

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF**  
**MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK**  
**GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI**

**ALPEREN TURAN**

**DANIŞMAN**  
**DR. ÖĞR. ÜYESİ SANEM TABAK**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ORDU 2019**

## ÖĞRENCİ BEYAN METNİ

Yüksek Lisans tezi olarak *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması* adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmadan yazdığımı ve yararlandığım kaynakların “Kaynakça” bölümünde gösterilenlerden farklı olmadığını, belirtilen kaynaklara atıf yapılarak yararlandığımı belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

08/11/2019

  
Alperen TURAN

15530800020

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Alperen TURAN'ın hazırladığı “Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması” başlıklı tez 08/11/2019 tarihinde aşağıda imzaları olan jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	Üniversite	İmza
Başkan	: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK	Ordu Üniversitesi	
Jüri Üyeleri	: Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA	Ordu Üniversitesi	
	Dr. Öğr. Üyesi Şener ŞENTÜRK	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	

ONAY

  
27.11/2019.

Dr. Öğr. Üyesi Yahya TURAN

Enstitü Müdürü V.

## ÖNSÖZ

*Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması* başlığıyla kaleme alınan bu çalışma toplam 3 bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın Giriş kısmında ilk olarak problem durumuna yer verilmiştir. Ayrıca çalışmanın amacı, önemi, sayıltılar ve sınırlılıklar bu bölümde ele alınmıştır. Birinci bölümde ise araştırma konusunun ana çerçevesini oluşturan bazı temel kavramlar ve program değerlendirme modelleri ile çalışmamıza dayanak olan literatür eserleri üzerinde durulmuştur. Araştırmanın yöntemine dair bilgiler, çalışmanın ikinci bölümünde verilmiştir. Bu bölümde ana hatlarıyla araştırmanın modeli, çalışma grupları, uygulama süreci, veri toplama araçları hakkında bazı açıklamalarda bulunulmuştur. Üçüncü bölümün ana teması ise araştırmaya dair bulgular ve yorumlardır. Bu bulgular, önceden belirlenmiş olan alt problemlere göre tek tek açıklanmaya çalışılmıştır. Sonuç, tartışma ve öneriler kısmında ise alt problemlere ilişkin sonuçlar üzerinde durulmuş ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

*Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması* başlıklı bu çalışmanın hazırlanması aşamasında değerli bilgilerini benimle paylaşan, aşırı sabır gösterip bu aşamalara gelmemi sağlayan, saygıdeğer danışman hocam; Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK'a teşekkürlerimi sunarım.

Ders ve tez dönemi çalışmalarına değerli görüş ve önerileriyle katkıda bulunan hocalarım Doç. Dr. Talip ÖZTÜRK'e, Doç. Dr. Filiz ZAYİMOĞLU ÖZTÜRK'e, Doç. Dr. Seher ÇETİNKAYA'ya ve Dr. Öğretim Üyesi Şener ŞENTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin başından sonuna her zaman yanımda olan ve desteğini esirgemeyen, sevgili aileme, dostlarıma ve arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Alperen TURAN

Ordu / 2019

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ .....	i
İÇİNDEKİLER .....	ii
ÖZET .....	v
KISALTMALAR DİZİNİ.....	vii
TABLolar DİZİNİ .....	viii
GİRİŞ .....	1
PROBLEM DURUMU .....	1
PROBLEM CÜMLESİ.....	3
Alt Problemler .....	3
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
Araştırmanın Amacı.....	3
Araştırmanın Önemi .....	3
SAYILTILAR .....	6
SINIRLILIKLAR .....	6
BİRİNCİ BÖLÜM .....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	7
1.1. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME .....	7
1.1.1. Eğitim ve Öğretim Programı .....	8
1.1.2. Eğitim Programı Öğeleri .....	8
1.1.3. İlkokulda Matematik Eğitimi.....	9
1.1.4. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	11
1.1.4.1. 1924 İlkokul Programında Matematik .....	11
1.1.4.2. 1926 İlkokul Programında Matematik .....	11
1.1.4.3. 1936 İlkokul Programında Matematik .....	12
1.1.4.4. 1948 İlkokul Programında Matematik .....	12

1.1.4.5. 1968 İlkokul Programında Matematik .....	13
1.1.4.6. 1983 İlkokul Programında Matematik .....	14
1.1.4.7. 1990 İlkokul Programında Matematik .....	15
1.1.4.8. 2005 İlköğretim Matematik Programı .....	16
1.1.4.9. 2009 İlköğretim Matematik Programı.....	17
1.1.4.10. 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	178
1.1.4.11. 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	18
1.1.5. 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması .....	21
1.2. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME .....	22
1.2.1. Program Değerlendirmenin Amacı.....	23
1.2.2. Program Değerlendirme Süreci .....	23
1.2.3. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri .....	25
1.2.3.1. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli .....	25
1.2.3.2. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli.....	26
1.2.3.3. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli.....	27
1.2.3.4. Tyler'in Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	28
1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	29
İKİNCİ BÖLÜM.....	38
YÖNTEM.....	39
2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ.....	39
2.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	40
2.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	41
2.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI .....	43
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....	44
BULGULAR.....	45

3.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	45
3.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	48
3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	52
3.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	57
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
SONUÇ VE TARTIŞMA.....	63
ÖNERİLER .....	67
Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	67
Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	68
KAYNAKÇA.....	69
EKLER.....	78
EK-1. Araştırma İzni .....	78
EK-2. İlkokul Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği.....	79
EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	83
ÖZGEÇMİŞ .....	84

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKOKUL 4.SINIF MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

Turan, Alperen

Yüksek Lisans, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK

Kasım-2019

Sayfa: viii + 84

Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik yapılan çalışmaların başarıya ulaşması, programın uygulayıcısı öğretmenlerin değişimi anlamasına, yenilikleri uygulamalarına ve değişimi özümsemelerine bağlıdır. Bu öğretim programlarının sınıf öğretmenleri tarafından ne ölçüde benimsendiği, nasıl algılandığı ve doğru biçimde uygulanıp uygulanmadığına dair yapılan çalışmalar önemli görülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

Araştırmada öncelikle sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programına yönelik var olan görüşlerinin belirlenmesi amacıyla ölçek uygulanmış ve elde edilen veriler çözümlenmiştir. Ardından sınıf öğretmenlerinin programa yönelik görüşlerinin altında yatan gerekçeleri ve nedenlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada izlenen bu süreç doğrultusunda çalışmada karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen 171 ilkökul 4.sınıf öğretmeni; nitel boyutunu ise, ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada nicel verilerin analizinde, frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikler; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğretmenler öğretim programının öğelerinde teoride herhangi bir sorun olmadığını, fakat uygulamada birçok sorunla karşılaştığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri uygulamada karşılaştıkları sorunları; matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, sınıfın ve okulun programın uygulanması için yeterli fiziksel donanımına sahip olmaması, içerik verilirken ders kitaplarının yetersiz kalması ve programın öngördüğü öğretim materyallerinin okullarda bulunmaması şeklinde ifade etmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Program değerlendirme, öğretmen görüşleri, ilkökul matematik dersi öğretim programı.



