1- Alt boyutlarına (kazanımlar, amaçlar, öğrenme-öğretme süreci, içerik, ölçme-değerlendirme ve uygulama) ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Alt boyutlarına ilişkin görüşlerinde hizmet süresi, cinsiyet, eğitim durumu,görev yapılan okulun yeri ve sosyo-ekonomik düzeyi, mezun olunan fakülte, hizmet içi eğitime katılma, kaç defa birinci sınıf okuttuğu ve programı inceleyip incelemediği değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın birinci sınıf öğretmenlerine, eğitimcilere, sınıf öğretmeni adaylarına ve bu konuyla ilgili araştırma yapacak olan araştırmacılara kaynak oluşturacak nitelikte olması bakımından yararlı olacağı düşünülmektedir. Elde edilen veriler ilgili alandaki eksikliklerin giderilmesinde, ileride kullanılacak öğretim programlarının hazırlanmasında, gerekli olan düzenleme ve gelişmeleri ortaya çıkaracağı için de ayrıca önemli görülmektedir.

1.5. Sayıtlar

1. Araştırmada görüşleri alınan öğretmenlerin, ilkokul matematik programını değerlendirebilecek düzeyde bilgi ve deneyime sahip oldukları varsayılmıştır.
2. Öğretmenlerin anket sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2016–2017 eğitim-öğretim yılı verileri ile sınırlıdır.
2. Araştırma Eskişehir ilindeki ilkokullar ile sınırlıdır.
3. Araştırma Birinci Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programına ilişkin elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Araştırma sınıf öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.7. Operasyonel Tanımlar

Eğitim Programı: Öğretmenin ve okulun yol göstericiliği altında, okul içinde ve dışındaki bütün öğretim-öğrenme etkinlikleridir.

Öğretim Programı: Okul içinde ya da dışında ders planının öğretimiyle ilgili etkinliklerin bireylere kazandırılmasını içine alan yaşantılardır (Demirel, 2004, s. 320).

Program Geliştirme: Okul içinde ve dışında milli eğitimin amaçları, etkinliklerle gerçekleştirilen içerik, yöntem ve tekniklerle geliştirilmesine yönelik birlikte gerçekleşen çabaların tümüdür (Varış, 1998, s. 3-19).

Yapılandırmacı Yaklaşım: Yaşantılar ve gerçek deneyimler sonunda eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerin ve yeni bir anlayışın oluşturulması yaklaşımıdır (MEB, 2005, s. 5).

Kazanım: Öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazanımları beklenen beceri, tutum, bilgi ve değerler bütünüdür (MEB, 2005, s. 5).

Etkinlik: Kazanımlara ulaşabilmek için, öğrenme-öğretme sürecini zengin kılan ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttıran sınıf içinde ve dışında yapılan uygulamalardır (MEB, 2005, s. 5).

İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal Çerçeve

Kavramsal çerçevede eğitim öğretim kavramlarına, eğitim ve öğretim programlarına, matematik ve matematik eğitimine, matematik öğretimi ve matematik öğretim programı ile matematiğin tarihsel gelişimine değinilmiştir.

2.1. Eğitim

Eğitim, bireylerin davranışlarını yaşantıları yoluyla kasıtlı ve planlı bir şekilde istenilen yönde değiştirme sürecidir. Bir başka deyişle eğitim, çevre ayarlaması yoluyla insanda istendik yönde davranış değişikliği oluşturma sürecidir. Baykul (2006, s. 143) eğitimi sadece bir süreç olarak görmeyip eğitimin süreci de içine alan bir davranış değişikliğine sebep olma sistemi olduğu görüşünü ileri sürmektedir. Buradan hareketle eğitim, bireyde istendik davranışların ortaya çıkarılması için yapılan planlı, programlı ve amaca bağlı olarak gerekli görülen her türlü düzenlemenin yapıldığı süreci de kapsayan bir davranış değişikliği oluşturma sistemi olarak tanımlanabilir.

2.1.1. Öğretim

Öğretme, öğretim sürecini, planlama, programlama, düzenleme, kılavuzlama işidir. Yani öğretme, öğretenin yaptığı bir iştir. Öğreten bu süreci düzenliyor ve planlayıp organize ediyor. Öğretenin öğretim sürecindeki tutumu, tavrı, yetenekleri ile öğrencileriyle olan ilişkileri ürünün kalitesini belirlemede çok önemlidir. Ayrıca, öğrenenlerin konuya karşı ilgilerinin artmasında ve daha verimli öğrenmeler gerçekleştirmelerinde öğretene önemli roller düşmektedir (Öksüz, 2015, s. 21-36).

Varış (1998, s. 3-19)'a göre öğretim, bireylerin hayatlarının belirli kısımlarında kazandırılabilen, plan ve program ile desteklenen, belgeyle sonuçlanan, davranışların gelişmesini hedefleyen kavramlarla yüklüdür. Yine Varış (1998, s. 3-19)'a göre öğretim etkinlikleri için zaman ve mekân kadar, öğrencilerin seviyeleri ve toplumun beklentileri de önemlidir. Öğretim sürecinin sonunda değerlendirmeler not ile yapılır.

2.1.2. Eğitim programı

Ülkemizde “Eğitim Programı” yerine “Müfredat Programı” deyimini de kullanılmaktadır. “Eğitim Programı”, okullarda her sınıfta okutulacak derslerin

isimlerini, haftalık ders saatlerini, bu derslerle ilgili amaçları, ilkeleri, konuları ve açıklamaları bir araya getiren kitap anlamına gelir. Eğitim programı; eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi için yapılması gereken işlerin kısımlarını, her bir kısmın yapılış sırasını, zamanını ve ne şekilde yapılacağı konusunda yol gösteren bir tasarıdır. Bir başka deyişle eğitim programı, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zengin kılmak için eğitim kurumlarının ya da sosyal çevrenin yürüttüğü etkinlikleri kapsayan bir alandır (Varış, 1998, s. 3-19). Buradan hareketle; öğretim programları, sosyal kol etkinlikleri, yönetmelikler, rehberlik hizmetleri, sağlık çalışmaları, yetiştirme kursları, özel günler için kutlamalar yapılması, geziler, kültür ve sanat çalışmaları eğitimin programının kapsamı altındadır (Küçükahmet, 2009, s. 112; Sarier, 2007, s. 17-37).

2.1.3. Öğretim programı

Öğretim programı, sınıflarda ve derslerde işlenecek konuları, bu konuların amaçlarını, her dersin hangi sınıflarda kaç saat okutulacağını, öğretim yöntem ve tekniklerini gösteren bir kılavuzdur ve eğitim programı içinde ağırlık taşır (Varış, 1998, s. 3-19). Ülkemizde eğitim programları, eğitim kademelerinde öğrenilmesi istenen ders konularını ay, hafta, gün ve ders saati olarak, okul tipi ve eğitim kademesinin amaç ve ilkeleri doğrultusunda düzenlemektedir (Varış, 1998, s. 3-19). Ülkemizde öğretim programı, öğretim basamaklarıyla adlandırılmaktadır. Buna göre “İlkokul Programı”, “Ortaokul Programı” gibi adlandırmalarla daha somut bir anlam taşımaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 56). Bir başka deyişle öğretim programı, okul içinde ya da dışında öğrencilere kazandırılması planlanan dersin öğretimiyle ilgili etkinliklerin tamamını kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2004, s. 320).

2.1.4. Ders programı

Ders programı, disiplinlerin amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmelerinden oluşur. Matematik, Fen Bilgisi, Tarih, Türkçe vb. tüm disiplinlere ilişkin yapılması gerekmektedir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999, s. 56).

Ders programı, bir ders süresi kapsamında, planlanan hedeflerin öğrencilere nasıl kazandırılacağını gösteren etkinlikleri kapsayan bir plandır (Demirel, 2004, s. 320). Varış (1998, s. 3-19)’a göre ders programında, bir ders saatine göre planlanmış üniteler, öğretmen ile öğrencinin etkileşim içinde olması, konulara uygun öğretim ilkeleri ve yöntemlerinin kullanılması, içeriği destekleyen ve zenginleştiren ders kitapları ve materyallerin geliştirilmesi önemli rol oynar.

2.1.5. Program geliştirme

Bir konuda, içinde bulunulan toplumun istediği davranışların kazandırılması amacıyla eğitimin planlaması, uygulanması, değerlendirilmesi ve ileriye dönük olarak iyileştirilmesi sürecine program geliştirme denilmektedir.

Okul içinde ve dışında Milli Eğitimin ve okulun amaçlarını etkinliklerle geliştirmek amacıyla düzenlenen; içerik ve etkinliklerin uygun yöntem ve tekniklerle ve araç gereçlerle geliştirilmesine yönelik düzenli çalışmaların tümü ya da daha genel bir ifade ile belirtilecek olursa program geliştirme, eğitim programlarının tasarlanması, uygulanmaya geçilmesi, değerlendirilmesi ve değerlendirildikten sonra verilere göre tekrar tasarlanarak düzenlenme sürecidir (Kayabaşı, 2002, s. 93).

2.2. Matematik Nedir?

Matematik dünyamızın en eski bilimlerden birisidir. İlk çağlarda sadece sayı ve şekillerden oluşan matematik, başlangıçta insanların günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılamak için basit sayma ve ölçme işlemlerinden kaynaklı olarak ortaya çıkmıştır.

Matematik önceleri Mezopotamya, Mısır ve Çin’de nehirlerin taşmaya başlamasıyla kaybolan sınırları belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Nehirlerin ne zaman taşacağını hesaplamak takvimle ilgili ilk bilgilerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yani, doğa koşulları ve ihtiyaçlar gibi bir takım gereksinimlerden matematik doğmuştur. “Matematik nedir?” sorusuna birçok cevap verilebilir. Bu sorunun cevabı insanların belli bir amaç için kullandıkları matematik konularına, matematikten beklentilerine, matematiğe yönelik tutumlarına, geçirmiş oldukları matematik tecrübelerine ve matematiğe olan ilgilerine göre değişmektedir. Matematik, sayılarla, büyüklükle, şekillerle, uzayla birbirleri arasındaki ilişki bilimidir. Kullanılan semboller bütün insanların anladığı bir dildir. Matematik, bilgileri işlerken bunlardan sonuç çıkarma ve problem çözme için kullanılan bir araçtır. Matematik içerisinde hesaplamayı, saymayı, çizmeyi ve ölçmeyi barındırır. Matematik sayesinde bireylerin mantıklı düşünme becerisi gelişir. Dünyayı anlamaya yardımcı olur. Matematik eğitimi ise, yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Dünyayı, fiziksel ve sosyal çevreyi anlamak için bilgi, beceri ve estetik duygular kazandırır (Baykul, 2005, s. 355-390). Altun (1998, s. 147-153)’a göre matematik, zihnimizin çevremizden aldığı ilk hareketle, soyutlama yaparak ürettiği bir bilgidir. Matematik, noktalar, sayılar, kümeler gibi soyut nesneler arasındaki ilişkidir. Değişen bir yapıya sahiptir. Matematik, insanların ihtiyaç ve gereksinimleri sonucunda insan hayatını desteklemek ve geliştirmek için doğan bir bilimdir. İnsan hayatını

destekliği konulara ölçüler ve dört işlem tekniği örnek verilebilir. Bu yönden matematiği bir araç olarak değil, amaç olarak görmek gerekmektedir. “Bilme, ihtiyaç ürünüdür ve düşünme ile doğruyu arama uğraşıdır” matematik de bu uğraş sonucunda ortaya çıkmıştır (Altun, 1998, s. 147-153). Matematik, insanlarda doğru ve sistemli düşünmeyi geliştirmeyi amaçlar. Yani matematik, farkında olarak ya da olmayarak hayatımızın her anında yer almaktadır. Özetle matematiğe bir yaşam biçimidir denilebilir (Açıkgöz, 2004, s. 172). Gelişen dünyamızda matematik, evrensel bir dil ve düşünce biçimi olduğundan, toplum, bilim ve teknoloji açısından vazgeçilemez hale gelmiştir. Toplumda bu nedenle, problem çözme becerisine sahip ve sorunların üstesinden gelebilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Günlük hayatta gereken çözümleme, genelleme yapma, iletişim kurma, yaratıcı ve bağımsız düşünme gibi davranışların geliştirilmesinde büyük faydası olan matematiğin öğrenilmesi önemli hale gelmiştir (Altun, 1998, s. 148). Zaman içerisinde matematik biliminde bir takım gelişmeler olmuştur. Diğer bilim dallarında da olduğu gibi matematik bilimini bir kaç cümle ile tanımlamak olanaksızdır. Matematik bazı insanlara göre bir sanat, bazı insanlara göre bir dildir. Matematiğin ne anlama geldiğini, içine girip bilimiz ve ilgimiz ölçüsünde algılarız (Baykul, 2005, s. 355-390). Bu nedenle matematik yaşamın kendisidir diye basit bir genelleme yapmak abartılı olmayabilir.

2.2.1. Matematik eğitimi

“Matematik nedir?” sorusuna verilebilecek cevap bazı kaynaklarda, “cebir, aritmetik, geometri gibi sayı ve ölçü temeline dayanarak niceliklerin özelliklerini inceleyen bilimlerin ortak adı” olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul düzeyinde matematik kavramı için yeterli olan bu tanım, daha kapsamlı bakıldığında yeterli gelmemektedir (Altun, 1998, s. 149). Matematiği birçok şekilde tanımlamak mümkündür. Buna göre matematik “insanları mantıklı hayata ikna ederek dünyanın geleceğine yön verecek bir düşünce sistemi” olarak tanımlanabilirken; sayı, biçim ve çoklukların özellikleri, yapıları ve aralarındaki ilişkileri mantık ile inceleyen ve cebir, sayı bilgisi, uzam gibi dallara ayrılan bilimdir şeklinde de tanımlanabilir (Şahin, 2007, s. 34-41). Baykul ise matematiği tanımlamaya çalışmanın onun özelliklerini sıralamak olarak görmekte ve asıl olanın matematiği anlamak olduğunu öne sürerek şöyle demektedir: “Matematik, sayı, şekil, uzay, büyüklük ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin bilimidir. Sembollere dayanan ve tüm insanlar tarafından kullanılan bir dildir. Matematik, bilgileri işleyip ve sonuçlar çıkarmak ve problem çözmek için etkin bir

araçtır. Matematikte hesaplama, sayma, çizme ve ölçme vardır, mantıklı düşünmenin gelişimine de yardımcı olan bir sistemdir”. Dünyamızı anlamamızda, yaratıcı düşünmeyi geliştirmede, bilgi, beceri, estetik duygular kazandırmada matematik iyi bir yardımcıdır. Matematik, ihtiyaçlar doğrultusunda birçok defa tanımlanmaya çalışılmış; ancak bu tanımlamalar matematiği tam olarak yansıtamamıştır. Bu yüzden matematiği tanımlamaya çalışmak yerine özelliklerini ve yararlarını sıralamak daha uygundur (Baykul, 2005, s. 355-390). Buradan da aslında matematikten daha çok matematiği öğrenmenin ve kullanmanın daha da önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu da doğal olarak matematik öğretimini ya da matematik eğitimi kavramını aklımıza getirmektedir. Bu nedenle ilkokulda gerçekleştirilen matematik öğretimi üst sınıflarda yapılan öğretimin de temelini oluşturacağından son derece önemlidir.

2.2.2. İlköğretimde matematik

Matematiği anlama ve günlük yaşamda kullanabilme gereksinimi sürekli olarak artmaktadır. Matematiği anlayabilen ve günlük hayatında kullanabilen bireyler daha fazla seçeneğe sahip olmaktadırlar. Matematik ile ilgili belki de en büyük sorun matematiğin soyut kavramlara sahip olmasıdır. Çünkü bireylerin gelişim özellikleri ve düzeyleri göz önünde bulundurulduğunda soyut kavramların çocuklar tarafından anlaşılması zordur. Bu yüzden matematik, hayatımızda hem bir zorunluluk olarak görülürken aynı zamanda başarısızlığın da yüksek ihtimalli olduğu bir ders olarak görülmektedir.

İlköğretim birinci kademenin ilk üç yılında matematiksel kavram ve ilişkiler somut deneyimlerle, dördüncü sınıfta ise matematik konuları basit soyutlamalar yapacak biçimde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bütün süreç içinde öğrencinin aktif katılımının sağlanması amaçlanmaktadır. Ele alınacak kavram ve ilişkiler öğrencilerin ön bilgilerine dayandırılmalıdır. Bireysel farklılıkları dikkate alacak biçimde etkinliklerin düzenlenmesi bu sürecin en önemli parçalarından birisidir. Bu dönemde konular öğrencinin yakın çevresinde gördüğü nesnelerle somut deneyimler yaşayabilecekleri bir ortam sağlanarak ele alınmalıdır. Böylece matematiğin, korkulan ve öğrenilmesi zor olan bir ders olmaktan çıkarılabileceği düşünülmektedir.