## ABSTRACT

# PRIMARY TEACHERS 'VIEWS ON THE 4TH GRADE MATHEMATICS CURRICULUM: A MIXED-METHOD STUDY

Turan, Alperen

Master's thesis, Department of Elementary Education

Thesis Advisor: Asist. Prof. Dr. Sanem TABAK

November-2019

Page: viii + 84 Pages

The success of the studies aimed at increasing the quality of education depends on the teachers' understanding of the change, applying the innovations and assimilating the change. For this reason, it is significantly seen that the studies carried out on the extent to which the curriculum is adopted, perceived and applied correctly by the primary teachers. Accordingly, in this study, the opinions of the primary teachers about the acquisition, content, learning-teaching process and measurement-evaluation dimensions of primary school the 4th grade mathematics curriculum applied in 2018-2019 academic year were consulted.

Firstly, the scale was applied in order to determine teachers' current opinions about primary school mathematics curriculum and the obtained data were analyzed. Afterwards, interviews were conducted with primary teachers in order to examine the reasons and underlying reasons of classroom teachers' opinions in detail towards the curriculum. In line with this process, exploratory sequential pattern of mixed methods was used in the research. The study group of the quantitative dimension of the study is composed of 171 primary school 4th grade teachers determined by simple random sampling method and the qualitative dimension is composed of 13 primary teachers determined by criterion sampling method. In the analysis of quantitative data, descriptive statistics such as frequency, percentage and arithmetic mean; content analysis was used in the analysis of qualitative data.

When the results of the research are evaluated, it is seen that primary teachers' opinions about the acquisition, learning-teaching process, measurement and evaluation dimension of primary school 4th grade mathematics curriculum are positive. In the interviews with the primary teachers, the teachers stated that there was no problem in theory in the elements of the curriculum, but many problems were encountered in practice. Primary teachers stated that they encountered problems in practice because the time of the mathematics course was insufficient, the class and school did not have sufficient physical equipment for the implementation of the curriculum, the textbooks were insufficient while the content was given and the teaching materials stipulated by the curriculum were not available at schools.

**Keywords:** Curriculum evaluation, teacher opinions, primary school mathematics curriculum.

## KISALTMALAR DİZİNİ

İMDÖP	: İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı
İMPDÖ	: İlkokul Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
s.	: sayfa
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vd.	: ve diğçerleri

## TABLÖLAR DİZİNİ

<b>Tablo 1.</b> Araştırmanın Nicel Boyutunda alışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	40
<b>Tablo 2.</b> Araştırmanın Nitel Boyutunda alışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	41
<b>Tablo 3.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	45
<b>Tablo 4.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	48
<b>Tablo 5.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri .....	52
<b>Tablo 6.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme Ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri.....	58
<b>Tablo 7.</b> Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Genel Görüşleri .....	60

## GİRİŞ

Araştırmada 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programı öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmiştir.

### PROBLEM DURUMU

Bireylerin çağa uyum sağlaması, teknolojik değişimleri takip edebilmesi ve bu noktada bireyle toplumun bir bütün halinde kalkınmaya destek vermesi bilgi toplumunun önemli bir özelliği olarak görülmektedir. Bilgi toplumunun gereği olarak araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünen ve hayat boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi önemli görülmektedir. Dolayısıyla bireylerin bu yeterliliklerle birlikte içinde buldukları topluma ve çağın gereklerine uyum sağlamalarında eğitim önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitimin sürecinin bu işlevleri göz önüne alındığında planlı ve programlı olarak bireylerin önceden belirlenen hedeflere ulaşmaları desteklenmektedir. Bu hedeflere ulaşılması ve çağın gereklerine uygun bireylerin yetiştirilmesi amacıyla eğitim programlarının geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Eğitim programları, öğretmenlerin rehberliğinde öğrencilerin geçirmiş oldukları okul içi ve dışı planlı etkinlikleri kapsayan yaşantılardır. Bu süreçte bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının karşılanması planlanmaktadır. Planlanan etkinliklerin hayata uyarlanması ise iyi örgütlenmiş bir eğitim programı ve öğretme-öğrenme süreci ile mümkün olmaktadır (Uzunboylu ve Hürsen, 2008). Eğitim-öğretim sürecinin etkili olması sağlam bir planlama, eğitim süreci ve değerlendirmeye mümkün olmaktadır. Bu nedenle, ülkemizde ve dünyada daha kaliteli bir eğitim için eğitim programlarını daha verimli hale getirmek amacıyla birçok çalışma yapılmaktadır (Varış, 1996).

Baykul'a (2005) göre matematik; geometrik şekiller, sayılar, uzay gibi soyut varlıkların niteliklerini; bu başlıklar arasındaki ilişkileri konu alan bilim dalıdır. Matematik sembollerle ifade edilen evrensel bir dildir. Matematik, bilgiyi ayrıştırmanın, çıkarımda bulunmanın ve problem çözmenin aktif yollarından biridir. Matematikte hesaplama, sayma, ölçme ve çizim işlemleri bulunur. Matematik, analitik düşünmeyi geliştirir. Bireylerin çevresinden başlayarak hayatı tanımlarını sağlar. Matematik eğitimi, bireylerin kreatif düşüncelerini geliştirir.

Sosyal ve fiziksel çevrelerini, dünyayı anlamlandırmasında kişilere yardımcı olur. Bireylere estetik duygular, beceri ve bilgi kazandırır (Baykul, 2005).

Matematik, ihtiyaçlar doğrultusunda oluşan bireylerin hayatına yön veren bir bilimdir. Örnek olarak ölçüler ve dört işlem tekniği verilebilir. Matematik bu bağlamda araçtan öte amaçtır. Sadece "Bilme ihtiyacının ürünüdür, bir düşünme ve doğruyu arama uğraşdır". Matematik bu girişimin, emeğin sonunda oluşmuştur (Altun, 2005). Bir bilim dalı olarak matematik, bireyin doğru ve kurallı düşünme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Bu durumda matematik, bilincinde olmasak da hayatın her anında yer almaktadır. Matematik hayat tarzıdır (Açıkgöz, 2004).

Matematik öğrenimi ve öğretimi aktif bir süreçtir. Bu süreç bireye, zengin uyarıcılarla dolu bir çevre imkânı sunmak, bireyi aktif hale getiren yöntemler kullanmak ve çocukların matematik öğrenme konusundaki ilgilerini artırmaya yardım edecektir (Kardaş, 2008).

Matematik eğitimi, öğrencilerin sahip olduğu teorik bilgileri belirli zamanlarda ve durumlarda uygulamasının ötesinde yorum yapabilme, karşılaştırabilme, matematik aracılığıyla iletişim, eleştirel düşünce gibi temel olan bazı yeterliliklere sahip olması amaçlanmaktadır. Matematik öğretimi yalnızca istedik hedef ve davranışlara ulaşabilme süreci olarak sınırlamak öğrencilerin matematiksel bilgilerini gündelik yaşamlarına aktarmalarına ket vurur (Baykul, 2005).

Eğitimin kalitesini artırmaya yönelik çalışmaların başarıya ulaşması, programın uygulayıcısı öğretmenlerin gelişimine, onların yeni uygulamalara nitelikli olarak ayak uydurabilmelerine bağlıdır. Bu nedenle yeni ilköğretim matematik öğretimi programının öğretmenler tarafından ne ölçüde benimsendiği, nasıl algılandığı, doğru olarak uygulandığına dair çalışmalar önem arz etmektedir.

Bu doğrultuda bu araştırmada, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme boyutlarının uygulamadaki yeterliliğini belirlemek amacıyla programın uygulayıcıları olan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

## **PROBLEM CÜMLESİ**

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Alt Problemler**

1. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri nelerdir?

## **ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ**

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Ordu ilinde bulunan ilkokullarda 2018-2019 yılında uygulanan 2018 ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde açıklanabilir:

Sınıf öğretmenlerinin 4. sınıf matematik dersi öğretim programının;

- kazanımlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek,
- içeriğine ilişkin görüşlerini tespit etmek,
- öğretme-öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini tespit etmek,
- ölçme -değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini tespit etmektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim programlarının yeterliliğini değerlendirmek ve programdaki aksayan noktaların neler olduğunu, bu aksaklıkların programın nelerden kaynaklandığını tespit etmek ve düzeltme çalışmalarının yapılması için program

değerlendirme faaliyetleri yürütülmektedir (Erden, 1998). 2018 matematik dersi öğretim programının, önceki programlardan farklı olarak kazanımlar ve açıklamaları, sınıflar ve eğitim kademeleri düzeyinde değerler, beceriler ve yetkinlikler bağlamında bütünsel bir bakış açısıyla yalın bir içeriğe sahip üstbilişsel becerilerin kullanımına yönlendiren, kalıcı öğrenmeleri sağlayan, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmiş, diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde bütünleşmiş bir öğretim programı yapısı oluşturulmuştur (MEB, 2018, s: 4). Dolayısıyla 2018 programıyla yapılan bu değişiklikler sonucunda geliştirilen öğretim programlarının eksikliklerinin giderilmesi ve öğretim programının işlevsel hale getirilmesi açısından yapılan araştırmaların önemli olduğu düşünülmektedir.

İlkokul resmi öğrenmenin başladığı, matematik tutumlarının gelişmeye başladığı ve matematik dersinin bilgi temellerinin atıldığı dönemdir. İlkokul matematik dersi öğretim programı sarmal bir yapıya sahip olup 1. sınıftan başlayarak giderek yoğunlaşmaktadır. Programın kazanımlar ve konu içeriği olarak en yoğun olduğu dönem ise 4.sınıftır. Ayrıca 4.sınıf ortaokula geçiş dönemidir. Dolayısıyla ilkokul 4.sınıf matematik programında yer alan kazanımları edinmiş bir öğrenci ortaokula hazır olarak geçiş yapacaktır. Bu nedenlerle ilkokulda matematik öğretiminin etkili hale getirilmesi açısından İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının, programın uygulayıcıları sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen bulguların programı hazırlayanlar tarafından dikkate alınması beklenmektedir.

Alan yazında 2005 matematik dersi öğretim programı ile ilgili; Gömleksiz (2005) tarafından ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi, Bukova-Güzel ve Alkan'ın (2005) yeniden yapılandırılan ilköğretim programı pilot uygulamasının değerlendirilmesi, Yılmaz (2006) tarafından yenilenen 5. sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri, Batdal (2006) tarafından ilköğretim birinci kademe matematik programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, Toptaş (2006) tarafından ilköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programının uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri, Korkmaz (2006) tarafından yeni ilköğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi,

Şahan (2007) tarafından ilköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi, Akça (2007) tarafından ilköğretim 5. sınıf 2005 matematik programının öğretmen yönetici ve ilköğretim müfettişleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, Artut ve Bal (2007) tarafından ilköğretim birinci kademe matematik öğretim programının değerlendirilmesi, Orbeyi ve Güven (2008) tarafından yeni ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin öğretmen görüşleri, Bal (2008) tarafından yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi adlı çalışmalar bulunmaktadır.

2009 matematik programı ile ilgili; Yazıcı (2009) tarafından ilköğretim matematik dersi 6.sınıf öğretim programının değerlendirilmesi üzerine bir çalışma, Avcu (2009) tarafından 7. sınıf matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmesi, Yıldırım (2009) tarafından ilköğretim I. kademe matematik dersi öğretim programının kazanımlar boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, Çetin (2010) tarafından ilköğretim 1.sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşleri, Duru ve Korkmaz (2010) öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar, Uludağ (2012) tarafından ilköğretim (1-5) matematik programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, İzci ve Göktaş (2014) tarafından matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri, Yenilmez ve Girit (2013) tarafından ilköğretim (6-8) matematik dersi öğretim programındaki yeni alt öğrenme alanlarına ilişkin öğretmen görüşleri adlı çalışmalar yer almaktadır.

2015 matematik programı ile ilgili; Çakır ve Kılınç (2016) tarafından ilkokul 4. sınıf matematik dersi programına ilişkin öğretmenlerin görüşleri, Gökbulut ve Aslan (2016) tarafından 2015 ilkokul 1-4 matematik öğretim programının 2009 1-5 matematik öğretim programı ile karşılaştırılması, Yalçın (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin 2015 ilkokul 1-4 matematik programının geometri öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşleri, Aydın, Laçın ve Keskin (2018) tarafından 2013 yılında güncellenen matematik dersi öğretim programının uygulanması sürecine yönelik öğretmen görüşleri, Kılınç (2018) tarafından 2015-2016 öğretim yılında uygulanan ilkokul birinci sınıf matematik programı ile ilgili öğretmen görüşleri adlı çalışmalar bulunmaktadır.