2005 İlköğretim Matematik Programında İlköğretim Matematik Dersinin Amaçları 23 madde halinde verilmiştir. Bu maddeleri özetlediğimizde: Günlük yaşantılarında gerekli olan hesap yapma becerisini kazanabilme, matematiğe karşı olumlu tutum geliştirebilme, matematiğin hayattaki yerini ve önemini anlayabilme,

problem kurma ve problem çözüme yeteneğini geliştirebilme, günlük yaşantıda kullanılan ölçü, grafik, plan ve çizelgelerden faydalanabilme, geometrik cisim ve şekilleri tanıma, bunların arasındaki ilişkileri kavrayabilme, alan ve hacimlerini hesaplayabilme, sayı sistemini anlamlandırabilme, denklem ve denklem sistemlerini anlayabilme ve anladıklarını günlük hayattaki problemlere uygulayabilme, basit trigonometri bilgisine sahip olabilme, olasılık ve istatistiğin temel kavramlarını kavrayabilme, kar, zarar, faiz, yüzde, indirim gibi günlük hayatta karşılaşılan hesaplamaları yapabilme, bilgi ve düşüncelerini anlatmada bunlardan yararlanabilme, cebirsel işlemler becerisi edinebilme, tümdengelim ve tümevarım ile düşünebilme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık yeteneğini geliştirebilme, karşılaştığı problemleri tanıma, sınırlama, çözüme ve bu çözümleri değerlendirebilme olarak belirtilebilir. (MEB, 2005, s. 5). Bu amaçlar genel olarak değerlendirildiğinde bireylerin matematikle barışık olmalarının ve olumlu tutum geliştirmelerinin ve temel anlamda matematik okuryazarı olmalarının amaçlandığı görülmektedir.

İlkokul matematik öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için uyulması gereken kimi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler: Yeni bir konuya başlarken ön öğrenmelerin belirlenmesi, öğretimde çevre unsurundan yararlanılması, konu ile ilgili temel kavramaların kazandırılması ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardım edilmesi (Alkan ve Altun, 1998, s. 143-155). İlkokul matematik öğretiminde uyulması gereken ilkeler göz önüne alındığında yine temel vurgunun matematiği sevdirmek ve matematik okuryazarlığı üzerinde odaklandığı görülmektedir.

2.2.3. Matematik öğretimi

Türk dil kurumu sözlüğüne göre öğrenme, belirli durumlar ve sorunlara karşı tepki ve davranış oluşturma, bu davranışları ve tepkileri değiştirerek yenilerini edinebilme yeteneği, kavramsal düzenlemeler yapma sürecidir. Öğrenme, öğrenenin dış dünya ile etkileşime geçmesi ile var olan bilgidan anlamlar oluşturmastır. Bireyin oluşturduğu anlamlar, benzer örneğe uyacak bazı olguları daha iyi anlamasına yardımcı olur. Bilgi, araştırma, öğrenme ve gözlem yoluyla elde edilen her türlü gerçek ve kavrayışlardır. Matematik eğitimcileri matematiksel bilgiyi, işlemsel ve kavramsal bilgi boyutlarıyla ikiye ayırmışlardır. İlk boyut olan kavramsal bilgi, bireylerin o anda sahip olduğu içsel bilgiyi temel alarak oluşturulmuş ilişkilerden meydana gelir. Diğer boyut olan işlemsel bilgiler ise rutin matematik problemlerini çözmek için kullanılan kural ve işlemlerle matematiksel bilgiyi temsil eden sembolleri içerir ve aralarında mantıksal bir

bağ vardır. Bireyler bunları uygularken bu kuralların ne anlama geldiğini ve sembollerin temsil ettiği düşünceleri anlamak zorunda değildir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004, s. 200-243).

Birçok insan matematiksel bilgiyi ezberlenmesi gereken kurallar, işlemler ve semboller yığını olarak görmektedir. Ezberlenen bilgi en fazla, eskinin bir tekrarı ya da hatırlanması olabilir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004, s. 200-243). Matematik derslerinde amaç, formül ezberleyerek ne çözdüğünü ve ne amaçla çözdüğünü bilmeden örnek çözmek değildir. Asıl amaçlanan, bütün şartları dikkate alarak düşünebilme ve ne gibi sonuçlara ulaşabileceğini tahmin edebilme becerilerini kazandırmak, sistemli ve mantıklı düşünmeyi öğretmektir (Nasibov ve Kaçar, 2005, s. 339). Baykul (2005, s. 355-390)'a göre matematik öğretiminin üç amaca uygun olması gerekmektedir. Birinci amaç öğrencilere matematik kavramlarında, ikinci amaç matematik işlemlerini anlamasında, üçüncü amaç kavramlar ve işlemler arasında bağ kurmalarında yardımcı olmaktır. Bu amaçlara ilişkisel anlama adı verilmektedir. İlişkisel anlama, matematik yapılarını anlama, sembollerle ifade etme ve bu becerilerin sağladığı kolaylıklardan faydalanma; matematik işlemlerinin tekniklerini anlama ve bu teknikleri sembollerle ifade etme, semboller, yöntemler ve kavramlar arasındaki ilişkileri kurma olarak tanımlanabilir. Matematikte kavramların kazanılması için çocuğun zihninde bu ilişkilerin oluşması gerekir (Baykul, 2005, s. 355-390).

Matematik öğretiminde farklı matematiksel kavramların ilişkilendirilmesi sonucu matematiksel bilgilerin yapılandırılması gerekmektedir. Öğrenciler matematiksel düşünmeyi kavramları uygulayarak edinirler. Kavram öğretimi, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirecek şekilde gerçekleştirilmelidir (Yeşildere ve Türnüklü, 2007, s. 181-213). Çocuğun matematik ile ilgili bilgileri, becerileri ve deneyimleri basit boyuttaki somut ilişkilerden, ileri boyutlarda somutlaşmalara kadar olan süreçte gelişir. Matematik ve matematiksel düşünce çocuğun yaşamından soyutlanmış, sadece okullardaki bir ders programıyla sınırlı değildir. Matematik öğretimi ve öğrenimi aktif bir süreçtir. Bu süreç zarfında çocuğa, zengin uyarıcılarla dolu bir çevre imkânı sunmak ve çocuğu aktif hale getiren teknikler kullanmak, çocukların matematik öğrenme konusundaki ilgilerini artırmaya yardım edecektir (Kardaş, 2008, s. 76).

Matematik eğitimiyle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı durumlarda ve zamanlarda uygulamasının yanında matematik yoluyla iletişim kurabilme, yorum yapabilme, eleştirel düşünebilme, muhakeme edebilme gibi becerileri de edinmesi

amaçlanmaktadır. Öğrencilerin matematik öğretimini sadece belirlenen hedef ve davranışlara ulaşabilmek olduğunu düşünmesi, günlük hayatlarında matematiksel bilgileri kullanabilmelerini engellemektedir (Baykul, 2005, s. 355-390). Piaget çocukların bulabilecekleri şeyler onlara başkaları tarafından söylendiğinde, çocukların özümseme ve uyma süreçlerinden faydalanarak kendi kavramsal yapılarını oluşturma fırsatlarının ortadan kaldırıldığını belirtmiştir. Çocukların kendi kavramlarını oluşturmaları ve soyutlayabilmesi için düzeylerine uygun öğrenme ve öğretme etkinlikleri düzenlenmelidir. Bu noktalardan hareketle öğretimde bilgiye çocuğun yapmakta olduğu uygulamalardan yararlanılarak ulaşılmalıdır (Altun, 1998, s. 151).

Bu amaçların gerçekleşmesi ve yapılandırmacı görüşlerin yönlendirilmesi amacıyla beş temel ilke belirlenmiştir. Bu ilkeler öğrenenleri, konuya ilgi uyandıran problemlere yöneltme; öğrenenlerin bakış açılarını ortaya çıkarma ve bu görüşlere değer verme; eğitim programını, öğrenen görüşlerine göre değiştirme; öğrenmeyi temel kavramlar etrafında yapılandırma; öğrenme bağlamında öğrenenleri değerlendirme, bu anlamda öğretmenlerin görevi bilgileri öğrencilere sunmaktan ziyade öğrencilerin bilgiye ulaşabilmeleri için ortam hazırlamak biçiminde sıralanabilir. Öğrenciler ilke ve kavramları kendi etkinlikleri ile öğrenmektedirler (Akt., Erdem ve Demirel, 2002, s. 81-87). Öğrencilerin öğrenmeleri, kendilerine sunulan bilgilerin ne kadar düzenli ve amaca uygun olmasına göre daha kolaylaşmaktadır. Bundan dolayı öğretmen öğretimi iyi organize etmeli ve sunmalıdır (Altun, 1998, s. 153). Bu da matematik öğretimin sıradan ve basit bir iş olmadığına aksine titiz ve özenle yapılması gereken bir uzmanlık işi olduğunun en temel göstergesidir.

2.2.4. İlköğretim matematik dersi öğretim programı

İleride teknolojik gelişmelere uyum sağlayan bir toplumun yetiştirilmesi için, programların öğrencilerin hayatlarında kullanmayacakları bilgilerden ayıklanması, genişleyen matematik bilgilerinin belli bir süre içinde öğrencilere öğretilmesi bakımından konuların sınıflara göre tekrar düzenlenmesi, matematik programındaki konuların mantıksal ve temel bir yapıya kavuşturulması, konular arasındaki kopuklukların giderilmesi, gereksiz tekrarların ortadan kaldırılması ve öğrencileri ezberciliğe zorlayan bilgilerin ayıklanması gerekir (Orbeyi, 2007, s. 73). Bunun içinde matematik programlarının yenilenmesi ve değişime uygun bir şekilde geliştirilmesi konusu gündeme gelmektedir.

2005–2006 öğretim yılında uygulanan matematik programı öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşımdan yararlanarak öğrencinin etkin olarak etkinliklere katılım sağlamasına, disiplinler arası ilişkileri dikkate almasına, sınıf içinde ve dışında öğrenme tecrübelerini bütünleştirmesine önem veren bireyler yetiştirmeye çalışmıştır (Gömleksiz ve Bulut, 2007, s. 76-88). Bu program, somut modellerle öğrenmeyi benimseyerek öğrencilerin keşfetmesini ve anlamasını da esas almıştır. Bununla birlikte özel modellerin yanında öğrencilerin çevresindeki somut modellere de yer verilmiştir. Ayrıca kuralların ezberlenmesi yerine bunların anlamlarının öğrenilmesini; matematiksel kavramların kazanılmasını, matematiğin yaşamda, sanatta, diğer derslerde ve ara disiplinlerde nasıl işe yaradığını görmelerine yardımcı olacak niteliklerin kullanılmasını; uzamsal becerilerin ve estetik duyguların geliştirilmesini de vurgulamaktadır (Toptaş, 2007, s. 108).

Milli Eğitimin matematiğe yönelik hedeflerinden birisi öğrencilere bilimsel düşünme gücünü kazandırıp, geliştirmek ve yaşamlarında kullanmalarında sağlamaktır. Matematik, doğru düşünmenin ilkelerini öğreterek, analitik düşünme, problem çözme ve kritik düşünme becerilerinin kazanılması için en etkili konu alanıdır. Öğrencilerin matematik dersinin hedef davranışlarını kazanabilmesi için öğretim programlarının dikkatle düzenlenip geliştirilmesi gerekmektedir (Orbeyi, 2007, s. 73). Geliştirilen programda, eğitimde kalıplaşan ve geleneksel bir hâl alan davranışsal yaklaşım değil, genel çerçevesiyle ve yapı öğeleriyle çağdaş eğitim yaklaşımı, bilişsel bilim, bakış noktaları, beklentiler ve süreçler tercih edilmiş ve bu çerçeve dikkate alınarak içerik işlenmiş, öğrenme alanlarında bir takım düzenlemeler yapılmıştır (Ersoy, 2003, s. 18-27).

Bu matematik öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı, öğrenme-öğretme sürecinde ise öğrencinin merkeze alındığı görülmektedir. Program öğrencilerin matematiği anlamalarını, öğrenme ortamına katılmalarını, bireysel farklılıklarını ödev ve projelerle ortaya koymalarını, araştırma yapabilmelerini sağlama amacıyla hazırlanmıştır. Matematiğin öğrenilmesi etkin bir süreç olarak gözlemlenmiştir. Matematiğin eğlenceli yönlerinin öğrenciler tarafından keşfedilmesinin önemi büyüktür. Programa göre öğrenci soru soran, sorgulayan, düşünen, tartışan, problem çözen, birlikte çalışan ve ilişkilendirendir (MEB, 2005, s. 5). Ayrıca matematik programı “Her birey matematik öğrenebilir” ilkesi ile düzenlenmiş ve kavramsal bir yaklaşım izlenmiştir. Bu kavramsal yaklaşımla, matematiksel kavramların geliştirilmesi öncelikli olmuş; bunun yanında işlem becerisi ve problem çözme, iletişim

kurma, akıl yürütme ve ilişkilendirme gibi bazı önemli becerilerin geliştirilmesi de hedeflenmiştir (MEB, 2005, s. 5).

Matematiğin konu alanları iki genel grupta toplanmıştır. Birinci grupta geometri, veri çözümlemesi, olasılık, sayılar ve işlemler, ölçme gibi belli bir içeriği olan konular bulunmaktadır. İkinci grubu ise kendi başına bir içeriği olamayan ama tüm matematik alanına yayılmış, problem çözme, akıl yürütme, konuları ilişkilendirme ve matematiksel iletişim konuları oluşturmaktadır. Matematik öğretim programı, içeriğe ilişkin konuları “öğrenme alanları” adı altında, dört temel başlıkta toplamıştır. Bu dört temel başlık “sayılar”, “geometri”, “ölçme” ve “veri”dir. Doğal sayılar, uzunlukları ölçme, kesirler, tablo gibi daha ayrıntıya ilişkin konular ise “alt öğrenme alanları” adıyla bu dört temel başlık altında düşünülmüştür. Yeni programda ikinci grup matematik konularına da “beceriler” temel başlığı altında dikkat çekilmiş, neredeyse her alt öğrenme alanının kazanımları içinde problem çözme ve kurmaya, akıl yürütmeye, iletişim ve ilişkilendirme konularına yer verilmiştir (Duartepe ve Akkuş, 2007, s. 16-22).

Yeni programın olumlu yanları ve getirdiği en önemli yenilikler ana hatlarıyla “Kümeler konusunun kaldırılması, simetri, örüntü ve süslemeler konularının dâhil edilmesi, birim küplerden üç boyutlu yapılar meydana getirme etkinliklerinin dâhil edilmesi, ayrıntılı hedef davranışlar yazılmasından vazgeçilmesi, somut araç-gereçlerin yaygınlaştırılıp kullanılması, problem kurma becerilerinin dâhil edilmesi, tahmin ve zihinden yaklaşık işlem yapmanın önemsenmesi ve vurgulanması, öğrenciye hareket alanı tanınması, her kazanıma ait etkinlikler sunulması, yatay ve dikey ilişkilendirmeler yapılması” olarak ifade edilmiştir (Olkun, 2006, s.96-111).

Sonuç olarak Matematik dersi temel bilgi ve becerilerin kazandırılacağı, zorunlu ve önemi yüksek derslerden biridir. MEB’in oluşturduğu özel komisyon çalışmaları sonunda 2004 yılında ilköğretim matematik dersi programında bir takım değişiklikler ve yenilikler yapılmıştır. Matematik dersi öğretim programında öğrenme-öğretme süreci içerisinde, öğrencilerin eksikliklerini ve başarılarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkisinin farkına varmak, programın zayıf ve güçlü taraflarını ortaya çıkarmak için ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiği belirtilerek, değerlendirmenin tüm öğrenme sürecini kapsayacak ve önem verecek biçimde, öğrencinin gelişimini izleme yoluyla gerçekleştirilmesi istenmektedir (Orbeyi ve Güven, 2008, s. 133-147). Tüm bu ayrıntılara odaklanıldığında 2005 yılında uygulanmaya başlanan matematik dersi öğretim programıyla radikal bir değişim ve dönüşümün başladığı, bundan sonra

uygulamaya giren diğer programların da bu temel çizgiden ayrılmadan buna uygun olarak geliştiği ve sürece dâhil olduğu söylenebilir.

2.3. Türkiye’de İlköğretim Matematik Programlarının Tarihi Gelişimi

Türkiye’de 1924’te başlayan program geliştirme çalışmaları değişip gelişerek; 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke çapında kademeli olarak uygulamaya konulan, ilkokul matematik dersi öğretim programı ile şu anki halini almıştır. Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasının ardından daha ilk yıllarında eğitime büyük önem verilmiştir. Hatta Ülkemizde 1918 yıllarında eğitim ile ilgili etkinlikler yapılmış ve milli eğitimin temel ilkeleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda 3 Mayıs 1920’de Türkiye Büyük Millet Meclisi’nde milli eğitimin amaçları ve ilkeleri bir bildiri ile belirlenmiştir. Sakarya Meydan Muharebesi devam ederken; 15 Temmuz 1921 tarihinde Maarif Kongresi toplanmış, ilkokul ve ortaokul programları ve ders konuları incelenmiş ve Atatürk tarafından yapılan açılış konuşmasında milli eğitimde vurgulanacak temel ilkeler belirtilmiştir (Önsoy, 1991, s. 1-23).

3 Mart 1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Yasası ile eğitimde medreseler kaldırılarak eğitim birliği sağlanmıştır. Burada amaç eğitimin millileştirilmesi ve laik esaslar üzerine bina edilmesi olmuştur (Önsoy, 1991, s. 1-23). Bu kanunun yürürlüğe girmesinden sonra ilköğretimde eğitim süresi 5 yıl olmuştur (Yılmaz, 2006, s. 38). Ülkemizde “Eğitim Programı” yerine 1950 yılına kadar dersler ve konular listesi anlamında “Müfredat Programı” kavramı kullanılmıştır.

Ülkemizde program geliştirme ile ilgili çalışmalar ilk yıllarda illerde, mahalli olarak ve okullarda il milli eğitim müdürlüklerinin desteğiyle başlatılmıştır. Sonrasında bu çalışmaları Milli Eğitim Bakanlığı yürütmüştür. 1924 yılında John Dewey’in hazırladığı raporda program geliştirme çalışmalarına ağırlık verilmiştir. Ancak başlayan program çalışmaları daha çok ilkokul alanında olmuş, daha sonra bu çalışmalar ışığında ortaokula yönelik çalışmalar da geliştirilmiştir.