Görüldüğü üzere yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan ve 2005 yılından itibaren uygulanan öğretim programlarındaki aksaklıkları tespit etmek amacıyla öğretmen görüşlerinin alındığı pek çok çalışma alan yazında yer almaktadır. Bu çalışmada da öğrenenin üst düzey düşünme becerileri, değerleri ve yetkinliklerini kapsayan bütünleştirilmiş program yapısına sahip 2018 ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının tüm öğelerinin öğretmenlerin görüşleri kapsamında değerlendirilmiştir. Yapılan alan yazın incelemelerinde bu amaç doğrultusunda yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Programların başarılı şekilde uygulanmasında ve karşılaşılan güçlüklerin çözümünde öğretmenlerin program hakkındaki bilgi ve tutumlarının etkisi vardır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010). Bu bilgi göz önüne alındığında bu çalışmanın program geliştirme sürecine önemli bir katkı sağlayacağı beklenmektedir. Ayrıca program geliştirme sürecinin işlevsel hale gelmesi noktasında bu çalışmanın sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **SAYILTILAR**

- 1- Sınıf öğretmenlerine uygulanan ölçek, araştırmanın amacını gerçekleştirmeye uygun niteliktedir.
- 2- Sınıf öğretmenleri ölçeği görüşlerini gerçeği yansıtacak şekilde, içtenlikle yanıtlamışlardır.

### **SINIRLILIKLAR**

Bu çalışma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Ordu ilindeki ilkokullarda 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin 4.sınıf matematik öğretim programına ilişkin görüşleriyle sınırlıdır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde eğitimde program geliştirme, eğitim ve öğretim programı, programın öğeleri, program değerlendirme, ilkokulda matematik eğitimi ve matematik öğretim programları ile ilgili kavramlara ve bu alanda yapılmış araştırmalara değinilmiştir.

### 1.1. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Program geliştirme, Türk Milli Eğitimin temel amaçları ve okulun hedeflerini gerçekleştirme amacıyla, okul içinde ve dışında gerçekleştirilen uygulamaların doğru yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelik uygulamaların tümü olarak ifade edilir (Kayabaşı, 2002). Eğitim programlarının tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve değerlendirildikten sonra ortaya çıkan sonuçlara göre tekrar tasarlanarak düzenlenme süreci de program geliştirme kapsamındadır (Kayabaşı, 2002).

Sönmez (2001) program geliştirmeyi, bilimsel yöntemler ışığındaki program değerlendirme araştırmasının bulgularla programın amaç, öğretim süreçleri, içerik ve değerlendirme boyutlarının geliştirilme çabalarının bütünü olarak tanımlar. Varış (1996) ise program geliştirme kavramının yazılı doküman oluşturmaktan farklı olduğunu vurgusunu yapar. Program geliştirme; programın uygulamada araştırmacı bir yaklaşımla geliştirilmesi gerekir. . Program geliştirme, öğrencide istendik davranış değişikliğini gerçekleştirmeye yöneliktir. Daimi, uygulamalı ve kapsamlı bir süreçtir (Varış, 1996).

Yukarıda verilen tanımlara göre, program geliştirme sürecinde iki temel yaklaşım vardır. Bunlardan bir ürüne ağırlık verirken diğeri sürece ağırlık verir (Fidan, 1997). Ürüne ağırlık veren yaklaşımda eğitim amaçları önceden belirlenmekte ve açık bir şekilde ortaya konulmaktadır. Amaçların belirlenmesinde, birey ve toplumun özellikleri önemli rol oynar. Amaçların belirlenmesinden sonra bu içerik ve öğretim-öğrenme ortamı belirlenir. İçerik ve öğrenme ortamı, hedeflere varılmasında yardımcı niteliktedir. Değerlendirme etkinliği ile de hedeflere ulaşılma düzeyi belirlenir (Erden, 1998). Sürece ağırlık veren yaklaşım eğitim programı yaklaşımında ise temel düşünce, ortaya çıkacak

sürecin ve tüm sonuçların önceden bilinemezliğidir. Bu yaklaşımda süreç amaçlara, amaçlar da öğrenci gereksinimlerine göre belirlendiğinden öğretme-öğrenme süreci çeşitli etkenlere bağlı olarak sürekli değişebilir. Bu yaklaşımda öğrenci gereksinimleri ön plandadır. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenlerin görüşleri uzman görüşlerinin önündedir (Gürkan, 2005).

### **1.1.1. Eğitim ve Öğretim Programı**

Eğitim programına yönelik alan yazın incelendiğinde eğitim programı kavramı, çok farklı anlamlarda ve kapsamlarda açıklanmaya çalışılmıştır. Demirel (2009, s.4) eğitim programını, "*öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*" şeklinde tanımlamıştır. Erden (2007, s.19) ise eğitim programını, "*bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlar*" olarak tanımlanmaktadır. Bilen'e (2006, s.46) göre eğitim bilimciler, programın, "*eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya geldikleri düzenli öğrenme yaşantılarının tümü*" olduğunda birleşmektedir.

Öğretim programı, eğitim programının alt kümesidir. Buna karşın sıklıkla eğitim programının yerine kullanılmaktadır. Demirel (2009) öğretim programını, bir dersin öğretimiyle ilgili tüm çalışmalarını içine alan okul içinde veya dışında, kişiye kazandırılmak istenen yaşantılar düzeneğidir. Öğretim programı; bilgi, tutum ve becerilerin eğitim programlarının hedefleri ışığında planlı olarak kazandırılmasını sağlayan programdır. Öğrenme ve öğretim süreçlerinde gerçekleştirilen tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Küçükahmet, 2007, s. 9).

### **1.1.2. Eğitim Programı Öğeleri**

Eğitim programları kendi içinde sistematik ve düzenli bir yapıya sahiptir. Eğitim programı, çeşitli birimlerden meydana gelmiştir. Bu yapılar arasında tamamlayıcı bir ilişki vardır. Dolayısıyla programın alt birimlerinin birinde meydana gelebilecek aksama veya değişim, diğer birimlere etki edecektir.

Görgeç'e (2014, s. 11) göre eğitim programı hazırlamaya başlamadan bazı soruları yanıtlamak gerekmektedir:

1. Niçin öğrenilecek/öğretilecek?
2. Neler öğrenilecek/öğretilecek?

3. Nasıl öğrenilecek/öğretilecek?
4. Ne derece öğrenilip öğrenilmediği nasıl anlaşılacak?

Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda bir eğitim programının öğeleri de ortaya çıkmış olmaktadır:

1. Kazanımlar
2. Öğrenme alanı
3. Öğrenme-öğretme süreci
4. Sınama durumları

Görüldüğü üzere, eğitim programının kazanım ögesi, “Bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusunun yanıtıdır. İçerik ögesi, amaçlara yönelik “Ne öğretelim?” sorusu sorgular. Öğrenme-öğretme süreci, hedefler doğrultusunda düzenlenen içeriğin nasıl öğretileceğini irdeler. Eğitim programın son parçası değerlendirmedir. Değerlendirme ögesi, gerçekleşen eğitimin niteliğinin kontrolünü gerçekleştirir. Hedeflere ulaşılma düzeyinin öğrenildiği bu yapıdan elde edilen bilgiler eğitim programının geliştirilmesinde ana veri olarak işlenir. Eğitim sisteminin başarısında önemli bir payı olan eğitim programının, değişen dünyanın temel dinamiklerine ve hızına ayak uydurabilmesi kaçınılmaz bir durumdur (Demirel, 2009).

Variş (1996), eğitim programının geliştirilmesinde öğretmenlerin farkındalıklarının ve istekli oluşlarıyla doğrudan ilişkili olduğunu ifade eder. Ayrıca öğretmenlerin bilincinin eğitim programlarını geliştirilmesinde, uygulanabilirliğinde, nitelikli ürün ve donanımlı birey yetiştirilmesinde çok değerli oluşunu aktarır. Öte yandan Variş (1996) program geliştirmenin, programın masa başında değiştirilmesinden farklı bir süreç olduğunu belirtir. Bu sürecin, belirli konuların çıkarılması, eklenmesi veya yer değiştirilmesinden öte eğitim sürecinin tüm bileşenlerini, imkânlarını, ders kitaplarını ve görev alan kişilerin geliştirilmesi olduğunu dile getirir.

### **1.1.3. İlkokulda Matematik Eğitimi**

Matematiği anlama ve günlük yaşamda kullanabilme gereksinimi sürekli olarak artmaktadır. Matematiği anlayabilen, içselleştiren ve gündelik hayatında kullanabilen bireyler, alternatif düşüncelere ve daha fazla seçeneğe sahiptir.

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 (Çevik ve Özkan, 2008).

İlkokul birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta matematik kavramları ve ilişkileri somut tecrübelerle; dördüncü sınıfta ise matematik konuları basit soyutlamaları gerçekleştirilebilecek biçimde kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tüm süreçte öğrencinin etkin katılımı sağlanması hedeflenmektedir. Matematiksel kavram ve ilişkiler öğrencilerin ön bilgileri üzerinde inşa edilmelidir. Bireysel farklılıkların dikkate alınması, etkinliklerin farklılıklara cevap verecek şekilde dizayn edilmesi sürecin en önemli parçalarındandır. Bu dönemde öğretilecek matematik konuları, öğrencinin yakın çevresindeki nesnelere somutlaştırılması, onların deneyimlerine dayandırılması değerlidir. Böylece matematiğin, korkulan, uzak durulan ve zor olarak anılan bir ders olmaktan çıkarılabileceği düşünülmektedir (Özer, Tarhan, Tekin, Pişkin, Yıldızeli ve Zengin, 2007).

Matematik, yapı ve bağıntılardan oluşur. Matematik; bu yapı ve onlara ilişkin bağıntıların oluşturduğu ardışık soyutlamalar ve genelleme süreçlerini içeren soyut bir kavramdır. Soyut kavramların kazanılma ve öğrenilme süreci, öğrencileri dersin zor olduğunu düşünmeye sevk edebilmektedir (Sarier, 2007). Bu sebepten dolayı matematik öğretimini kolaylaştırmak, öğrenci açısından anlaşılabilirliğini artırmak, ilgi ve ihtiyaçlara karşılık verebilmesini sağlamak amacıyla son yıllarda dünyada ve Türkiye’de matematik öğretim programlarının önemi artmıştır.

İlkokulda 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 kavramların kazandırılması ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardım edilmesi olarak sıralanmaktadır (Alkan ve Altun, 1998). Birçok kişi matematik bilgisini, ezber gerektiren kurallar, işlemler ve semboller yığını şeklinde görür. Ezber bilgi, en fazla bir tekrar, hatırlanma işlemidir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004). Matematikte amaç, formül ezberlemek ve basit bir otomasyonla soru çözüm işlemleri değildir.

Matematikte esas olan, kapsamlı ve analitik düşünebilme, şartların getireceği durumlara göre çıkarım yapabilme becerisidir. Mantıklı, sistematik şekilde düşünebilme, düşünmeyi öğrenme ve öğretmedir (Nasibov ve Kaçar, 2005).

#### **1.1.4. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı**

MEB'in matematik dersine yönelik hedeflerden biri öğrencilere bilimsel düşünebilme becerisi edindirmek ve hayata uygulanabilirliğini sağlamaktır. Matematik, eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerinin etkili olarak kazandırılabilceği bir konu alanı olarak belirtilmektedir. Matematik dersinde bazı davranış ve becerilerin öğrenciler tarafından kazandırılması için öğretim programlarının etkili olarak geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve işlevsel hale getirilmesi gerekmektedir (Orbeyi, 2007).

Cumhuriyet döneminden itibaren ilkokul matematik programları sırasıyla; 1924, 1936, 1948, 1968, 1983, 1990 ve 2004 yıllarında çıkarılmıştır (Baykul, 2006, s.45). Ülkemizde 1924'te başlayan program geliştirme çalışmaları John Dewey'in hazırladığı raporla hız kazanmış ve zamanla değişip gelişmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde yeni program yürürlüğe girmiştir.

##### **1.1.4.1. 1924 İlkokul Programında Matematik**

1924 yılında, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim-öğretim ihtiyaçlarına göre “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” oluşturulmuştur. 1924 programı 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).

##### **1.1.4.2. 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 içermekteydi. 1926 ilkokul matematik programının en belirgin ve önemli özelliği “toplular öğretimi” 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.

#### **1.1.4.3. 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 amaçlanmaktaydı. 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.

#### **1.1.4.4. 1948 İlkokul Programında Matematik**

Cumhuriyetimizin kuruluşundan 1948 tarihine kadar birçok program değişikliği yapılmıştır. Bununla birlikte genel köy nüfusunun fazla olması; köy ve kent okulları için ayrı program geliştirme ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ancak 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 sınıftan oluşan köy okullarının gereksinimleri göre bir program hazırlanması amacıyla 1945'te 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.

#### **1.1.4.5. 1968 İlkokul Programında Matematik**

Ülkemizde 1952 yılına kadar program geliştirme çalışmaları sırasında dersler ve konu listesi hazırlamakla yetinilmiştir. K.V. Wofford'un 1952 yılında köy okullarına yönelik bir dizi incelemeler yapmış ve gördüğü eksiklikleri içeren rapor hazırlamıştır. Bu rapor, program geliştirme çalışmalarının daha planlı ve sistematik bir şekilde yapılmasına öncülük etmiştir.