2.3.1. 1924 İlkokul programında matematik

1924 yılında, Türkiye Cumhuriyetinin eğitim-öğretim ihtiyaçlarına göre “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmıştır. Bu program daha çok bir proje programı mahiyetinde olup 1926 yılına kadar uygulanmıştır. 1924 Programında hesap ve hendese adı altında iki ayrı ders olarak okutulan matematik dersleri haftada 16 ders saatiydi.

Hesap dersleri tüm sınıfları kapsamakta, hendese dersleri ise sadece 4. ve 5. Sınıflarda okutulmaktaydı (Batdal, 2006, s. 89).

2.3.2. 1926 İlkokul programında matematik

1926 yılında çağın eğitim anlayışı, çocukların seviyeleri göz önünde bulundurularak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” geliştirilmiştir. 1926 programı günümüz programlarının da dayanağı olan İlkokulun Amaçları, Toplu Öğretim Sistemi, Derslerin Özel Amaçları, İlk Okuma Yazmada Çözümleme Metodu, Öğretimde Takip Edilecek Yollar, Beş Sınıflı Okulun Birinci ve İkinci Evreye Ayrılması gibi esasları içermektedir. 1926 ilkokul matematik programının en belirgin ve önemli özelliği “toplu öğretim” uygulamasının ele alınmasıdır. Bu programda, 1924 Programındaki hesap ve hendese dersleri birleştirilerek hesap-hendese olarak tek bir ders halinde verilmiştir. Ayrıca ders saatleri arttırılmıştır. Bu programdaki matematiğin haftalık ders dağılımı, 1990 İlköğretim Matematik Programı uygulamalarıyla, toplam haftalık ders saati olarak aynıdır (Batdal, 2006, s. 89). 1926 İlkokul Programı 1936 yılına gelinceye kadar on yıl süre ile uygulanmıştır.

2.3.3. 1936 İlkokul programında matematik

1936 Programına gelmeden önce 1930 yılında köy okullarına yönelik olarak bir program çalışması yapılmıştır. Bu programda temel olarak şehir programına sadık kalınmakla birlikte; köy çocuklarını köy hayatına uyumlu olarak yetiştirmek amaçlamaktaydı. Bu yönde köy hayatına yönelik olarak “Köy Müfredat Programı” yayınlanmıştır. 1936 yılında ise 1926 Programı günün ihtiyaçlarına göre geliştirilerek bir “Şehir Müfredat Programı” oluşturulmuştur. 1936 Programı 1926 Programının geliştirilmiş bir devamı niteliğinde olduğu için yine matematik hesap hendese adıyla programda yer almıştır. Cumhuriyetimizin birinci programı olan 1926 Programı incelendiğinde eğitim-öğretim ilkeleri açıkça belirtilmemektedir. Eğitim-öğretim ilkeleri programın çeşitli yerlerine parçalar halinde dağıtılmıştır (Arslan, 2000, s. 146). 1936 İlkokul matematik programında öğrencilerin okula geldiği ilk günden itibaren, öğrenim hayatı boyunca dikkat edilmesi gereken ilkeler, maddeler yanlış anlama ve başka yorumlara fırsat vermeyecek şekilde tespit edilmiştir. 1936 Programında özellikle toplumsal hayat ilkelerine yer verilmiştir.

2.3.4. 1948 İlkokul programında matematik

Cumhuriyetimizin kuruluşundan 1948 tarihine kadar birçok program değişikliği yapılmıştır. Bununla birlikte genel köy nüfusunun fazla olması; kent ve köy okulları için farklı program geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ancak geliştirilen programların; daha çok kılavuz niteliğinde, öğretmene rehber olan ve modern program geliştirme sürecinden uzak kaldığı gözlenmektedir. Bu eleştiriler yeni bir program geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır.

1936 ve 1939 programlarındaki eksikliklerin giderilmesi, köy ve kent okullarındaki farklılıkların göz önünde bulundurulması ve beş sınıflı köy okullarının ihtiyaçlarına göre bir program hazırlanması için 1945 yılında program geliştirme çalışmalarına başlanmıştır. Bu amaçla 1944 yılında öğretmenler arasında köy okulları ve şehir okulları programını birleştirmek ve geliştirmek amacıyla bir anket düzenlenmiş ve bu anketler sonucunda “1948 İlkokul Programı” hazırlanmıştır. Program anketler aracılığıyla öğretmenlerden gelen görüşler doğrultusunda geliştirilerek 20 yıllık bir süre uygulamada kalmıştır. İlk defa bu programda hesap ve hendese adı kaldırılmış yerlerine sırasıyla Aritmetik ve Geometri kavramları kullanılmıştır.

2.3.5. 1968 İlkokul programında matematik

Ülkemizde 1952 yılına kadar program geliştirme çalışmaları sırasında dersler ve konu listesi hazırlamakla yetinilmiştir. K.V. Wofford 1952 yılında ülkemize gelerek köy okullarında incelemeler yapmıştır ve bir rapor hazırlamıştır. Bu rapordan sonra ülkemizde program geliştirme çalışmaları daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlamıştır.

1948 İlkokul Programının değişmesinin zorunlu olduğu 1953 yılında toplanan Milli Eğitim Şurasında ele alınmıştır. Bu kararla MEB de program geliştirme çalışmalarına daha fazla ağırlık vermeye başlamıştır. Ülkemizde program geliştirme çalışmaları 1960’lı yıllarda tekrar ilkokul programları üzerinde yoğunlaşmıştır. 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim Kanununun kabul edilmesiyle programların geliştirilmesi zorunlu hale gelmiştir. 1962 yılında VII. Milli Eğitim Şurasında: Geliştirilen programların günlük hayatta kullanılabilir olması, geliştirilen programa göre ders kitaplarının hazırlanması, yetiştirilen öğretmenlerin yeni program gereksinimlerinin farkında olması, yeni geliştirilen programın incelendikten sonra bazı pilot bölgelerde iki yıl boyunca denenmesi ve daha sonrasında denenilen programın geliştirilerek bütün ülkede uygulanması kararları alınmıştır.

Bu kararlara uygun olarak geliştirilen program önce 14 ilde pilot olarak denenmiş, daha sonrasında deneme alanı genişletilerek bütün illerin deneme okullarında 5 yıl süreyle uygulanmıştır. Programın uygulandığı illerde geliştirilen program ile ilgili komiteler kurulmuş ve program geliştirme çalışmaları bu komiteler tarafından yürütülmüştür. Alan çalışmaları, aksiyon araştırmaları, inceleme, teftiş, kurslar ve seminerler yoluyla program geliştirme çalışmaları devam ettirilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda geliştirilen programın taslağı MEB’de kurulan Merkez Değerlendirme Komitesine yönlendirilmiştir. Ülkemizin çeşitli bölgelerinden 120 il temsilcisi bir hafta boyunca seminere alınarak geliştirilen program taslağını incelemiştir. Gerekli değişiklikler de yapıldıktan sonra öneriler sunularak program Talim ve Terbiye Kuruluna sevk edilmiştir. Geliştirilen program Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 1968-1969 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konmuştur ve program geliştirme çalışmaları yakından takip edilmiştir. Zaman içerisinde gözlemlenen aksaklıklar ve yetersizlikler üzerinde düzenlemeler yapılarak gerekli olan adımlar atılmıştır. 1968 Programının önem taşıması; planlama, ünite ve küme çalışması, ünite ve konuların işlenmesi için hazırlık, inceleme, araştırma, tartışma, kendi kendine öğrenme ve değerlendirme gibi yenilikler getirmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak; bu yeniliklerin kâğıt üzerinde kalması, uygulamadan elde edilen sonuçların iyi değerlendirilmemesi, modernize edilmemesi ve tekrar düzenlenmemesinden dolayı başarısız olunmuştur (Gözütok, 2003, s. 90-102).

2.3.6. 1983 İlkokul programında matematik

1980 yılında program geliştirme çalışmalarına daha çok önem verilmeye başlanmıştır. 1982 yılında üniversitedeki bilim insanlarıyla beraber daha kapsamlı bir program modeli hazırlamak ve bu tarihten sonra geliştirilecek programların da bu modele uygun olarak geliştirilmesi için yeni bir program modeli oluşturulmuştur. Oluşturulan program modeli, 26.05.1983 gün ve 86 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilmiş ve 2142 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak uygulamaya konmuştur. Bu model ile birlikte programların derslere göre amaç-işleyiş-davranış-değerlendirme boyutları esas alınarak hazırlanması gerekmektedir. Bu modelde, program geliştirme konusunda görevli kişilerin çalışma esaslarını benimsemiş olması ve ünite ve konu amaçlarının belirlenmesinin gerekli olduğunun önemi vurgulanmıştır. Programların bir yıl uygulanarak, değerlendirme yapılması ve bu değerlendirme sonucu elde edilen sonuçlara göre program geliştirme çalışmalarına devam edilmesi kararı

alınmıştır. Bu program modelinden sonra hazırlanan ilkokul ve ortaokul matematik programları çağdaş ve özgün program anlayışına göre, sekiz yıllık ilköğretim bütünlüğü dikkate alınarak hazırlanan ilk programlardır (Arslan, 2000, s. 146). Hazırlanan model; 14.02.1984 gün ve 16 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile geliştirilen programların derslere göre hazırlanması kararı alınmıştır. Alınan bu kararda, hazırlanan model konusunda bağlayıcı ve zorlayıcı bir karar olmamasından dolayı bu modelden sonra geliştirilen bazı programlar farklı modeller kullanarak geliştirilmiştir. Hazırlanan modele uygun olarak geliştirilen İlkokul Matematik Programı 1984–1985 eğitim-öğretim yılında pilot ilkokullarda uygulanmaya başlanmış, uygulama sonuçları değerlendirildiğinde olumlu bulunmuş ve 1985–1986 eğitim-öğretim yılından sonra ülke genelinde bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır.

2.3.7. 1990 İlkokul programında matematik

1990 yılında MEB'in program geliştirmeye ve ayrıca ölçme değerlendirmeye daha çok önem verdiği görülmektedir. MEB tarafından 28 Şubat 1990 tarihinde toplanan ölçme-değerlendirme ve program geliştirme ihtisas komisyonları toplantısında Türkçe, fen bilgisi, matematik, felsefe grubu, sanat tarihi, güzel sanatlar, psikoloji, tarih ve sosyal bilgiler alanlarında program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuş ve çalışmaları yürütmeye başlanmıştır. Bu komisyonlara sonradan İngilizce, Fransızca ve Almanca dersleri için oluşturulan ihtisas komisyonları da eklenerek komisyon sayısı on ikiye ulaşmıştır. On iki komisyona ders programlarını hazır hale getirebilmeleri için bir senelik süre verilmiştir. Yapılacak olan ders programlarının 1983 ilkokul program modeline göre hazırlanması tavsiye edilmiştir; ancak itirazlar üzerine oluşturulan komisyonların çalışmaları serbestleştirilmiştir. Program geliştirmede tek modelli program anlayışından çok modelli program anlayışına geçilmesinde anlaşılamamıştır. Bu anlaşmazlığın sonucu bize Türk Milli Eğitim Sistemi için uygulanacak bir program modeli arayışlarının devam ettiğini göstermektedir. 1983 tarihine kadar düzenlenen ilkokul programlarında matematik dersinin programı diğer derslerle beraber iken, ilk defa 05.07.1983 tarihinde farklı bir kitap olarak yayınlanmıştır. Bu program, sonrasında ortaokul matematik programıyla birleştirilerek, 19.11.1990 gün ve 153 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile “5+3=8 İlköğretim Matematik Dersi Programı” adı verilerek çıkarılmıştır (Baykul, 1997, s. 154-168; Baykul, 2006, s. 143).

“1983 İlkokul matematik programı” ile “1990 ilköğretim matematik programının” çok büyük benzerlikleri vardır. Hatta 1990 programı için; 1983 ilkokul

matematik programına 6, 7 ve 8. sınıf programlarının ilave edilmesidir de denebilir (Özen, 2005, s. 54). Matematik dersi Öğretim programı 1983 yılında kabul edilmiş, 1990 ve 1998 yıllarında da programdaki hedef ve davranışlar gözden geçirilip bazıları çıkarılmış ya da yeni hedef ve davranışlar eklenmiştir. Programın başında bulunan "Giriş" bölümünde; eğitim kavramı, ilkokulun ve ilkokulda matematik öğretiminin amaçları, programın içeriği, konuların öğretiminde göz önünde tutulacak ilkeler, ölçme ve değerlendirme konularında açıklamalar yer almaktadır. Amaçların ölçülebilir hale getirilmeleri, davranışlar cinsinden ifade edilmeleri gerektiği, matematiğin ilköğretimdeki genel amaçları ile tutarlı olarak her sınıftaki hedefleri ve bunları tanımlayan davranışların ayrı ayrı yazıldığı gerekçeleri ile açıklanmıştır. Amaçlar, davranışlar, işleniş, ölçme ve değerlendirme, İlköğretim Matematik Programının öğeleri olarak adlandırılabilir (Baykul, 1997, s. 154-168; Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 53).

2.3.8. 2005 İlköğretim matematik programı

1990 Matematik programında öğretmenin merkezde olduğu ve davranışçı bir yaklaşım temel alınmıştır. Bu yaklaşımda bilgi doğrudan öğrenciye aktarılır ve bundan dolayı öğrencilerin akıl yürütmesi, problem çözmesi, eleştirel düşünmesi, düşüncelerini açıklaması ve savunması gibi becerileri engellenmiş olur (Bulut, 2004, s. 54-55). Uluslararası raporlar incelendiğinde (TIMSS, PISA, PIRLS), Türk öğrencilerin matematik konusunda başarılarının çok düşük olduğu gözlemlenmektedir. Oysa günümüz gereksinimlerine göre matematiği anlamak, matematik yapmak ve matematiği günlük yaşamda kullanabilmek oldukça önemlidir. Öğrencilerin bu bakımdan fiziksel ve zihinsel açıdan etkin ve aktif olduğu bir eğitime ihtiyaç vardır. Bu yaklaşımda, öğrenci ve öğrenci ihtiyaçları merkeze alınıp, yetenek ve becerilerin geliştirilmesi daha önem kazanmıştır (Bulut, 2004, s. 54-55). Bu ve benzeri nedenlerden dolayı ülkemizde 2004 yılında dokuz ilde pilot uygulaması yapılarak 2005 yılından itibaren yurt çapında 1-5. sınıfların tamamında yeni İlköğretim Matematik Programı uygulanmaya başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı, 2005 İlköğretim Matematik Programını, “Her öğrenci matematiği öğrenebilir.” ilkesi üzerine kurgulayarak uygulamaya koymuştur.

2.3.9. 2015 İlkokul matematik programı

Matematik öğretimi, öğrencilere matematiğin hayatın bir parçası olduğunu hissettirmelidir. Öğrenciler kendi yaptıklarına bir anlam verebilmek için matematik

bilgilerini de kendileri yapılandırmalıdır. Matematik konularının özellikle ilkökul seviyesinde basitten zora ve somuttan soyuta giden basamak sırasıyla ele alınmalıdır.

2015 matematik öğretim programıyla öğrencilerin, matematik kavramlarını anlayarak günlük hayatta kullanabilmeleri, problem çözme aşamalarında akıl yürütme ve düşüncelerini kolayca ifade edebilmeleri, tahminde bulunma ve işlemleri zihninden yapma özelliklerini ortaya koyabilmeleri, düzenli, dikkat sahibi, sabırlı, sistemli ve sorumlu bireyler olma becerilerini geliştirebilmeleri ve matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilmeleri beklenmektedir (MEB, 2015, s. 6-11).

2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında, matematiğin temel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu temel beceriler:

- Matematiksel modelleme,
- Akıl yürütme,
- Problem çözme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma,
- Araç ve gereçleri uygun biçimde kullanma,
- Matematik dilini kullanarak iletişim kurma.

2015 programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan bu beceriler birbiriyle bağlantılıdır. Problem çözme becerisini kullanan bir öğrenci, aynı zamanda iletişim ve akıl yürütme gibi becerilerini de kullanmalıdır. Öğrencilerin ilkökulda bu becerilerini geliştirmeleri daha üst sınıflardaki matematik öğretiminde de etkili bir role sahiptir (MEB, 2015, s. 6-11).

2.3.10. 2017 Matematik dersi öğretim programı

Eğitim öğretim sürecinde nihai hedef öğrencilerin, mutlu ve sağlıklı bir şekilde hayata hazırlanması, iyi birer vatandaş olmalarını sağlayacak olan beceri, tutum, bilgi, alışkanlıklar ve davranışlar göstermelerini sağlamaktır. Bir eğitim sisteminde ilk hedef kültür aktarımını sağlamak olduğundan, değerler sisteminin de eğitim sürecinin içerisinde kazandırılıp diğer nesillere aktarılması büyük önem taşımaktadır. Millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri önemseyen, benimseyerek davranış haline dönüştüren bireylerin yetişmesinde öğretim programlarının katkısı yadsınamaz. Programlarda bazen açık bazen de gizli bir şekilde bulunan millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerler örtük öğrenme yöntemiyle öğrencilere kazandırılmalıdır. Burada öğretmenin becerisi ön plandadır. Öğretmen bu değerleri, iyi ve doğru davranışları model olarak ve etkinliklerle öğrencilere kazandırmalıdır.