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 denenen 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 beş 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 yapıldıktan sonra öneriler sunularak program Talim ve Terbiye Kuruluna sevk edilmiştir. Geliştirilen program Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla 1968-1969 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur ve program geliştirme çalışmaları yakından takip edilmiştir. Zaman içerisinde gözlemlenen aksaklıklar ve yetersizlikler üzerinde düzenlemeler yapılarak gerekli olan adımlar atılmıştır. 1968 programı planlama, ünite ve küme çalışması, ünite ve konuların işlenmesi için hazırlık, inceleme, araştırma, tartışma, öğrencilerin kendi kendine öğrenmesi ve öz değerlendirmesi gibi yenilikler getirmesinden dolayı önem taşımaktadır. Ancak; bu yeniliklerin kâğıt üzerinde kalması, uygulamadan elde edilen sonuçların iyi değerlendirilmemesi, modernize edilmemesi ve tekrar düzenlenmemesinden dolayı başarısız olunmuştur (Gözütok, 2003).

#### **1.1.4.6. 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 hazırlanmış ve bu tarihten sonra geliştirilecek programların da bu modele uygun olarak tasarlanması için yeni bir program modeli meydana getirilmiştir. Oluşturulan program modeli, 26.05.1983 tarihinde 86 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile kabul edilmiştir. Program, 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 ilkökul 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 tarih 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 döneminde pilot ilkokullarda uygulanmaya başlanmış, uygulama sonuçları değerlendirildiğinde olumlu bulunmuş ve 1985–1986 eğitim-öğretim yılından sonra ülke genelinde bütün ilkokullarda uygulanmaya başlanmıştır.

#### **1.1.4.7. 1990 İlkokul Programında Matematik**

1990 yılında MEB'in program geliştirmeye ve ayrıca ölçme değerlendirmeye daha çok önem verdiği görülmektedir. MEB ölçme-değerlendirme ve program geliştirme ihtisas komisyonları, 28 Şubat 1990 tarihinde toplanmış; matematik, fen bilgisi, Türkçe, sanat tarihi, felsefe grubu, tarih, güzel sanatlar, psikoloji ve sosyal bilgiler alanlarında program geliştirme ihtisas komisyonları oluşturulmuştur 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 çok modelli program anlayışına geçilmesi hususunda anlaşma sağlanamamıştır. Bu anlaşmazlığın sonucu da bize Türk Milli Eğitim Sistemi'nde uygulanacak program modeli arayışlarının sürdüğünü göstermektedir. 1983 tarihine kadar düzenlenen ilkokul programlarında matematik programı diğer derslerle beraberken, 05.07.1983'te yayınlanan kitapta farklı bir kitap yer almıştır. 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” adıyla çıkmıştır. (Baykul, 1997, Baykul, 2006).

“1983 İlkokul matematik programı” ve “1990 ilköğretim matematik programının” benzerlikleri vardır. Hatta 1990 programı için; 1983 ilkokul matematik programına 6, 7 ve 8. sınıf programlarının ilave edilmesidir de denebilir (Özen, 2006, 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; Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, 2000, s. 53).

#### **1.1.4.8. 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.

#### 1.1.4.9. 2009 İlköğretim Matematik Programı

2009 matematik dersi öğretim programında; matematik öğretimi alanında yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar, matematik programları, matematik yaşantıları temele alınmıştır. Program “*Her çocuk matematiği öğrenebilir.*” ilkesinden hareketle şekillenmiştir. Matematiksel kavramlar, yapısı gereği soyut özelliktedir. Bu nedenle matematiksel kavramların öğrenilmesi öğrencilerin gelişim düzeyleri göz önüne alındığında oldukça güçleşmektedir. Dolayısıyla programda yer alan matematiksel kavramlar somut yaşam modellerinden yola çıkarak ele alınmıştır. Matematik programı, kavramsal öğrenmenin yanı sıra işlem becerilerine de ağırlık vermektedir. Program bağımsız düşünebilen ve karar verebilen, öz denetim gibi bireysel yetenek ve becerilerin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Matematiği öğrenme; matematikle ilgili temel kavram ve becerileri kazanan, matematiksel düşünme becerisine sahip, problem çözme stratejilerini kavramış, matematiğin günlük yaşamın bir parçası olduğunu kabul eden, ekip çalışması yapabilen, matematiğe karşı özgüvene ve olumlu tutuma sahip bireyler yetiştirmek demektir. Bu bağlamda matematik programında, matematiği öğrenmenin kapsamlı bir süreç olduğu önemsenmiştir (MEB, 2009).

2009 matematik dersi öğretim programı öğrencilerden;

- Türkçeyi düzgün ve etkili kullanma,
- Yaratıcı düşünme,
- Eleştirel düşünme,
- Etkili iletişim,
- Problem çözme becerisi,
- Karar verebilme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma,
- Araştırma yapabilme,
- Girişimcilik

becerilerine sahip olmaları beklenmektedir:

#### **1.1.4.10. 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı**

2015 matematik dersi 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).

2015 İlkokul matematik dersi öğretim programında, matematiğin temel becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu temel beceriler aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Matematiksel modelleme,
- Akıl yürütme,
- Problem çözme,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma,
- Araç ve gereçler amacına uygun 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 ilkokulda bu becerilerini geliştirmeleri daha üst sınıflardaki matematik öğretiminde de etkili bir role sahiptir (MEB, 2015).

#### **1.1.4.11. 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı**

2018 programında matematik dersi öğretim programının özel amaçları 13 madde halinde verilmiştir.

- Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilme ve etkin bir şekilde kullanabilme,
- Matematiksel kavramları anlayabilme ve bu kavramları günlük hayatta kullanabilme,

- Problem çözüme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilme,
- Başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilme,
- Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilme,
- Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesnel arasındaki ilişkileri ve nesnelere birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilme,
- Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilen, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilen, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilen, kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilen, deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirebilen, sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilen, araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilen, matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilen, matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer veren bireyler yetiştirebilme olarak belirtilebilir (MEB, 2018, s.9).

Öğrenme-öğretme sürecine etkisi olan faktörler, programların uygulanma sürecinde de etkisini göstermektedir. Programların önerileri ve kazanımları çerçevesinden çıkmadan öğretim yaklaşımının belirlenmesinde ve ortamın düzenlenmesinde öğretmenler esnek davranabilmektedir. MEB (2018) tarafından öğretim programının uygulanmasında öğretmenlerin dikkate alması gereken hususlar aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı, matematik öğretiminde öğrenci özelliklerine uygun olan uygulamalara öncelik verilmelidir.
- Sınıf içinde yapılan etkinliklerde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin farkında olarak, etkin öğrenmeyi destekleyen

etkinliklerle, öğrencilerin yeni öğrenecekleri matematik kavramlarını önceki öğrenmelerinin üzerine eklemeleri için çaba harcıyıp öğrenciler cesaretlendirilmelidir.

- Matematik kavramlarının öğretiminde onluk bloklar, basit günlük malzemelerden elde edilecek modeller, sayı kartları ve kesir takımları gibi somut materyaller kullanılmalıdır.

- Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin sözlü olarak düşüncelerini ifade etmeleri büyük öneme sahiptir. Öğrencilerin bu nedenle, bireylerarası iletişim sağlamaları öğretmenler tarafından desteklenmelidir.

- Öğretmenler, öğrencileri açıklama yapmaya ve iletişim kurmaya yönlendirmelidir. 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 olmalıdır.

- 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.

- 2018 matematik dersi öğretim programı öğrenciyi merkeze almış ve kavramsal anlamayı önemsemiştir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) 8 anahtar yetkinlik (anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve

vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade) belirlenmiştir. Bunlarla birlikte; adil olma, paylaşma, esneklik, estetik ve eşitlik değerlerini de uygun kazanımlarla ilişkilendirmeyi ön plana çıkarmaktadır (MEB, 2018, s.8-15).

2018 matematik programında önceki programlardan farklı olarak değerlerimiz başlığı altında 10 kök değere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yer verilmiştir. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır. (MEB, 2018, s. 5).

#### **1.1.5. 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması**

Baş (2017) gerek bilim ve teknolojideki gelişmeler gerekse toplumsal değişimler neticesinde öğretim programlarının da bazen değişime gereksinim duyduğunu belirtmiştir. Çalışmasında 2009 ve 2015 matematik öğretim programları ile 2018 matematik öğretim programını karşılaştırmalı bir şekilde değerlendirmiştir. Araştırma neticesinde 2009 matematik öğretim programında yer alan vizyon başlığı 2015 ve 2018 öğretim programlarında bulunmamaktadır. 2018 programında, 2009 ve 2015 matematik programlarından farklı olarak değerler başlığı kullanılmıştır. 2009 yılı matematik dersi öğretim programında toplamda 256, 2015 programında 252 ve 2018 yılı programında ise toplam 229 kazanım bulunmaktadır. Kazanımlardaki bu değişim incelendiğinde, yıllar içinde kazanım sayılarında azalma olduğu görülmektedir

Temel beceri yönüyle 2009, 2015 ve 2018 programları karşılaştırıldığında, 2009 yılı programında 4, 2015 yılı programında 6, ve 2017 yılı programında ise 9 temel beceri bulunmaktadır. Buna karşın programlar içerik yönüyle ele alındığında 2009 yılında 35 olan kazandırılması beklenen beceri sayısı 2015'te 9, 2018'de 17 şeklindedir. 2009 yılı programında yer alan 5 beceri 2015 ve 2018 programlarında olduğu gibi kalmıştır. 2009 programında bulunan, 2015 ve 2018 programlarında ise yer almayan 29 becerinin yerine ise 2015 programında “*araç gereçleri uygun biçimde kullanma, matematiksel modelleme, duyuşsal beceriler ve*



*problem kurma*” olmak üzere 4 yeni beceri, 2018 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 almıştır.

## **1.2. EĞİTİMDE PROGRAM DEĞERLENDİRME**

Bu bölümde öncelikli olarak program değerlendirme süreciyle ilgili literatürde bulunan görüşler, daha sonra da program değerlendirme sürecinin temel aşamaları ele alınmış ve araştırmalarda en çok kullanılan program değerlendirme modellerine yer verilmiştir.

En genel anlamıyla eğitim bireylerde istenilen yönde davranış değişikliği gerçekleştirme sürecidir (Ertürk, 1979). Eğitim programı da istenilen bu davranış değişikliğinin oluşturulacağı bireylerin özelliklerine göre davranış değişikliğinin gerçekleşmesini sağlayacak öğrenme yaşantıları düzeneği ve bu yaşantıların etkilerini belirleyen süreçlerin bütünüdür (Demirel,2009). Eğitimde değerlendirme de bu tür davranış değişimlerinin, program tasarısında belirlenen kriterlere göre istenilen sonucun elde edilip edilemediğini saptamak için başvurulan bir süreç olarak ifade edilmektedir. Bu süreçteki inceleme neticesinde öğrenme yaşantıları, eğitim durumları ve davranış değişimleri arasındaki bağlantılar denencel olarak test edilerek programın amaçlarına ne derece katkı sağladığı saptanmaktadır. Bu çalışmalar program öğelerinin değişime ve sürekli gelişimine fırsat vermektedir. Bu açıdan bakıldığında program hakkında bir yargıda bulunabilmek ve bunun neticesinde programı geliştirmek yalnızca değerlendirme aşamasıyla mümkündür (Bilen, 1999).

Program değerlendirme; programın geliştirilmesi, düzenlenmesi ve değiştirilmesi ya da yürürlükten kaldırılması yapılarını içermektedir. Değerlendirme ile edilen sonuçlar, program geliştirme uzmanlarına programın yürürlükte kalması, gözden geçirilmesi veya yeniden tasarlanması hususlarında bilgi vermektedir. (Demirel, 2009). Gözütok (1999), program değerlendirme işleminin, programın sarmal ve tümleşik yapısından dolayı karmaşık olduğunu belirtir.

### **1.2.1. Program Değerlendirmenin Amacı**

Eğitim sisteminin ürünü, hedeflenen istendik ve yeterli davranışlar olabileceği gibi, istenmedik ve yetersiz davranışlar da olabilir. İşte tam bu noktada sistemin kontrol edilmesi zorunlu hale gelmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde değerlendirme, çıktılarından hareketle yeterli ve yetersiz noktaların tespiti, bu sonucu ortaya koyan nedenleri ortaya koyma sürecidir (Uşun, 2012).

Erden'e (1998) göre iki amaca dönük olarak değerlendirme yapılır:

- Öğrenci başarısını değerlendirmek
- Eğitim programlarının verimliliğini ortaya koymak, programda aksaklıklara neden olan birimleri, noktaları tespit ederek gerekli düzeltmelerin sağlanması

Yıldırım'a (1999) göre, değerlendirmede temel amaç, eğitim uygulamalarının verimlilik derecesini saptamak ve bu verimliliği artırıcı tedbirler almaktır. Bu dışında Yıldırım (1999), değerlendirmenin aşağıda verilen beş farklı amacından dikkat çekmektedir:

- Geçerli ve uygun araçlar temin etmek
- Hipotezleri doğrulamak
- Öğrenme güçlüklerini bilmek
- İlgiyi canlı tutmak
- Yol göstermek

### **1.2.2. Program Değerlendirme Süreci**

Program değerlendirme, program uygulanması sonunda yapılan sıradan bir işlem olmayıp, programı daha etkili bir hale getirmek amacıyla bilgilerin bir araya getirildiği ve yargıya varıldığı bir süreçtir. Bu yönüyle değerlendirme bir süreçtir ve bilimsel araştırma basamaklarında uygulanan işlemler program değerlendirme sürecinin de basamaklarını oluşturur. Ancak bilimsel araştırma ile program değerlendirme aynı şeyler değildir. Bilimsel araştırma ile arasında bariz farklar vardır.