Matematik Dersi Öğretim Programı, öğrencilere günlük yaşamın içerisinde matematiğin yer aldığını ve kullanmaları gerektiğini, bu yüzden de öğrenmeye değer olduğunun farkına varmalarını sağlamak gerektiğinin altını çizmiştir. Öğrenci, matematik dersinde öğrendiği konuları kişisel değerleriyle yakından ilişkilendirmelidir. Bu kişisel değerler bilimsellik, adil olma, estetik, esneklik, hoşgörü, eşitlik, özgürlük, özgüven, paylaşma, saygı, sabır, öz kontrol, işbirliği, tasarruf ve sorumluluk olarak örneklendirilebilir.

Öğrenme-öğretme sürecinde etkisini gördüğümüz faktörler programların uygulanma sürecinde de etkisini gösterir. Programların önerileri ve kazanımları çerçevesinden çıkmadan öğretim yaklaşımının belirlenmesinde ve ortamın düzenlenmesinde öğretmenler esnek davranabilmektedir. Programı uygularken dikkate alınması gereken noktalar ve hususlar şu şekildedir (MEB, 2017, s. 8-15):

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı, matematik öğretiminde öğrencilere uygun uygulamalara öncelik verilmelidir.

- Sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyinin farkında olarak, etkin öğrenmeyi destekleyen etkinliklerle, öğrencilerin yeni öğrenecekleri matematik kavramlarını önceki öğrenmelerinin üzerine eklemeleri için çaba harcayıp öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

- Matematik kavramlarının yeni öğretiminde ve değerlendirilmesinde olabildiğince somut materyaller kullanılmalıdır. Örnek olarak onluk bloklar, basit günlük malzemelerden elde edilecek modeller, sayı kartları ve kesir takımları gibi materyalleri sayabiliriz.

- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sözlü olarak düşüncelerini ifade etmeleri büyük öneme sahiptir. Bireylerarası iletişim sağlamaları öğretmenler tarafından desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.

- Öğretmenler, öğrencileri açıklama yapmaya ve iletişim kurmaya yönlendirmelidir. Bu durum öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirecektir. Öğretmenler bu süreçte “Benzer bir problem daha önce karşına çıktı mı? Böyle bir problemle karşılaştıysan nasıl bir yol izlemiştin? Problemin çözümünde hangi yoldan gideceğini biliyor musun?” gibi sorular sorarak öğrencilerin düşünme sürecini güçlendirmesine yardımcı olur.

- Matematik başarısına etki eden matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme, ünitelere ve konulara uygun matematik oyunlarına yer verilerek sağlanabilir. Öğrencilerin matematik dersinde kendilerini rahat hissetmeleri de olumlu tutum

gelişmelerine katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin kavramları tamamıyla anlamaları için onlara zaman verilmeli ve alternatif çözüm yollarına başvurulmalıdır.

- Matematik hayatımızın önemli bir parçası olduğu için matematiksel düşünmenin gelişimi büyük önem taşımaktadır. Diğer disiplinler ile matematik arasında zamanı geldikçe ilişki kurulmalıdır. Örnek olarak; geri dönüşüm, ekmek israfından kaçınmak, planlı ve sağlıklı yaşamak, vergi bilinci, sosyal güvenlik hak ve yükümlülükleri gibi konular günlük hayatta karşılaştığımız sorunlardır. Sosyal bilgiler, hayat bilgisi ile matematik arasında bir ilişki kurulabilir.

- İşleniş sırası her sınıf için “Üniteler ve Zaman Dağılımları” başlığı altında belirtilmiştir. Programın içerisinde bulunan öğrenme alanları, kazanımlar ve alt öğrenme alanların sıralanması işleniş sırası değildir.

- Programda kazanımlar için verilen süreler yaklaşık olarak verilmiştir ve sınıf seviyesine göre değişiklik gösterebilir. Sınıf seviyesine göre kazanımlar birleştirilerek verilebilir. Ünitelerin sıralamasını değiştirmeden kazanımların veriliş sırasında değişikliğe gidilebilir ya da öğretmen gerekli görürse kazanım başka bir üniteye verilebilir.

- 2017 Matematik Dersi Öğretim Programı öğrenciyi merkeze almış ve kavramsal anlamayı önemsemiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) 8 anahtar yetkinlik belirlenmiş, bunlarla birlikte; adil olma, paylaşma, esneklik, estetik ve eşitlik değerlerini de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2017, s. 8-15).

2.4. 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması

Eğitim programları bilimsel, sosyal ya da toplumsal yeniliklerden dolayı değişime ihtiyaç duymaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak ilkokul matematik dersi öğretim programında da zaman zaman değişime ihtiyaç duyulmuştur. Son üç programa baktığımızda, 2009 matematik dersi öğretim programı incelendiğinde görülen vizyon başlığı 2015 ve 2017 programlarında görülmemektedir. 2009 programında vizyon başlığı ile verilen ilkokulu tamamlayan bir öğrencinin sahip olması beklenen (a) problem çözme becerisine sahip, (b) fikirlerini ve çözümlerini ortama aktarabilen, (c) grup çalışmasına katılabilen, (ç) matematik dersinde özgüven sahibi olan ve (d) matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştiren ifadelerinin 2015 ve 2017 programlarında olmadığı görülmektedir.

2017 programında ise programın felsefesi başlığı altında (1) grup etkinliklerinde yer alma, (2) başkalarının duygularını anlama, (3) yardımseverlik, (4) sorun çözme, (5) müzakere etme, (6) başkalarıyla iletişimde bulunma, (7) cömertlik, (8) sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, (9) kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde olma, (10) bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş, (11) öz güven sahibi ifadelerine yer verildiği görülmektedir (MEB, 2017, s. 8-15). 2017 programında geçen (1) grup etkinliklerinde yer alma ve (4) sorun çözme ifadelerinin 2009 programında geçen (a) problem çözebilen, (b) çözümlerini ve düşüncelerini paylaşabilen ifadeleri ile örtüştüğü söylenebilir. 2017 programında yer alan (8) sorumluluklarını bilen ve gereğini yerine getirebilen, (9) kendisiyle ve toplumuyla uyum içinde olma, (10) bir yandan millî, diğer yandan da evrensel değerleri içselleştirmiş, (11) öz güven sahibi ifadelerinin ise çağımızın gereği olarak her bireyde olması beklenen özellikler olarak düşünülebilir.

2009 yılı programının vizyonunda yer alırken 2015 ve 2017 yılı programlarında yer almayan (ç) matematik dersinde özgüven sahibi olan ve (d) matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştiren ifadelerinin yer almamasına karşın matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirme ifadesi 2015 ve 2017 yılı programlarının hedefler bölümünde yer alması olumlu bir gelişme olarak ifade edilebilir. Çünkü öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarının akademik başarılarına etkisini araştıran araştırmalara bakıldığında, genel yargı matematiğe karşı geliştirilen olumlu tutumun matematik başarısına katkısı olduğu yönündedir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003, s.157; Yücel ve Koç, 2011, s. 143). Bununla birlikte yapılan bazı çalışmalarda matematik kaygısı, bireyin okul ve sosyal yaşamında karşılaştığı problemlerin çözümünde, sayılarla ilgili işlemler yapma durumlarında duygusal gerilim veya kaygı duyma şeklinde kendini gösterdiği belirtilmiştir (Adal ve Yavuz, 2017, s. 20-41; Tobias, 1993, s. 212).

2009 matematik dersi öğretim programında programın yaklaşımı olarak bir bölüm ayrılmış olup kavramsal yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir (MEB, 2009, s. 4-5). Ancak 2009, 2015 ve 2017 matematik dersi programları incelendiğinde her üç programında tematik ve öğrenci merkezli yaklaşım anlayışlarını benimsediği görülmektedir. 2015 ve 2017 programlarında ayrıca ünite temelli bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. 2015 ve 2017 programlarında yaklaşım olarak ayrı bir bölüm yer almazken bu durum 2015 programında “*matematik dersi öğretim programlarının genel amaçları*” bölümünde, 2017 programında ise “*öğretim programında değerler eğitimi*” bölümünde öğretmenlere yaklaşım konusunda esneklik

sunulduğu ve tek bir yaklaşıma bağlı kalınmaması gerektiği açıklanmıştır. 2017 yılı programında öğretmene yaklaşım konusunda esneklik sunulurken, kavramsal yaklaşımın da programda verilmesi ve bu anlayışa göre içeriğin organize edilmesi programın kazandırılması hedeflenen “problem çözme”, “akıl yürütme” ve “ilişkilendirme” becerilerin kazandırılmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Gündoğdu, Albayrak, Ozan ve Çelik (2012, s. 21-37)’e göre kavramsal yaklaşım esas alınarak hazırlanan programlarda öğrenme alanları ile matematiksel kavramları anlayabilecek, öğrendiği kavramlar arasında ilişki kurabilecek, bu kavramları günlük hayatlarında kullanabilecek, matematiksel problemleri çözme süreci içerisinde kendi matematiksel düşünme ve akıl yürütme becerisini geliştirecek ve problem çözme stratejileri geliştirerek bu stratejileri günlük hayatta olabilecek problemlerde kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır.

2009, 2015 ve 2017 yıllarındaki programlar incelendiğinde her üç programda da hedeflerin yer aldığı görülmektedir. 2009 programında 2015 ve 2017 programından farklı olarak “*Türk Millî Eğitiminin Amaçları*” başlığı altında ayrıca bir bölüm oluşturulmuştur. Bununla birlikte 2009 programında programın temel öğeleri bölümü altında oluşturulan matematik eğitiminin genel amaçları alt başlıkla kazandırılmak istenen 15 maddelik matematik eğitiminin genel amaçlarına ayrıca yer verilirken, 2015 programında 12 ve 2017 programında ise 13 maddelik amaçlar listesi oluşturulduğu görülmektedir. 2009 programında yer alan 8 hedefin 2015 ve 2017 programlarında da yer aldığı görülmektedir. Ayrıca 2015 programında yer alan bütün amaçlar 2017 programında da kendisine yer bulmuştur. 2015 programından farklı olarak “matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir” amaç cümlesi 2017 programında yer almıştır. 2009 ve 2015 yılı programlarında yer alan (a) “Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanabilecektir”, (b) “Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminoloji ve dili doğru kullanabilecektir”, (c) “Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilecektir” ifadelerinin 2017 yılı programında da yer alması, olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmiştir. Kilpatrick, Swafford ve Findell (2001, s. 8, akt., Demir ve Vural, 2017, s. 118)’e göre “*bir kimsenin başarılı bir şekilde matematik öğrenmesi*” ifadesinin karşılığını birbiri içerisinde yer alan “(1) matematiği anlama, (2) akıcı bir şekilde hesap yapma, (3) problemleri çözmek için kavramları uygulamaya koyma, (4) mantıksal akıl yürütme ve (5) matematiği mantıklı, yararlı ve yapılabilir görerek;

matematik ile ilgilenme.” olmak üzere 5 bileşenden oluşan “matematiksels yeterlilik” terimi ile açıklamışlardır.

2009 yılı matematik dersi öğretim programındaki kazanım sayısı 256, 2015 yılı matematik dersi öğretim programındaki kazanım sayısı 252 ve 2017 yılı matematik dersi öğretim programındaki kazanım sayısı 229’dur. Bu perspektiften bakıldığında 2017 yılındaki kazanım sayısındaki azalmanın 2015 yılındaki azalmadan daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyinde bakıldığında 2015 programında ikinci ve dördüncü sınıf düzeylerinde azalma, birinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde ise birer artış olduğu görülmekte iken, 2017 yılında birinci, ikinci ve dördüncü sınıf düzeylerindeki kazanım sayılarının azaltıldığı, üçüncü sınıf düzeyinde artış olduğu tespit edilmiştir.

2009, 2015 ve 2017 yılı programlarında öğrenme alanlarına, üniteler, beceriler, değerler ile ara disiplinler konularının yer alıp almadıkları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 2009 yılı matematik dersi öğretim programı incelendiğinde (a) sayılar, (b) geometri (c) ölçme ve (d) veri öğrenme alanlarının küçük değişiklikler ile 2015 ve 2017 yılı programlarında yer aldığı tespit edilmiştir. 2009 yılı programında sayılar olarak geçen öğrenme alanının 2015 ve 2017 yılı programlarında sayılar ve işlemler olarak, 2009 ile 2015 programında veri olan öğrenme alanının 2017 programında veri işleme olarak değiştirildiği tespit edilmiştir. 2009 ve 2015 yılı programlarında yer alan öğrenme alanlarının 2017 programında korunuyor olması olumlu olarak değerlendirilebilir.

Erdoğan, Hamurcu ve Yeşiloğlu (2017) yapmış oldukları çalışmada Türkiye’deki matematik programındaki öğrenme alanları dağılımının, Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) dağılımı ile uyumlu olduğunu belirlemişlerdir. Öğrenme alanlarının uluslararası alanda başarılı sayılabilecek düzeyde olmasına karşın, öğrenci başarısızlığının nedeni olarak ders kitapları ve çalışma kitaplarının programlara uygun hazırlanmıyor olması söylenebilir (Toptaş, Elkatmış ve Karaca, 2012, s. 17-29).

2009 yılı programında programın ünitelere ayrılmadığı görülürken öğretmenlere ünitelendirilmiş yıllık plan yapmaları önerilmiştir. 2015 ve 2017 programlarında ise program yaklaşımına uygun olarak her sınıf düzeyi için 6 ayrı ünite oluşturulmuş ve “Ünite-1, Ünite-2” şeklinde isimlendirme yapılmıştır.

2009 yılı programında 4 temel beceri yer alırken, 2015 yılı programında 6, 2017 yılı programında ise 9 olarak karşımıza çıkmaktadır. Temel beceriler ile birlikte programlarda kazandırılması beklenen toplam beceri sayıları ise 2009 yılı programında

35 beceri 2015 yılı programında 9 ve 2017 yılı programında ise 17 olarak karşımıza çıkmaktadır. 2009 yılı programında yer alan (1) iletişim, (2) problem çözme, (3) bilgi teknolojilerini kullanma, (4) akıl yürütme, (5) psikomotor becerilerinin 2015 ve 2017 yılı programlarında da yer aldığı saptanmıştır.

2015 programında “*araç gereçleri uygun biçimde kullanma, duyuşsal beceriler ve problem kurma*” olmak üzere 3 yeni becerinin, 2017 programında ise “*bilgi ve iletişim teknolojileri, ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlilik, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, kültürel farkındalık ve ifade, matematiksel süreç becerileri, matematiksel modelleme ve duyuşsal beceriler*” olmak üzere 12 yeni becerinin yer aldığı görülmektedir. 2009, 2015 ve 2017 programlarına bakıldığında “*problem çözme*” becerisi gibi bazı becerilerin korunması olumlu olarak değerlendirilebilir. Matematik programları incelendiğinde “*Problem çözme*” becerisinin matematik dersi programının odağını oluşturduğu söylenebilir (Olkun ve Toluk Uçar, 2012, s. 200-243). Smith (Akt., İskenderoğlu ve Uzun, 2017, s. 563)’e göre “*problem çözme*” becerisi eğitimin temel hedeflerinden biridir. Benzer şekilde NCTM (National Council of Teachers of Mathematics)’ye göre, problem çözme becerisi ve stratejileri matematik eğitiminde oldukça önemli bir yere sahiptir (NCTM, 2000, s. 13).

2017 yılı programında, 2009 ve 2015 yılı programlarından farklı olarak matematik dersi programında değerler başlığının kullanıldığı görülmektedir. Değerler başlığı altında (1) adalet, (2) paylaşım, (3) bilimsellik, (4) esneklik, (5) eşitlik, (6) özgürlük, (7) sabır, (8) saygı, (9) sorumluluk ve (10) tasarruf” olmak üzere 10 adet değere yer verildiği tespit edilmiştir. 2009 yılı matematik dersi öğretim programında 7 ara disiplinin olduğu görülürken, 2015 ve 2017 yılı matematik dersi öğretim programlarında ara disiplin anlayışının terk edildiği görülmektedir.

2009 yılında programlarda öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin açıklamalara 15 madde, 2015 yılı programında 12 ve 2017 yılı programında ise 13 madde olarak yer verildiği saptanmıştır. 2015 ve 2017 programlarında yer alan açıklamalara bakıldığında 2009 programından tamamen farklı olduğu görülürken, 2015 programında yer alan 11 açıklamanın biçimsel olarak tamamen olmasa da anlamsal olarak birebir korunduğu görülmektedir. Buna karşın 2015 programında yer alan “Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Rehberlik Araştırma Merkezi’ndeki uzmanlarla iletişime geçilmelidir (MEB, 2015, s. 6-11)” açıklamasının 2017 yılı programında yer almadığı görülmüştür.

2009 matematik dersi öğretim programı incelendiğinde kazanımın tek tek belirtildiği ve her kazanıma özel bir etkinlik örneğine yer verilirken, 2015 ve 2017 programlarında bu anlayışın terk edildiği tespit edilmiştir. Sadece bazı kazanımlar için soru örnekleri oluşturularak etkinlik örneği verilmiştir. Etkinlik örneklerinin 2009 programından sonra terk edilmesi ve bu anlayışın 2015 ve 2017 programlarında sürdürülüyor olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

2009, 2015 ve 2017 yılı programlarının tamamında etkinlikler ve kazanımlar için açıklamalara yer verildiği görülmektedir. 2009 yılı programında her etkinlik ve kazanım örneği için açıklamalar ayrı olarak oluşturulmuş ve bu açıklamalarda etkinliklerin ve kazanımların ilişkilendirileceği beceriler, ara disiplinler, sınıf içi ve sınıf dışı etkinlik bilgisi, diğer derslerle olan ilişkilendirmelere yer verilirken, 2015 ve 2017 yılı programlarında bir takım kazanımlar için sadece açıklamalara, bir takım kazanımlar için de hem açıklamalara hem de etkinlik örneklerine yer verilmiştir.

2009 yılı matematik dersi öğretim programı incelendiğinde tüm sınıf düzeylerinde yüz kırk dörder saat olan ders süresinin, 2015 ve 2017 yılı matematik dersi öğretim programlarında %25 artırılarak 180 saat olduğu görülmektedir. Her bir sınıf düzeyi için toplam ders saatinin her programda kendi içinde tutarlılık gösterdiği söylenebilir. 2015 ve 2017 programlarını ünite bazında karşılaştırıldığında ise, her sınıf düzeyi için ayrılan toplam ders saati aynı olmasına karşın ünite bazında bakıldığında bu saatin farklılık gösterdiği görülmektedir.

2009 programında belirlenen ders saatleri, 2015 yılında artırıldığı ve bu artışın 2017 yılında korunduğu görülmektedir. 2009 programı ders saatleri boyutu ile TIMSS raporlarına göre matematik başarısı yüksek ülkelerin eğitim programları ile benzerlik göstermesine karşın haftalık ders dağılımları içerisinde matematik dersinin yeri oldukça düşüktür. Bu bağlamda ders saatlerinin artırılması yerine matematik dersinin ilkökul programı içerisindeki ders saati olarak oranının artırılması gerektiği söylenebilir (Erdoğan vd., 2017, s. 31-43). 2015 ve 2017 yılı programları incelendiğinde her üç programda da değerlendirmeye yer verildiği görülmektedir. 2009 yılı matematik dersi öğretim programında değerlendirme 11 sayfa olarak, 2015 ve 2017 yılı matematik dersi programlarında ise 1,5 sayfa olarak yer aldığı belirlenmiştir. 2017 yılı matematik dersi öğretim programının değerlendirme boyutu sadeliği ile 2015 yılı programına benzese de 2015 yılı programına göre daha kapsamlı bir değerlendirme açıklaması yer almaktadır. 2017 programında değerlendirmenin “tanıma”, “izleme-biçimlendirme” ve “sonuç (ürün) odaklı” olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu

bağlamda 2009, 2015 ve 2017 yılı programlarının ortak özelliğinin süreç odaklı değerlendirilmeyi önemsiyor olmasıdır.

2009 yılı programında değerlendirmelerin nasıl yapılacağı, kazanımlarla ilişkilendirmek suretiyle örneklerle açıklanarak verilirken, 2015 ve 2017 yılı programlarında değerlendirmenin hangi boyutlarda yapılması gerektiğinin öğretmene belirtilmesiyle yetinilmiştir. Ayrıca 2017 yılı programında 2009 ve 2015 programından farklı olarak akran değerlendirmesine de vurgu yapıldığı görülmektedir. Süreçte öğrencinin bu konumu düşünüldüğünde alternatif değerlendirmelerin olması gerekmektedir. Bu bağlamda 2017 programı ile benimsenen akran değerlendirmesinin olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir.

2.5. 2018 İlkokul Matematik Dersi Programının Özellikleri ve 2017 İlkokul Matematik Dersi Programına Göre Benzerlik ve Farklılıkları

Ülkemizde program geliştirme çalışmalarında, son yıllarda farklı ülkelerin de benzer nedenlerle güncelledikleri programlar incelenmiş; akademik çalışmalar taranmış ve her ilden gelen zümre raporları incelendikten sonra uzman personellerden oluşan çalışma grupları görev almıştır. Program 2018-2019 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanacaktır. Yapılacak olan izleme ve değerlendirme çalışmalarıyla programdaki eksiklikler giderilecek ve gerekli güncellemeler yapılacaktır. Birinci sınıf matematik programında altı ünite bulunmaktadır.

2018 programının özel amaçlarına bakıldığında bir önceki programdan farksız olduğu gözlemlenmektedir. Bireysel farklılıklara dikkat edilmesi gerektiğini öğrencilerin öğrenme stillerini ve stratejilerini öne çıkaran uygulamalara önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yeni kavramların öğretiminde somut materyaller kullanılmalı ve oyunlarla desteklenmelidir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenen 8 anahtar yeterlilik ile birlikte esneklik, eşitlik, adalet, estetik ve paylaşım gibi değerleri de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2018, s. 3-10).

2017 programında genel amaçlar 13 madde halinde anlatılırken ele alınırken 2018 taslak programında da 13 maddelik özel amaçlar kısmına yer verilmiştir. Bunların aynı amaçları hedef aldığı gözlemlenmiştir.

2018 programında 229 kazanım olduğu gözlemlenmiştir. 2015 programında 252 olan kazanım sayısı, 2017 programında sayı 229'a düşmüş, 2018 programında da

229’da kaldığı gözlemlenmiştir. Her sınıf düzeyindeki kazanım sayılarının da aynı kaldığı gözlemlenmiştir.

2018 programında program üniteler halinde hazırlanmıştır. 2017 matematik programı ile ünite olarak karşılaştırdığımızda aynı konuların 2018 programında da yer aldığı fakat konuların sıralanışının değiştiği görülmüştür. 2017 matematik programında eklenen ve kazandırılması hedeflenen becerilerin de 2018 taslak programında aynı kaldığı anlaşılmıştır.

2018 matematik dersi öğretim programında da değerler başlığının kullanıldığı görülmektedir. Değerler başlığı altında (1) adalet, (2) paylaşım, (3) bilimsellik, (4) esneklik, (5) eşitlik, (6) özgürlük, (7) sabır, (8) saygı, (9) sorumluluk ve (10) tasarruf olmak üzere 2017 programındaki ile aynı başlıklara yer verildiği anlaşılmaktadır. 2018 taslak programında ders saatlerinin de 180 saat olarak 2017 programındaki gibi aynı düzeyde kaldığı görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntem, araştırma modeli, evren ve örnekleme, araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Tarama modelinde çok sayıda insanın davranışları, geçmişi, tavırları ya da inançları ile ilgili bilgi toplamada resmî görüşme ya da yazılı bir anket formu kullanılmaktadır (Neuman, 2007, s. 542-659). Bir tür tarama modeli olan ilişkisel tarama modelinde; iki veya daha fazla sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığı veya derecesi belirlenmeye çalışılır. İlişkisel tarama modeli, korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma ile elde edilen ilişkiler olarak iki şekilde yapılır (Karasar, 1999, s. 292). Bu araştırmada da ilişkisel tarama modeli kapsamında Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılında Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan bütün ilkokullarda görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur.

Eskişehir ili merkez ilçelerinde toplam 84 ilkökul ve bu okullarda görev yapmakta olan toplam 1664sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Araştırma evrenine ilişkin istatistikî veriler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1

Eskişehir Merkezinde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Sayısı

İlçe Adı	n
Tepebaşı	741
Odunpazarı	923
Toplam	1664

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde yer alan bütün ilkokullar arasında basit rastlantısal örneklem yöntemiyle seçilmiş 317 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Basit rastlantısal örneklem; araştırmacının oluşturduğu örnekleme çerçevesi ve örnek olayları seçmek için rastlantısal bir süreç kullandığı, bu şekilde her örnekleminin eşitlik kazandığı bir örneklemdir (Neuman, 2007, s. 542-659).

Araştırmanın örneklemini, Eskişehir ili merkez ilçelerinde yer alan ilkokulları arasından küme örneklem yöntemi ile seçilen öğretmenler oluşturmuştur. Küme örnekleme; birden çok aşama kullanan ve çoğunlukla geniş coğrafi alanları kapsamak için kullanılan, kümelenmiş birimlerin rastlantısal olarak seçildiği ve sonra örneklenen kümelenmiş birimlerden ya da kümelerden örneklemelerin çekildiği bir tür rastlantısal örneklemdir (Neuman, 2007, s. 542-659). Yapılan bu çalışmada öncelikle küme örneklem yöntemi kullanılarak Eskişehir merkez ilçeleri Odunpazarı ve Tepebaşı olarak iki kümeye ayrılmış ve daha sonra bu kümelerden basit rastlantısal yöntem kullanılarak veri toplanacak ilkokullar belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğünü saptamakta ise farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden yararlanılmıştır. Buna göre; 1664 öğretmen evreninde %95 güven düzeyini sağlamak için gerekli büyüklük en az 313 kişidir. Bu çerçevede; uygulanan ölçeklerden uygun olmayanların olabileceği ve uygulama sırasında yaşanabilecek kayıplar da düşünülerek araştırma için ölçek 400 öğretmene ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden toplanan 400 ölçekten 83 tanesi yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırma örneklemini Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan 317 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmanın örnekleminde yer alan, Eskişehir ili merkez ilçelerinde bulunan birinci sınıf öğretmenlerine ilişkin demografik özelliklerin (Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim Durumu, Mezun Olduğu Fakülte, Sosyo Ekonomik Düzey, Programı İnceleyip İncelemediği, Hizmet içi Eğitim Alıp Almadığı, Kırsal Kesimde Çalışma Süresi, Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuğu, İl Merkezinde Çalışma Süresi) frekans-yüzde dağılımları aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.2

Araştırmaya Katılan Birinci Sınıf Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	126	39,7
Erkek	191	60,3
Toplam	317	100.0

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 126’sını (%39,7) kadın öğretmenler oluştururken; 191’ini (%60,3) erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

Tablo 3.3

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Eğitim Durumu	n	%
Ön Lisans	52	16,4
Lisans	233	73,5
Yüksek Lisans	32	10,1
Toplam	317	100.0

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerin 52’si (%16,4) ön lisans, 233’ü (%73,5) lisans, 32’si(%10,1) yüksek lisans mezunudur.

Tablo 3.4

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülteye İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Mezun Olduğu Fakülte	n	%
Eğitim Fakültesi	245	77,3
Fen Edebiyat Fakültesi	21	6,6
Diğer Fakülte	51	16,1
Toplam	317	100,0

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin 245'i (%77,3) eğitim fakültesi mezunu iken, 21'i (%6,6) fen edebiyat fakültesi mezunu ve 51'i (%16,1) diğer fakülte mezunlarıdır.

Tablo 3.5

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Görev Yaptığı Yerin Sosyo Ekonomik Düzeyine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Düzey	n	%
Üst düzey	66	20,8
Orta düzey	136	42,9
Alt düzey	115	36,3
Toplam	317	100,0

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 66'sı (%20,8) üst sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda iken, 136'sı (%42,9) orta sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda ve 115'i (%36,3) alt sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapmaktadır.

Tablo 3.6

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programı İnceleme Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Programın İncelenme Durumu	n	%
Evet	163	51,4
Kısmen	105	33,1
Hayır	49	15,5
Toplam	317	100,0

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin programı inceleme oranına bakıldığında 163’ü (%51,4) programı incelendiğini belirtirken, 105’i(%33,1) kısmen incelendiğini,49’u (%15,5) ise incelenmediğini belirtmiştir.

Tablo 3.7

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Programa İlişkin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Hizmet içi Eğitim Alma Durumu	n	%
Evet	45	14,2
Hayır	272	85,8
Toplam	317	100,0

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin 45’i (%14,2) hizmet içi eğitim aldığını ifade ederken, 272’si (%85,8) hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir.

Tablo 3.8

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kırsal Kesimde Çalışma Süresine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Kırsal Kesimde Çalışma Süresi	n	%
Hiç çalışmamış	32	10,1
1-5 Yıl	117	36,9
6-10 Yıl	128	40,4
11-15 Yıl	28	8,8
16 Yıl ve üzeri	12	3,8
Toplam	317	100,0

Tablo 3.8’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kırsal kesimde çalışma süresine bakıldığında 32’si (%10,1) hiç çalışmadığını; 117’si (%36,9) 1-5 yıl arası çalışmış olduğunu, 128’i (%40,4) 6-10 yıl arası çalışmış olduğunu, 28’i (%8,8) 11-15 yıl, 12’si (%3,8) 16 yıl ve üzeri kırsal kesimde çalıştığını ifade etmiştir.

Tablo 3.9

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kaç Defa Birinci Sınıf Okuttuğuna İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Birinci Sınıf Okutma Sayısı	n	%
1 Defa	23	7,3
2 Defa	58	18,3
3 Defa	53	16,7
4 Defa	54	17,0
5 ve Üzeri	129	40,7
Toplam	317	100,0

Tablo 3.9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin kaç defa birinci sınıf okuttuğuna bakıldığında 23’ünün (%7,3) 1 defa, 58’inin (%18,3) 2 defa, 53’ünün (%16,7) 3 defa, 54’ünün (%17,0) 4 defa ve 129’unun (%40,7) da 5 ve üzeri sayıda birinci sınıf okuttuğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.10

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin İl Merkezinde Çalışma Süresine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

İl Merkezinde Çalışma Süresi	n	%
Hiç çalışmamış	94	29,7
1-5 Yıl	69	21,8
6-10 Yıl	38	12,0
11-15 Yıl	47	14,8
16 Yıl ve Üzeri	69	21,8
Toplam	317	100,0

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin il merkezinde çalışma sürelerine bakıldığında 94’ünün (%29,7) hiç çalışmadığı, 69’unun (%21,8) 1-5 yıl arasında çalışmış olduğu, 38’inin (%12,0) 6-10 yıl arasında çalışmış olduğu, 47’sinin (%14,8) 11-15 yıl arasında çalıştığı, 69’unun da (%21,8) 16 yıl ve üzeri bir süre il merkezinde çalıştığı anlaşılmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu ve ölçek ile toplanmıştır. Bunlar:

Kişisel bilgi formu: Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla bu form kullanılmıştır. Formda; cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, sosyo ekonomik düzey, programı inceleyip incelemediği, hizmet içi eğitim alıp almadığı, kırsal kesimde çalışma süresi, kaç defa birinci sınıf okuttuğu, il merkezinde çalışma süresi sorularına yer verilmiştir.

Ölçek: Araştırmada kullanılan veri toplama aracı Sarıer (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte matematik öğretim programının; amaçlarına yönelik 12 madde, kazanımlarına yönelik 8 madde, içeriğine yönelik 12 madde, öğretme-öğrenme sürecine yönelik 8 madde, ölçme-değerlendirmeye yönelik 12 madde bulunmaktadır. Ölçek toplam 52 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik testinde cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek beşli likert tipi ölçek olup, ölçekteki maddelerin seçenekleri “*Kesinlikle Katılıyorum*, *Katılıyorum*, *Kısmen Katılıyorum*, *Katılmıyorum* ve *Kesinlikle Katılmıyorum*” şeklindedir. Ölçeğe verilen yanıtların puanlanmasında “*Kesinlikle Katılıyorum*” beş puan, “*Katılıyorum*” dört puan, “*Kısmen Katılıyorum*” üç puan,

“Katılmıyorum” iki puan ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine bir puan verilmiştir. Olumsuz maddelere ise “Kesinlikle Katılmıyorum” beş puan, “Katılmıyorum” dört puan, “Kısmen Katılıyorum” üç puan, “Katılıyorum” iki puan ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğine bir puan verilmiştir.

Öğretmenlerden ölçekte yer alan maddeleri önem derecesine göre bir ile beş arasında değerlendirmeleri istenmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle Eskişehir Valiliği’nden ve Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli resmî izinler alınmıştır (EK 2). Ölçekler Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ilkokullara gidilerek 2016-2017 eğitim öğretim yılında Nisan ve Mayıs aylarında uygulanmıştır. Dağıtılan 400 anketin 87’si yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmış olup değerlendirmeye 317’si alınmıştır.

3.5. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada elde edilen verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 for Windows paket programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada yer alan kişisel ve ailevi bilgilerle ilgili sorulara verilen yanıtların tüm denekler için frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları alınmıştır.

Ölçeklerden elde edilen görüşlerin, katılımcıların cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, sosyo ekonomik düzey, programı inceleyip incelemeyeceği, hizmet içi eğitim alıp almadığı, kırsal kesimde çalışma süresi, kaç defa birinci sınıf okuttuğu, il merkezinde çalışma süresi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemekte parametrik testlerden yararlanılmıştır. Dağılımın normalliğini belirlemek amacıyla tek örneklem Kolmogorov-Smirnov test yöntemi uygulanmıştır ve normal bir dağılım gösterdiği için parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan istatistiksel çözümlemelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bu kapsamda araştırmada yanıtı aranan sorular çerçevesinde şu analizler yapılmıştır.

1. Araştırmanın birinci alt amacı; Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programının alt boyutlarına (amaçlar, kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme

süreci, ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik kullanılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı; Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin Cinsiyet, Hizmet Süresi, Eğitim Durumu, Mezun Olduğu Fakülte, Sosyo Ekonomik Düzey, Programı İnceleyip İncelemediği, Hizmet içi Eğitim Alıp Almadığı, Kırsal Kesimde Çalışma Süresi, Kaç Defa Birinci Sınıfta Okuttuğu, İl Merkezinde Çalışma Süresi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar Arası t Testi ve ANOVA yapılmıştır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular Ve Yorum

Bulgular ve yorum bölümünde, problem cümlesi ile alt problem cümlelerine göre ulaşılan bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya dâhil olan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin matematik programının; öğrenme-öğretme süreci, kazanımlar, içerik, amaçlar, ölçme-değerlendirme ve uygulama boyutlarına ait maddeler için verdikleri cevaplar incelenmiş, böylece maddelerin dağılımları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanarak sonuçlar tablolarla gösterilmiştir.

4.1.1. Matematik dersi öğretim programının amaçları ile ilgili öğretmen görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerin, matematik dersi öğretim programının amaçları (12 madde) ile ilgili verdikleri cevapların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Cevaplara ilişkin dağılım Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1

Matematik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Matematik Dersi Öğretim Programının Amacı;	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
1	Matematiksel kavramlardan anlam çıkarmalarına ve bunlar arasında ilişkiler kurabilmelerine fırsat vermektedir.	31	9,8	142	44,8	103	32,5	36	11,4	5	1,6	2,50	,877
2	Tümevarım ve tümdengelimli düşüncelerini ve mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır.	25	7,9	142	44,8	108	34,1	33	10,4	9	2,8	2,56	,886

Tablo 4.1(Devam)

Matematik Dersi Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Matematiğe ilişkin olumlu tutum ve değerler kazandırmaktadır.	37	11,7	125	39,4	112	35,3	42	13,2	1	,3	2,51	,877
4	Bilimsel ve teknolojik gelişmelere merak duygusu kazandırmaktadır.	21	6,6	90	28,4	128	40,4	64	20,2	14	4,4	2,87	,956
5	Problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.	33	10,4	92	29,0	141	44,5	32	10,1	19	6,0	2,72	,987
6	Model kurmada, modelleri sözel ve matematiksel ifade etmede katkı sağlamaktadır.	43	13,6	111	35,0	121	38,2	36	11,4	6	1,9	2,53	,929
7	Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini kazandırmada katkı sağlamaktadır.	43	13,6	135	42,6	113	35,6	26	8,2	0	0	2,38	,821
8	Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini kazandırmaktadır.	14	4,4	82	25,9	161	50,8	54	17,0	6	1,9	2,86	,815
9	Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır.	20	6,3	82	25,9	134	42,3	79	24,9	2	6	2,88	,879
10	Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı hazırlanmaktadır.	31	9,8	95	30,0	110	34,7	60	18,9	21	6,6	2,83	1,058
11	Günlük hayatta matematiği kullanmaya fırsat vermektedir.	31	9,8	94	29,7	133	42,0	48	15,1	11	3,5	2,73	,952
12	Akıl yürütme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.	36	11,4	109	34,4	128	40,4	33	10,4	11	3,5	2,60	,941

Tablo 4.1 incelendiğinde “Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır” maddesine ait cevaplarda öğretmenlerin %6,3’ü “Tamamen Katılıyorum”; %25,9’u “Katılıyorum”; %42,3’ü “Kısmen Katılıyorum”; %24,9’u “Katılmıyorum”; %6’sı da “Tamamen Katılmıyorum” şeklinde

görüş belirtmişlerdir. Programın amaçlar boyutunda aritmetik ortalaması en çok olan madde bu maddedir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,88'dir. Bu değer öğretmenlerin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre matematik dersi öğretim programının amaçlarının araştırma yapma, bilgi üretmeye ve kullanma becerilerini geliştirmeye uygun olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini kazandırmada katkı sağlamaktadır” maddesine ait cevaplarda öğretmenlerin %13,6'sı “Tamamen Katılıyorum”; %42,6'sı “Katılıyorum”; %35,6'sı “Kısmen Katılıyorum”; %8,2'si “Katılmıyorum” şeklinde görüşlerini belirtirken, bu maddeye tamamen katılmayan öğretmen olmamıştır. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,38'dir. Bu değer öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Programın amaçlar boyutunda aritmetik ortalaması en az olan madde bu maddedir. Buna göre matematik dersi öğretim programının amaçlarının tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Araştırmanın amaçlar boyutunu genel olarak ele aldığımızda genel ortalamanın 2,66 olduğu görülmektedir. 9. maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu ve 7. maddenin de en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.1.2. Matematik dersi öğretim programının kazanımları ile ilgili öğretmen görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerin, Matematik dersi öğretim programının kazanımlarına (8 madde) ilişkin verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2

Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Matematik Dersi Yeni Öğretim Programında yer alan kazanımlar;	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama X	Standart Sapma SS
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
13	1. Açık ve net olarak ifade edilmektedir.	20	6,3	174	54,9	111	35,0	12	3,8	0	0	2,36	,659
14	2. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	19	6,0	122	38,5	157	49,5	11	3,5	8	2,5	2,58	,766
15	3. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine uygundur.	19	6,0	132	41,6	138	43,5	28	8,8	0	0	2,55	,739
16	4. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kazanımlar uygundur.	14	4,4	81	25,6	155	48,9	66	20,8	1	,3	2,87	,799
17	5. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yöneliktir.	14	4,4	98	30,9	153	48,3	52	16,4	0	0	2,77	,773
18	6. Konu alanının özelliklerine uygundur.	19	6,0	136	42,9	135	42,6	27	8,5	0	0	2,54	,735
19	7. Programın genel amaçlarıyla uyumludur.	26	8,2	155	48,9	114	36,0	22	6,9	0	0	2,42	,740
20	8. Günlük hayatta kullanılabilir niteliktedir.	26	8,2	101	31,9	143	45,1	34	10,7	13	4,1	2,71	,914

Tablo 4.2 incelendiğinde “Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kazanımlar uygundur.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin

%4,4'ü “Tamamen Katılıyorum”; %25,6'sı “Katılıyorum”; %48,9'ü “Kısmen Katılıyorum”; %20,8'i “Katılmıyorum”; %0,3'ü de “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,87'dir. Programın kazanımları boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde bu maddedir. Bu değer öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre kazanımların matematik dersine uygun olduğu öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Açık ve net olarak ifade edilmektedir.”maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %6,3'ü “Tamamen Katılıyorum”; %54,9'u “Katılıyorum”; %35,0'ı “Kısmen Katılıyorum”; %3,8'i “Katılmıyorum” cevabını verirken “Tamamen Katılmıyorum” cevabı hiç verilmemiştir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,36'dır. Bu değer öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Programın kazanımlar boyutunda aritmetik ortalaması en az olan madde bu maddedir. Buna göre matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımların öğretmenler tarafından açık net ve anlaşılır olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın kazanımlar boyutu genel olarak ele alındığında genel ortalamanın 2,60 olduğu görülmektedir. 16. maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu ve 13. maddenin de en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.1.3. Matematik dersi öğretim programının içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerin, Matematik dersi öğretim programının içeriğine (12 madde) ilişkin verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3

Matematik Dersi Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Matematik Dersi Öğretim Programının içeriği;	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama	Standart Sapma
		f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	X	SS
21	1. Öğrenme alanlarıyla tutarlıdır.	20	6,3	147	46,4	134	42,3	16	5,0	0	0	2,46	,691
22	2. Kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir.	32	10,1	118	37,2	140	44,2	27	8,5	0	0	2,51	,790
23	3. Dersle ilgili kavramları somutlaştırmıştır.	26	8,2	118	37,2	138	43,5	34	10,7	1	,3	2,58	,802
24	4. Öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmiştir.	20	6,3	117	36,9	136	42,9	43	13,6	1	,3	2,65	,804
25	5. Yakından uzağa, somuttan soyuta vb. genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.	31	9,8	159	50,2	99	31,2	28	8,8	0	0	2,39	,783
26	6. Yeterli sayıda etkinlikle desteklenmiştir.	36	11,4	74	23,3	104	32,8	86	27,1	17	5,4	2,92	1,082
27	7. Diğer derslerle bütünlük ve paralellik gözetilerek hazırlanmıştır.	24	7,6	115	36,3	117	36,9	55	17,4	6	1,9	2,70	,909
28	8. Konularla ilgili temel bilgilere (kavramlar, ilkeler, yöntemler vb.) yer vermiştir.	14	4,4	134	42,3	138	43,5	30	9,5	1	,3	2,59	,735
29	9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir.	20	6,3	67	21,1	116	36,6	92	29,0	22	6,9	3,09	1,013
30	10. Öğrenci seviyesine uygundur.	14	4,4	142	44,8	88	27,8	52	16,4	21	6,6	2,76	1,000
31	11. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	14	4,4	105	33,1	127	40,1	65	20,5	6	1,9	2,82	,872
32	12. Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.	20	6,3	142	44,8	121	38,2	20	6,3	14	4,4	2,58	,874

Tablo 4.3 incelendiğinde “Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %6,3’ü “Tamamen Katılıyorum”; %21,1’i “Katılıyorum”; %36,6’sı “Kısmen Katılıyorum”; %29,0’ı “Katılmıyorum”; %6,9’u “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,09’dur. Programın içerik boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde bu maddedir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre matematik dersi öğretim programının içeriğinin bireysel farklılıklar dikkate alınarak hazırlandığı görüşü öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Yakından uzağa, somuttan soyuta vb. genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %9,8’i “Tamamen Katılıyorum”; %50,2’si “Katılıyorum”; %31,2’si “Kısmen Katılıyorum”; %8,8’i “Katılmıyorum”; %0’ı da “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,39’dır. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Programın içerik boyutunda aritmetik ortalaması en az olan madde bu maddedir. Buna göre matematik dersi öğretim programında yer alan içeriğin öğretmenler tarafından belirli bir düzen içinde ayarlandığı şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın kazanımlar boyutu genel olarak ele alındığında genel ortalamanın 2,67 olduğu görülmektedir. 29. maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya, 25. maddenin de en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.1.4. Matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğretmen görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerin, Matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine (8 madde) ilişkin verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.4’te sunulmuştur.

Tablo 4.4

Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Süreci İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının öğrenme-öğretme süreci;	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Tamamen Katılmıyorum		Ortalama	Standart Sapma
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
33	1. Öğrencileri, sorgulayarak öğrenmeye yönlendirmektedir.	14	4,4	86	27,1	147	46,4	63	19,9	7	2,2	2,88	,851
34	2. Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak, yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı vermektedir.	24	7,6	104	32,8	139	43,8	49	15,5	1	,3	2,68	,836
35	3. Öğretmene yönlendirici ve rehber rolü yüklemektedir.	29	9,1	92	29,0	142	44,8	53	16,7	1	,3	2,70	,865
36	4. Öğrenci merkezli öğretim stratejilerini benimsemektedir.	14	4,4	93	29,3	112	35,3	97	30,6	1	,3	2,93	,887
37	5. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici stratejileri benimsemektedir.	14	4,4	79	24,9	121	38,2	96	30,3	7	2,2	3,01	,905
38	6. Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.	20	6,3	61	19,2	143	45,1	77	24,3	16	5,0	3,03	,944
39	7. Öğretim teknolojisi kullanımını sağlamaktadır	14	4,4	95	30,0	157	49,5	28	8,8	23	7,3	2,85	,913
40	8. Öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak tanımaktadır.	14	4,4	96	30,3	151	47,6	41	12,9	15	4,7	2,83	,879

Tablo 4.4 incelendiğinde “Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %6,3’ü “Tamamen Katılıyorum”; %19,2’si “Katılıyorum”; %45,1’i “Kısmen Katılıyorum”; %24,3’ü “Katılmıyorum”; %5,0’ı “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin

aritmetik ortalaması 3,03'dur. Programın öğrenme öğretme süreci boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde bu maddedir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak öğrencilere matematiği öğrenmeye olumlu yönde katkı sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

“Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak, yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı vermektedir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %7,6'sı “Tamamen Katılıyorum”; %32,8'i “Katılıyorum”; %43,8'i “Kısmen Katılıyorum”; %15,5'i “Katılmıyorum”; %0,3'ü de “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,68'dir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Programın öğrenme öğretme süreci boyutunda aritmetik ortalaması en düşük olan madde bu maddedir. Buna göre matematik dersi öğrenme öğretme sürecinin, öğrencilerin yeni bir kavramı zihninde yapılandırması için ön bilgilerinin önemi vurgulanmıştır. Öğretmenlere göre önbilgilerini kullanan öğrencilerin yeni kavramları daha kolay zihinde yapılandırdıkları şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın kazanımlar boyutu genel olarak ele alındığında genel ortalamanın 2,86 olduğu görülmektedir. 38. maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu ve 34. maddenin de en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.1.5. Matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirmeyle ilgili öğretmen görüşleri

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerin, matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna (12 madde) ilişkin verdikleri yanıtların frekansları, yüzdeleri ve aritmetik ortalamaları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5

Matematik Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme İlişkin Öğretmen Görüşleri

Madde No	Matematik Dersi Yeni Öğretim Programında ölçme-değerlendirme;	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama	Standart Sapma
		F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
41	1. Yöntemleri açık olarak belirtilmektedir.	8	2,5	139	43,8	144	45,4	26	8,2	0	0	2,59	,676
42	2. Ürün kadar sürecin değerlendirilmesi gerekliliğini benimsemektedir.	14	4,4	135	42,6	139	43,8	24	7,6	5	1,6	2,59	,760
43	3. Araçların uygulanması zaman alıcıdır.	16	5,0	156	49,2	101	31,9	36	11,4	8	2,5	2,57	,852
44	4. Araçları öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilmektedir.	14	4,4	38	12,0	212	66,9	53	16,7	0	0	2,96	,681
45	5. Araçları öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.	14	4,4	70	22,1	178	56,2	55	17,4	0	0	2,86	,745
46	6. kazanımların birebir ölçme ve değerlendirilmesinde etkilidir.	14	4,4	73	23,0	179	56,5	51	16,1	0	0	2,84	,738
47	7. Araçları öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlanmıştır.	20	6,3	69	21,8	172	54,3	48	15,1	8	2,5	2,86	,839
48	8. Araçlarıyla öğrenme eksiklikleri ve yanlış öğrenmeler telafi edilebilmektedir.	8	2,5	104	32,8	130	41,0	75	23,7	0	0	2,86	,805
49	9. Bütün öğrencilerin etkin katılımını sağlamaktadır.	8	2,5	78	24,6	135	42,6	82	25,9	14	4,4	3,05	,884
50	10. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı güçleşmektedir.	31	9,8	138	43,5	86	27,1	46	14,5	16	5,0	2,62	1,014
51	11. Neyin ölçüleceğini (bilgi, yetenek) tam olarak açıklamamıştır.	8	2,5	101	31,9	148	46,7	52	16,4	8	2,5	2,85	,814
52	12. Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiştir.	8	2,5	67	21,1	152	47,9	68	21,5	22	6,9	3,09	,894

Tablo 4.5 incelendiğinde “Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiştir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %2,5’i “Tamamen Katılıyorum”; %21,1’i “Katılıyorum”; %47,9’u “Kısmen Katılıyorum”; %21,5’i “Katılmıyorum”; %6,9’u “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,09’dur. Programın ölçme değerlendirme boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde bu maddedir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Buna göre öğretmenler matematik dersi öğretim programının öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiş olduğu maddesine kısmen katıldıkları anlaşılmaktadır.

“Araçların uygulanması zaman alıcıdır.”maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin %5,0’ı “Tamamen Katılıyorum”; %49,2’si “Katılıyorum”; %31,9’u “Kısmen Katılıyorum”; %11,4’ü “Katılmıyorum”; %2,5’i de “Tamamen Katılmıyorum” cevabını vermişlerdir. Buna göre öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,57’dir. Bu sonuç öğretmenlerin görüşlerinin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Programın ölçme değerlendirme boyutunda aritmetik ortalaması en düşük olan madde bu maddedir. Buna göre matematik dersi ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasının zaman alıcı olduğunun öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir.

Araştırmanın ölçme değerlendirme boyutu genel olarak ele alındığında genel ortalamanın 2,81 olduğu görülmektedir. 52. maddenin en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu ve 43. maddenin de en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olduğu görülmektedir.

4.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Veriler

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.6’da sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyetle göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarına bakıldığında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo 4.6

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-Testi Sonuçları

BOYUTLAR	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Görüş	Erkek	126	2,70	0,57	-0.297	0.37
	Kadın	191	2,72	0,55		

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.7’de Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.7

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>				
Puan	Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>
Görüş	1-5 Yıl.	25	2,62	,29
	5-10 Yıl	92	2,75	,47
	10-15 Yıl	50	2,73	,56
	15-20 Yıl	36	2,44	,72
	20 Yıl-üstü	114	2,79	,59
	Toplam	317	2,72	,56

Tablo 4.7 (Devam)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	3,693	4	,923		
G. İçi	95,785	312	,307	3,008	,019
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin puanı aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonucunda hizmet süresinin aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,312) = 3,008, p = .019$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi yapılmıştır. Yapılan bu Levene's testi sonucunda grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Bunun neticesinde varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=4,120;.03$). Bu sonuca dayanarak varyanslar homojen olduğunda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılmasının nedeni testin alpha tipi hataya karşı duyarlı olmasıdır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizinin sonuçları tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Hizmet Süresi	Hizmet Süresi	X	SS	p
1-5 yıl	5-10 yıl	-,13773	,07660	,552
	10-15 yıl	-,11500	,09874	,942
	15-20 yıl	,17395	,13371	,892
	20 ve üzeri	,36366*	,14448	,043
5-10 yıl	1-5 yıl	,13773	,07660	,552
	10-15 yıl	,02273	,09325	1,000
	15-20 yıl	,31169	,12971	,185
	20 ve üzeri	-,03478	,07423	1,000
10-15 yıl	1-5 yıl	,11500	,09874	,942
	5-10 yıl	-,02273	,09325	1,000
	15-20 yıl	,28895	,14390	,394
	20 ve üzeri	-,05751	,09692	1,000
15-20 yıl	1-5 yıl	-,17395	,13371	,892
	5-10 yıl	-,31169	,12971	,185
	10-15 yıl	-,28895	,14390	,394
	20 ve üzeri	-,34646	,13237	,110
20 ve üzeri	1-5 yıl	,17251	,08102	,311
	5-10 yıl	,03478	,07423	1,000
	10-15 yıl	,05751	,09692	1,000
	15-20 yıl	-,36366*	,14448	,043

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına dair görüşlerinin hizmet süresine göre hangi alt gruplar arasında farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda 1-5 yıllık öğretmenlerin ortalamasının 21 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip olan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek olduğu görülmüştür.

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.9’da Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	
Görüş	Ön Lisans	52	2,69	,72	
	Lisans	233	2,71	,53	
	Yüksek lisans	32	2,82	,48	
	Toplam	317	2,72	,56	
<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	,415	2	,207		
G. İçi	99,064	314	,315	,657	,519
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin puanı aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda eğitim durumlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(2,314) = ,657, p = .519$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.10’da Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	
Görüş	Eğitim	245	2,71	,52	
	Fen edebiyat	21	2,98	,33	
	Diğer	51	2,62	,73	
	Toplam	317	2,72	,56	
<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	1,97	2	,98	3,183	,043
G. İçi	97,502	314	,31		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin puanı aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda eğitim durumlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2,314) = 3,183, p = .043$).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrasında ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan meydana geldiğini belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz teknikleri uygulanmıştır. Yapılan ANOVA analizi sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene’s testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Bunun sonucunda varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=7,132; .01$). Varyansların

homojen olduğunda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Scheffe testinin bu analizde tercih edilmesinin nedeni testin alpha tipi hataya karşı oldukça duyarlı olmasıdır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizinin sonuçları tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Fakülte	Fakülte	X	SS	p
Eğitim F.	Fen Edebiyat F.	-,27067	,12670	,104
	Diğer F.	,09299	,08577	,556
Fen Edebiyat F.	Eğitim F.	,27067	,12670	,104
	Diğer F.	,36366*	,14448	,043
Diğer F.	Eğitim F.	-,09299	,08577	,556
	Fen Edebiyat F.	-,36366*	,14448	,043

İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin değişkenin mezun olunan fakülteye göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda Fen edebiyat mezunu olan öğretmenlerin diğer fakülteden mezun olan öğretmenlere göre anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum eğitim veren fakültedeki öğretmenlerin diğer fakültelere göre matematiğe ilişkin görüşlerinin daha iyi olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılıklar ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri görev yaptığı yerin sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.12’de birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin görev yaptığı yerin sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

n, X ve SS Değerleri					
Puan	Grup	n	X	SS	
Görüş	Üst düzey	66	2,38	,59	
	Orta düzey	136	2,86	,45	
	Alt düzey	115	2,74	,57	
	Toplam	317	2,72	,56	
ANOVA Sonuçları					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	9,949	2	4,975	17,447	,000
G. İçi	89,530	314	,285		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin puanı aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptığı yerin sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda eğitim durumlarının aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2,314) = 17,447, p = .000$).

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış ve varyansların homojen olduğu saptanmıştır ($L_F=1,598; .01$). Bunun sonucuna dayanarak varyanslar homojen olduğunda sıklıkla kullanılan Scheffe çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin kullanılması nedeni testin alpha tipi hataya karşı oldukça duyarlı olmasıdır. Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları tablo 4.13'de gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Sosyo Ekonomik Düzeye Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Sos.Eko.Düzey	Sos.Eko.Düzey	X	SS	p
Üst Düzey	Orta Düzey	-,47072*	,08010	,000
	Alt Düzey	-,35445*	,08246	,000
Orta Düzey	Üst Düzey	,47072*	,08010	,000
	Alt Düzey	,11626	,06765	,230
Alt Düzey	Üst Düzey	,35445*	,08246	,000
	Orta Düzey	-,11626	,06765	,230

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin sosyo ekonomik düzeyine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda sosyo ekonomik durumu üst düzey olan okulların hem sosyo ekonomik durumu orta düzey olandan hem de sosyo ekonomik durumu alt düzey olandan okullardan anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu durum ekonomik düzeyi iyi olan yerleşim yerlerindeki okullardaki öğretmenlerin matematiğe bakışında olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Diğer alt boyutlar arasındaki ise anlamlı farklılık istatistiksel olarak bulunmamıştır ($p>.05$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri programı inceleyip incelememelerine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.14’de Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin programı inceleyip incelememelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

Tablo 4.14

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Programı İnceleyip İncelememelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	
Görüş	Evet	163	2,59	,59	
	Kısmen	105	2,84	,53	
	Hayır	49	2,88	,37	
	Toplam	317	2,72	,56	
<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	5,593	2	2,796	9,353	,000
G. İçi	93,886	314	,299		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin programı inceleyip incelememelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(2,314) = 9,353, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. ANOVA sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Yapılan bu analiz neticesinde varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=5,568; .004$). Buradan hareketle varyanslar homojen olmadığında sıklıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonucunda elde edilen sonuçlar tablo 4.15'de gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Programı İnceleyip İncelememelerine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

İnceleme Durumu	İnceleme Durumu	X	SS	p
Evet	Kısmen	-,25327*	,06975	,001
	Hayır	-,28929*	,07146	,000
Kısmen	Evet	,25327*	,06975	,001
	Hayır	-,03603	,07479	,950
Hayır	Evet	,28929*	,07146	,000
	Kısmen	,03603	,07479	,950

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin programı inceleyip incelememelerine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı inceleyenlerin kısmen inceleyenlere göre anlamlı farklılık çıkmıştır. Ayrıca programı inceleyen öğretmenlerin hiç incelemeyen öğretmenlere göre de sonuçları anlamlı çıkmıştır. Bu duruma göre programı inceleyen öğretmenlerin matematik dersine karşı daha olumlu olduğu söylenebilir. Diğer alt boyutlar arasındaki ortaya çıkan farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı fark var mıdır?

Tablo 4.16’da Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.16

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan t-Testi Sonuçları

BOYUTLAR	H.İçi Eğitim Alma	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Toplam	Aldı	45	2,79	,50	1,002	,308
	Almadı	272	2,70	,56		

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitimine katılma anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlere bakıldığında, bu görüşler arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri kırsal kesimde çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.17’de birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin kırsal kesimde çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.17

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Kırsal Kesimde Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

n, X ve SS Değerleri					
Puan	Grup	n	X	SS	
Görüş	Hiç	32	2,57	,47	
	1-5 yıl	117	2,65	,70	
	6-10 yıl	128	2,78	,44	
	11-15 yıl	28	2,86	,48	
	16 yıl ve üzeri	12	2,66	,33	
	Toplam	317	2,72	,56	
ANOVA Sonuçları					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G.Arası	2,214	4	,553	1,775	,134
G. İçi	97,265	312	,312		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin kırsal kesimde çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F(4,312) = 1,775, p = .134$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri il merkezinde çalışma süresine göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.18’de birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin il merkezinde çalışma süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 4.18

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İl Merkezinde Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>					
Puan	Grup	<i>n</i>	<i>X</i>	SS	
Görüş	Hiç	94	2,7838	,46717	
	1-5 yıl	69	2,7154	,49958	
	6-10 yıl	38	3,0850	,29714	
	11-15 yıl	47	2,4718	,76855	
	16 yıl ve üzeri	69	2,6076	,57596	
	Toplam	317	2,7204	,56108	
<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	9,215	4	2,304	7,963	,000
G. İçi	90,264	312	,289		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görüldüğü üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının öğretmenlerin il merkezinde çalışma sürelerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,312) = 7,963, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmıştır. Yapılan bu sınama sonucunda varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=11,582; ,000$). Bu sonuca dayanarak varyanslar homojen olmadığı sıklıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İl Merkezinde Çalışma Süresine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Çalışma Süresi	Çalışma Süresi	X	SS	p
Hiç	1-5 yıl	,06832	,07706	,991
	6- 10 yıl	-,30126*	,06816	,000
	11-15 yıl	,31199	,12202	,122
	16 ve üzeri	,17618	,08444	,328
1-5 Yıl	Hiç	-,06832	,07706	,991
	6- 10 yıl	-,36958*	,07708	,000
	11-15 yıl	,24367	,12722	,458
	16 ve üzeri	,10786	,09179	,937
6-10 Yıl	Hiç	,30126*	,06816	,000
	1-5 yıl	,36958*	,07708	,000
	11-15 yıl	,61325*	,12203	,000
	16 ve üzeri	,47744*	,08445	,000
11-15 Yıl	Hiç	-,31199	,12202	,122
	1-5 yıl	-,24367	,12722	,458
	6- 10 yıl	-,61325*	,12203	,000
	16 ve üzeri	-,13581	,13181	,974
16 ve üzeri	Hiç	-,17618	,08444	,328
	1-5 yıl	-,10786	,09179	,937
	6- 10 yıl	-,47744*	,08445	,000
	11-15 yıl	,13581	,13181	,974

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökullerinde matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin programı il merkezinde çalışma süresine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda il merkezinde hiç çalışmayan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 1-5 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 11-15 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında ve il merkezinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmen ile 6-10

yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasında ortaya çıkan farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$).

Amaç: Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri birinci sınıf okutma sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 4.20’de Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.20

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>n, X ve SS Değerleri</i>				
Puan	Grup	n	X	SS
Görüş	1	23	2,7375	,33867
	2	58	2,4927	,40780
	3	53	2,8933	,56624
	4	54	2,8882	,32270
	5 ve üzeri	129	2,6784	,67857
	Toplam	317	2,7204	,56108

ANOVA Sonuçları

Var. K.	K.T.	SD	K.O.	F	p
G. Arası	6,346	4	1,586	5,315	,000
G. İçi	93,133	312	,299		
Toplam	99,479	316			

Tabloda görülebileceği üzere, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonucunda aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($F(4,312) = 5,315, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya çıkarmak için tamamlayıcı post-hoc analiz tekniği uygulanmıştır. ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olmadığı saptanmıştır ($L_F=11,795; ,000$). Bu sonuca dayanarak varyanslar homojen olmadığında sıklıkla kullanılan Tamhane çoklu karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Tamhane çoklu karşılaştırma analizi sonuçları tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Yıl	Yıl	X	SS	p
1	2	,24475	,08862	,078
	3	-,15587	,10505	,785
	4	-,15072	,08316	,553
	5 ve üzeri	,05901	,09250	,999
2	1	-,24475	,08862	,078
	3	-,40062*	,09443	,001
	4	-,39547*	,06925	,000
	5 ve üzeri	-,18574	,08023	,198
3	1	,15587	,10505	,785
	2	,40062*	,09443	,001
	4	,00515	,08932	1,000
	5 ve üzeri	,21488	,09808	,266

Tablo 4.21(Devam)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin Birinci Sınıf Okutma Sayısına Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

4	1	,15072	,08316	,553
	2	,39547*	,06925	,000
	3	-,00515	,08932	1,000
	5 ve üzeri	,20973	,07415	,051
5 ve üzeri	1	-,05901	,09250	,999
	2	,18574	,08023	,198
	3	-,21488	,09808	,266
	4	-,20973	,07415	,051

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin birinci sınıf okutma sayısına göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc Tamhane testi sonucunda birinci sınıfı 2 defa okutan öğretmenler ile 3 defa ve 4 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 3 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 4 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür. Diğer alt boyutlar arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$).

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma, sonuç ve öneriler bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlardan bahsedilmiş, sonuçlar yapılan benzer çalışmalarla tartışılmış ve ilgililere katkı sağlaması düşünülen öneriler geliştirilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlere göre matematik dersi öğretim programının amaçları; araştırma yapma, bilgi üretmeye ve kullanma becerilerini geliştirmeye uygundur. İlkokul matematik programının belirlenen amaçlarının matematik dersi öğretiminin genel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenmiş olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programın amaçları boyutunda genel ortalaması “Katılıyorum” düzeyinde ortaya çıkmıştır. Sarier (2007, s. 17-37) yılında 6. Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi programı amacı üzerine yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde etmiş; öğretmenlerin ortalama puanlarının katılıyorum düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Köse, Koçyiğit, Tuğluk, Çelik ve Yazar (2006, s. 11-20) yaptıkları araştırmada yeni programın öğrencilerin gelişimine uygun olması, matematiğin genel hedeflerini gerçekleştirme ve öğrencileri hedeflenen seviyeye ulaştırma konularında öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine göre matematik dersi öğretim programının kazanımlarının açık ve net olarak ifade edildiği belirtilmiştir. Ayrıca kazanımların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede katkı sağladığı birinci sınıf öğretmenleri tarafından ifade edilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerine göre programın kazanımları boyutundaki puanlarının genel ortalaması “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Sarier (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen benzer şekilde sonuç elde etmiştir. Yılmaz (2006, s. 38) da beşinci sınıf matematik dersi ile ilgili yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine göre matematik dersi içeriği öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlenmiş, yeterli sayıda etkinlikle desteklenmiş ve kazanımlar da öğrencilerin gerçekleştirebileceği şekilde

düzenlenmiştir. Fakat öğretmenler içerik düzenlemesine ilişkin olarak yakından uzağa, somuttan soyuta ilkelerine göre düzenlenme konusunda olumlu görüş belirtmemişleridir. Genel olarak öğretmenlerin programın içerik boyutundaki puanlarının genel ortalaması “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında da Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç (2005, s. 239-255) içeriğin öğrencilerin yaşamlarıyla ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca Sarıer (2007, s. 17-37) ve Yılmaz (2006, s. 38) da benzer sonuçlar elde etmişlerdir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri, matematik dersi öğretim programı öğrenme öğretme sürecinin öğrencileri matematik öğrenmeye güdülediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın öğrencilere ön bilgilerini kullanarak yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı verdiğini, dersin sorgulanarak öğrenmesine fırsat sunduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlandığı söylenebilir. Çünkü öğrenci merkezli öğretim ve sorgulayarak öğrenme yapılandırıcı yaklaşımının en temel ilkeleridir. Genel olarak öğretmenlerin programın öğrenme öğretme süreci boyutundaki puanlarının genel ortalaması “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Sarıer (2007, s. 17-37) altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecine ilişkin genel ortalamasını katılıyorum düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Ayrıca Bulut’un (2006, s. 82) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri, matematik dersi ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi vermesinin uygun olduğunu, öğrencileri çok yönlü değerlendirmeyi kolaylaştırdığını düşünmektedirler. Ancak öğretmenler ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasının zaman aldığını ifade etmektedirler. Genel olarak öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme süreci boyutundaki puanlarının genel ortalaması “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Sarıer (2007, s. 17-37) de bu konuda benzer sonuçlar elde etmiştir. Ayrıca Özdaş vd. (2005, s. 239-255) yaptıkları araştırmada, yeni matematik programında çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, süreç değerlendirmesinin ön plana çıkarıldığı ve bireysel farklılıkların dikkate alındığını belirtmişlerdir (Özdaş vd., 2005, s. 239-255). Ayrıca uygulanan ve uygulanmakta olan öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçleri araştırıldığında, programda belirtilen ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini hazırlama ve kullanma konusunda öğretmenlerin sorunlar yaşadığını göstermektedir (Acat ve Demir, 2010, s. 337-356).

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerin görüşleri, programın amaçlar boyutunda “Katılıyorum” düzeyinde; kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreci boyutlarında “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Sarier (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada programın amaçlar, kazanımlar, içerik ve öğrenme-öğretme süreci boyutlarındaki ortalamalarının “Katılıyorum” düzeyinde, ölçme-değerlendirme ve uygulama boyutlarındaki ortalamalarının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Özdaş vd. (2005, s. 239-255) yaptıkları araştırmaların sonucunda, öğretmenlerin programı olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde kadın öğretmenlerin ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sarier (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır. Yine Yılmaz (2006, s. 38) da yaptığı araştırmada cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulamamıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin hizmet süresi değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde anlamlı farklılığın olduğu bulunmuştur. 1-5 yıllık öğretmenlerin 20 yıl ve üzeri hizmet süresi olan öğretmenlere göre anlamlı çıkmıştır. Buradan hareketle öğretmenlerin hizmet süresi azaldıkça değişime daha açık olduğu ve üniversitelerde bu konuda daha fazla eğitim almalarından kaynaklanıyor olacağı sonucuna varılabilir. Sarier (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiş ve 1-5 yıllık öğretmenlerin lehine anlamlı sonuç bulmuştur.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin eğitim durumu değişkenine göre değişip değişmediği incelendiğinde yüksek lisans yapan öğretmenlerin ortalamalarının en yüksek puana sahip olmasına rağmen anlamlı bir fark olmadığı bulunmamıştır. Sarier (2007, s. 17-37) yüksek lisans yapan öğretmenler lehinde anlamlı fark bulmuştur. Buradan da hareketle bu öğretmenlerin daha fazla eğitim alma, etkinlik yapmanın öğretmenleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Orbeyi (2007, s. 73) yaptığı araştırmada eğitim durumu açısından anlamlı bir fark bulmamıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde mezun olunan okul türü ile

öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin görüşleri ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Sarier (2007, s. 17-37) de yaptığı araştırmada mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile sosyo ekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre üst sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile hem orta hem de alt sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Sarier (2007, s. 17-37) ise yaptığı araştırmada sosyo ekonomik düzey değişkeni açısından anlamlı bir fark bulmamıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin yeni programı inceleyip incelememe değişkenine göre farklılık oluşturduğu bulunmuştur. Buna göre yeni programı inceleyen öğretmenlerle kısmen inceleyenler arasında; yeni programı inceleyenler ile hiç incelemeyen öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Buradan hareketle kendini geliştiren, yeniliği değişimi takip eden öğretmenlerin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna göre hizmet içi eğitimin öğretmenlere faydalı olmadığı ya da eğitimin etkili ve verimli olmadığı düşünülebilir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile kırsal kesimde çalışma süresine arasında anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile il merkezinde çalışma süresine arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre il merkezinde hiç çalışmayan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 1-5 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 11-15 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında ve il merkezinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf okutma sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre birinci sınıfı 2 defa okutan öğretmenler ile 3 defa ve 4 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 3 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 4 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenlere alan uzmanları tarafından hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip bölgeler için farklı öğretim programları hazırlanabilir.
3. Yapılan bu araştırma nicel bir araştırma olup öğretmen görüşleri alınarak nitel bir çalışma yapılabilir.
4. Bu araştırmaya birinci sınıfta görev yapan öğretmenler katılmıştır. Yeni matematik öğretim programının farklı evrenlerde öğrenci ve öğretmenler ile değerlendirilmesi yapılabilir.
5. Yapılan bu araştırma Eskişehir merkezi ile sınırlıdır. Başka şehirler ve bölgelerle genişletilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B. ve Demir, E. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:29, 337-356.
- Açıkgöz, K. Ü. (2004). *Aktif öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası.
- Adal, A. A. ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 20-41.
- Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, K. & Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, C:34(3), 34-73.
- Akbaş, O. (2003). Ulusal teknoloji politikaları ve ilköğretimde teknoloji eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, C:160, 2.
- Akkutay, Ü. (1984). *Enderun mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Alkan, H. ve Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Altun, M. (1998). *Matematik öğretim yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları ve belli başlı özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Ayas, A. (1993). *Study of Teachers' and Students' View of the Upper Secondary*, 28-30.
- Ayas, A. Çepni, S. ve Akdeniz, A.R. (1993). Development of the Turkish Secondary Science Curriculum. *Science Education*, C:77, 433-440.
- Balkı, A. G. (2003). *Proje temelli öğrenme yönteminin Özel Konya Esentepe İlköğretim Okulu tarafından uygulanmasına yönelik değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Basarab, D. J. & Root, D. K. (2001). *The training evaluation process*. Boston-Dordrecht-London: Kluwer Academic.

- Batdal, G. (2006). *İlköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykul, Y. (1997). İlkokullarda matematik öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 154-168.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Baykul, Y. ve Sulak, S. (2006). *Problem çözme stratejilerinin ilköğretimde problem çözme başarısına etkisi*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, s.143.
- Bulut, S. (2004). İlköğretim programlarında yeni yaklaşımlar-Matematik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: öğretimde planlama uygulama*. İstanbul: Beta.
- Demir, G. ve Vural, R. A. (2017). Ortaöğretim matematik programının hedeflediği matematiksel yeterlilik ve becerilerinin kazandırılma sürecinin öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C:4(1),118-139.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Duatepe Paksu, A. ve Akkuş, O. (2007). İlköğretim matematik sınıflarında gözlem çalışması. *Eğitim ve Bilim*, C:145(32), 16-22.
- Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C:23, 81-87.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F., Hamurcu, H. ve Yeşiloğlu, A. (2017). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 sonuçlarının matematik programı açısından değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education CIJE*, C: 5(1), 31-43.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-online*, C:2(1), 18-27.

- Gömleksiz, M. N. ve Bulut G. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:32, 76-88.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, *Milli Eğitim Dergisi*, No:160, 90-102.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C. ve Çelik, N. (2012). Müfettişlerin ilköğretim matematik öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, C:3(2), 21-37.
- İskenderoğlu, T. A. ve Uzuner F. G. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine temel matematiksel becerileri kazandırma sürecine ilişkin görüşleri, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:2(17), 563-585.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kardaş, G. (2008). *Yeni ilköğretim birinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kayabaşı, Y. (2002) *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Anı.
- Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Conceptcartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *International Journal of Science Education*, C:21(4), 431-446.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, No:8(16), 269-281.
- Köse, E., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., Çelik, M. ve Yazar, A. (2006). *2004 İlköğretim Matematik Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi*, 15. Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, 11-20.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*, Ankara: Nobel.
- MEB. (1973). *Tebliğler Dergisi*, Sayı: 1747.
- MEB. (2005). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2009). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2015). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- MEB. (2017). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1, 2, 3, ve 4. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

- MEB. (2018). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve kılavuzu (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Nasibov, F. ve Kaçar A. (2005). Matematik ve matematik eğitimi hakkında, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 339.
- NCTM. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Va: National Council of Teachers of Mathematics Pub.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri, Nitel ve nicel yaklaşımlar*, İstanbul: Yayınodası.
- Olkun, S. (2006). *Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu: matematik öğretim programı inceleme raporu*. İlköğretim-Online, URL: ilkogretim-online.org.tr.
- Olkun, S. ve Toluk-Uçar Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Orbeyi, S. ve Güven B. (2008). Yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, No:4(1), 133-147.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum-foundations, principles and issues*. USA: Allyn & Bacon.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:37(1), 21-36.
- Önsoy, P. R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No: 6, 1-23.
- Özdaş, A., Tanışlı, D., Köse, N.Y.ve Kılıç, Ç. (2005). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bildiriler Kitabı.
- Özen, H. (2006). *Türkiye’de etkili matematik öğretimi için 1968-2005 yılları arasında geliştirilen ilköğretim(1-5) matematik programlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:14, 157-166.
- Phillips, J.J. (1997). *Handbook Of Training Evaluating And Measurement Methods*. 3.Edition, Houston: Butterworth-Heineman.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, Ü. (2007). *İlköğretim 1. Kademe sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan matematik dersi programına ilişkin algıları (Denizli ili örneği)*. Doctoral dissertation. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler*. Ankara: Nobel.
- Tobias, S. (1993). *Over coming mathanxiety*. New York: W.W. Norton ve Company.
- Toluk, Z. ve Olgun, S. (2004). *Etkinlik temelli matematik öğretimi: kavrama için öğretim*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı, Sabancı Üniversitesi, s.17.
- Toptaş, V. (2007). *İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programında yer alan 1. Sınıf geometri öğrenme alanı öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi*. Unpublished doctoral dissertation. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Toptaş, V., Elkatmış, M. ve Karaca, E. T. (2012). İlköğretim 4. Sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, No:13(1), 17-29.
- Uçan, A. (1989). *Çağdaş Eğitimde Program Geliştirme Sürecine Genel Bir Bakış*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Özetleri. Malatya, s.51-64.
- Varış, F. (1991). *Programlara ilişkin Temel Kavram ve Tanımlar, Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler*. Eskişehir: A.Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1998). *Eğitim programlarının geliştirilmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Vural, B. (Ed.). (2004). *Eğitim-öğretimde planlama-ölçme ve stratejiler*. İstanbul: Hayat.
- Yaşar, G. (1990). Yabancı dil öğretiminde çağdaş program anlayışının benimsenmesi, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, No:(3)1, 89-96.

- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. B. (2007). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve akıl yürütme süreçlerinin incelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, No:40(1), 181-213.
- Yıldızlar, M. (2001). *Matematik problemlerini çözebilme yöntemleri*. Ankara: Eylül.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri Sakarya ili örneği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumlarının başarı düzeylerini yordama gücü ile cinsiyet arasındaki ilişki, *İlköğretim Online*, No:10(1), 133-143.



EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Veri Toplama Formu	83
EK 2	Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Formu	87
EK 3	Anket Kullanma İzni	91



EK 1

VERİ TOPLAMA FORMU

1. BÖLÜM (Kişisel Bilgiler)

1. Cinsiyetiniz

Erkek()

Kadın ()

2. Hizmet süreniz

1–5 yıl ()

6–10 yıl ()

11–15 yıl ()

16–20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

3. Eğitim durumunuz

Ön lisans ()

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

4. Mezun olduğunuz fakülte

Eğitim Fakültesi ()

Fen Edebiyat Fakültesi ()

Diğer Fakülteler ()

5. Öğretmenlik yeterliklerinizi puanlasanız kendinize kaç puan verirsiniz?

1 ()

2 ()

3 ()

4 ()

5 ()

6. Size göre görev yaptığınız okulun sosyo-ekonomik düzeyi

Üst düzey ()

Orta düzey ()

Alt düzey ()

7. 2015'te kabul edilerek uygulamaya geçen Matematik Dersi Öğretim Programını incelediniz mi?

Evet ()

Kısmen ()

Hayır ()

8. Uygulamakta olduğunuz Matematik Dersi Öğretim Programı için yeterli donanımına sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

Evet ()

Hayır ()

9. Matematik Dersi Öğretim Programını uygulayabilmeniz için hizmet içi eğitim aldınız mı?

Evet()

Hayır()

10. Şimdiki sınıfınızda kaç öğrenciniz var?

1-15 öğrenci ()

16-20 öğrenci ()

21-25 öğrenci ()

26-30 öğrenci ()

31 ve üzeri ()

11. Şu ana kadar kaç defa 1. sınıf okuttunuz?

1 () 2 () 3 () 4 () 5 ve üzeri ()

12. Kırsal kesimde kaç yıl çalıştınız?

Hiç () 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16 yıl ve üzeri ()

13. Herhangi bir il merkezinde kaç yıl çalıştınız/çalışıyorsunuz?

Hiç () 1–5 yıl () 6–10 yıl () 11–15 yıl () 16 yıl ve üzeri ()

2. BÖLÜM (Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğeleri)

Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının (2015) Amaçları; <u>Yeni Matematik Programı öğrencilere,</u>	Tamamen Katılıyor	Katılıyor	Kısmen Katılıyor	Katılmıyor	Hiç Katılmıyor
1. Matematiksel kavramlardan anlam çıkarmalarına ve bunlar arasında ilişkiler kurabilmelerine fırsat vermektedir.					
2. Tümevarım ve tümdengelimli düşüncelerini ve mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır.					
3. Matematiğe ilişkin olumlu tutum ve değerler kazandırmaktadır.					
4. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere merak duygusu kazandırmaktadır.					
5. Problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.					
6. Model kurma, modelleri sözel ve matematiksel ifade etme konusunda katkı sağlamaktadır.					
7. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri kazandırmaktadır.					
8. Sistemli, dikkatli, sabırlı, sorumlu olma vb. beceriler kazandırmaktadır.					
9. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma gibi becerileri geliştirmede katkı sağlamaktadır.					
10. Yapararak yaşayarak öğrenme ortamı hazırlanmaktadır.					
11. Günlük hayatta matematiği kullanmaya fırsat vermektedir.					
12. Akıl yürütme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.					

Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programında (2015) yer alan <u>kazanımlar</u>;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Açık ve net olarak ifade edilmektedir.					
2. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.					
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.					
4. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için uygundur.					
5. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yöneliktir.					
6. Konu alanının özelliklerine uygundur.					
7. Programın genel amaçlarıyla uyumludur.					
8. Günlük hayatta kullanılabilir niteliktedir.					

Birinci Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programının (2015) <u>içeriği</u>;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Öğrenme alanlarıyla tutarlıdır.					
2. Kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir.					
3. Dersle ilgili kavramları somutlaştırmıştır.					
4. Öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmiştir.					
5. Yakından uzağa, somuttan soyuta gibi genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.					
6. Yeterli sayıda etkinlikle desteklenmiştir.					
7. Diğer derslerle bütünlük ve paralellik gözetilerek hazırlanmıştır.					
8. Konularla ilgili temel bilgilere (kavramlar, ilkeler, yöntemler vb.) yer vermiştir.					
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir.					
10. Öğrenci seviyesine uygundur.					
11. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.					
12. Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.					
Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programın (2015) <u>öğrenme-öğretme süreci</u>;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Öğrencileri, sorgulayarak öğrenmeye yönlendirmektedir.					

2. Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak, yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı vermektedir.					
3. Öğretmene yönlendirici ve rehber rolü yüklemektedir.					
4. Öğrenci merkezli öğretim stratejilerini benimsemektedir.					
5. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici stratejileri benimsemektedir.					
6. Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.					
7. Öğretim teknolojisi kullanımını sağlamaktadır					
8. Öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak tanımaktadır.					

Birinci Sınıf Matematik Dersi Yeni Öğretim Programında (2015) ölçme-değerlendirme;	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1. Yöntemleri açık olarak belirtilmektedir.					
2. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi gerekliliğini benimsemektedir.					
3. Araçlarının uygulanması zaman alıcıdır.					
4. Araçları öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilmektedir.					
5. Araçları öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.					
6. Kazanımların birebir ölçme ve değerlendirilmesinde etkilidir.					
7. Araçları öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlanmıştır.					
8. Araçlarıyla öğrenme eksiklikleri ve yanlış öğrenmeler telafi edilebilmektedir.					
9. Bütün öğrencilerin etkin katılımını sağlamaktadır.					
10. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı güçleşmektedir.					
11. Neyin ölçüleceğini (bilgi, yetenek) tam olarak açıklamamıştır.					
12. Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi vermeye uygun olarak düzenlenmiştir.					

EK 2

Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzin Yazısı



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4982173
Konu: Araştırma Projesi

11.04.2017

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) 11/04/2017 tarih ve 4909015 sayılı olur.
b) 27/03/2017 tarih ve 1173-2268 sayılı yazınız.

İlgi (b) yazı ile istemiş olduğunuz "Araştırma Projesi" incelenmiş ve uygun görülmüş olup, ilgi (a) Olur ekte sunulmuştur.
Bilgilerinize rica ederim.

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
1-İlgi (a) Olur (1 sayfa)
2-Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)



Önder ÜLKE
Memur

Adres :
Meşelik Yerleşkesi
26480/ ESKİŞEHİR

Büyükdere Mah.Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskisehir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5384-f41a-3e96-8185-6170 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 88074293/605.01/4909015
Konu : Araştırma Projesi

11.04.2017

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı' nın 27/03/2017 tarih ve 1173-2268 sayılı yazısı.

İlgi yazı ile; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Barbaros KILINÇ' ın "İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı araştırma anket çalışması Araştırma İzin Komisyonu tarafından incelenmiş ve komisyon tarafından sakınca görülmediği tespit edilmiş olup, komisyon tarafından belirtilen okullarda yukarıda adı geçen projenin gerçekleştirilmesi uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde takdirlerinize arz ederim.

Barış HANCI
Müdür Yardımcısı

OLUR
.../04/2017

Necmi ÖZEN
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Büyükdere Mah. Atatürk Blv. No:247 ESKİŞEHİR
Elektronik Ağ: www.eskischir.meb.gov.tr
e-posta: strateji26@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.TOKAT
Tel : (0 222) 239 72 00/213-425
Faks: (0 222) 239 39 22

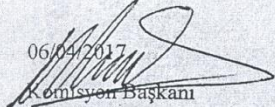
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 36b2-faf3-3b8e-b5dc-58f5 kodu ile teyit edilebilir.

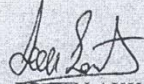
T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

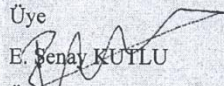
ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Mehmet Barbaros KILINÇ
Kurumu/Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	Odunpazarı ve Tepebaşı İlçelerindeki Tüm İlkokullar
Araştırmanın Konusu	İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/ Tez Önerisi	Var
Veri Toplama Araçları	Anket
Görüş İstenecek Birimler	-
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 sayılı genelgesi gereğince 2016-2017 öğretim yılında uygulanmasında sakınca yoktur.	
Komisyon Kararı	KABUL (Oybirliği ile)
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı	Gerekçesi :

KOMİSYON

06/04/2017

Komisyon Başkanı
Barış HANCI
Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Üye 
Dr. Seda ERCAN AKKAYA
Baş Öğretmen

Üye 
Ömer GARAN
Öğretmen

Üye 
E. Senay KUTLU
Öğretmen



T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 99489383.302.08.01

1354

Konu :

17 Nisan 2017

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İLGİ: Eskişehir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 11.04.2017 tarihli ve 88074293-605.01-4982173 sayılı yazısı.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Barbaros KILINÇ'ın anket uygulaması hakkındaki ilgi yazı ekte gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Adnan KONUK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKİ: 3 Sayfa

Adres: Meşelik Yerleşkesi
26480 ESKİŞEHİR
e-posta: ogrisl@ogu.edu.tr

Telefon: (0 222) 239 37 50 (10 Hat)
Faks: (0 222) 229 20 80
Elektronik Ağ: www.ogu.edu.tr

EK 3

Anket Kullanma İzin Formu

Yeni |

Yanıtla |

Sil

Arşivle

...

↑

↓

X

Geri al

MK

Mehmet Barbaros KILINÇ

Bugün, 15:25

Siz

Yanıtla |

Gönderen: yilmaz sarier <yilmazsarier@gmail.com>

Gönderildi: 15 Ekim 2017 Pazar 23:21

Kime: Mehmet Barbaros KILINÇ

Konu: Re: İzin isteği

Sayın Mehmet Barbaros KILINÇ,

“Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programının Alt Boyutlarına İlişkin Görüşleri” isimli tezimde kullanmış olduğum ölçme aracını, yazacağınız tez çalışmasında kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur, çalışmanızda kullanabileceğinizi belirtir, başarılar dilerim. Yılmaz SARIER

03.01.2017

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Mehmet Barbaros KILINÇ
Doğum Yeri : Dinar
Doğum Tarihi : 17.11.1986

Eğitim Durumu

Lise : Sandıklı Anadolu Lisesi 2004
Lisans : Selçuk Üniversitesi 2008

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Milli Eğitim Müdürlüğü	2010-halen

İletişim : 0538 238 10 01

E-posta adresi: mehmetbarbaroskilinc@gmail.com