Araştırma ile program değerlendirme arasındaki ilk fark amaçlarıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Araştırma, alana bir yenilik getirmek ve

yeni bir teori ortaya çıkarmak amacındayken, değerlendirmede programın gelişime hizmet etmek, program hakkında bir sonuca varmak ve programın tasarımını ya da uygulama sürecinin değerlendirerek var olan durumu tespit etmek amaçlanmıştır. İkinci temel farklılık ise araştırmanın sonuçlar üzerinde yoğunlaşması, değerlendirmenin ise daha çok yargılara önem vermesidir. Araştırmanın sonuçlar üzerinde odaklanması; sonuçların genelleştirilebilmesini sağlar, ancak bu durum değerlendirme için geçerli değildir. Program değerlendirme sonuçları yalnızca başka çalışmaların sonuçları ile karşılaştırmada kullanılabilir. Ayrıca değerlendirmede ulaşılan sonuçlara dayalı olarak verilen kararlar başka programlara için genellenemezler. Araştırmaların doğruluğunu tespit etmeye yönelik iç geçerlilik ve dış geçerlilik çalışmaları yapılır. Ancak değerlendirmelerin doğruluğunun tespit edilebilmesi için bu ölçütler yeterli gelmemektedir. Program değerlendirme çalışmaları yararlılık, doğruluk, uygulanabilirlik ve uygunluk yönünden değerlendirilirler. Bunun içinde program değerlendirme için geliştirilen ölçütler ve standartlar kullanılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004).

Özdemir'e (2009: 131) göre etkili ve başarılı bir program değerlendirme süreci gerçekleştirebilmek için izlenmesi gereken belli aşamalar şöyledir:

- Program değerlendirmenin organize edilmesi
- Program misyonunun tanımlanması
- Program amaçlarının tanımlanması
- Programın öğrenme ürünlerinin tanımlanması
- Mevcut ve ihtiyaç duyulan değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi
- Her bir öğrenme ürünü için değerlendirme yöntemlerinin ve hedeflerin belirlenmesi
- Verilerin toplanması
- Sonuçların analizi
- Geri bildirim sağlanması
- Değişikliklerin uygulanması
- Değişikliklerin gözlenmesi ve sonuçlarının karşılaştırılması
- Bilgilerin gözden geçirilmesi.

Bu aşamaların ilk altısı planlama, sonraki üçü kontrol etmeye son üç madde ise yürütme süreçlerini içermektedir.

### **1.2.3. Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri**

Bir eğitim programının değerlendirilmesinde, verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Programı değerlendirecek uzmanların beceri ve bilgi seviyeleri, takip ettikleri değerlendirme kuramları ve kuramlara ait değerler, program değerlendirme yaklaşımlarını ortaya çıkarmaktadır. Her yaklaşımı benimseyen farklı araştırmacılar, alan uzmanları tarafından geliştirilen program değerlendirme modelleri yer almaktadır.

#### **1.2.3.1. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli**

Metfessel ve Michael 1960'ların sonlarında Tyler'in program değerlendirme modelinden hareketle yeni bir program değerlendirme modeli geliştirmiştir. Mathison (2005) bu modelin Tyler'in modelinden farklı olarak alternatif ölçme araçlarına daha fazla ağırlık verdiğini ve performansın hedeflerle değil belirlenmiş standartlarla karşılaştırıldığını belirtir. Okul yöneticilerinin, öğrencilerin ve okulda çalışan tüm personellerin programa destek olmaları gerektiği üzerinde duran ve eğitimin genel ve özel amaçlarına vurgu yapan bu model sekiz aşamadan oluşmaktadır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004: 72):

- Program paydaşlarının (yönetici, öğretmen, öğrenci, vatandaş) değerlendirme sürecine dolaylı ya da doğrudan katılımı sağlanmalıdır.
- Genel ve özel amaçlar arasında uyum sağlanmalıdır.
- Özel amaçlar programda uygulanabilir hale dönüştürülmelidir.
- Ölçme araçlarının belirlenmeli ve geliştirilmelidir.
- Bireyler açısından programın etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmelidir.
- Toplanan veriler uygun yöntemler kullanarak analiz edilmelidir.
- Programı değerlendirmede kullanılacak standartlar ve değerler açıklanmalıdır.
- Toplanan verilere dayalı olarak gelecekteki uygulamalara dönük öneriler geliştirilmelidir.

Tyler'ın program değerlendirme modeli ile Metfessel-Michael değerlendirme modeli, uygulama aşamalarında benzerlik göstermektedir. Mathison'ın (2005) dikkat çektiği üzere, iki model arasındaki en temel belirgin fark; ölçme araçları ve değerlendirme standardıdır. Metfessel-Michael değerlendirme modelinin ölçme araçları çeşitlilik arz eder.

### **1.2.3.2. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli**

Stufflebeam'in modeli, diğer modellere nazaran daha kapsamlı ve çok yönlüdür. Bu modelde değerlendirmenin hedefi, program ile ilgili karar alabilme yetkisine sahip kişilere yol göstermektir. Bu modelde programın geliştirilme sürecinde uzmanlar dört başlıkta karar vermelidir:

- Planlama
- Yapılandırma
- Uygulama
- Yeniden düzenleme (Erden, 1998)

Bu kararların alınmasına yönelik kullanılacak verilerin toplanmasında dört farklı aşamasının değerlendirilmesi mevcuttur. Demirel (2005) bu aşamaları bağlam, girdi, süreç ve ürün olarak aktarır. Erden (1998) ise başlıkları çevre, girdi, süreç ve ürün şeklinde sıralar. Model, kısaca CIPP olarak adlandırılmaktadır. Kısaltmaya adını veren harfler dört ögenin ilk harfidir.

***Bağlamın Değerlendirilmesi:*** Bağlamın değerlendirilmesinde, programa dair tüm etkenler ve mevcut durumun analizi yapılır. Bu aşama, amaçların saptanmasında temel bilgilerin toplanmasını ve hedeflerin belirlenmesini amaçlar. Analiz esnasında özellikle kaçırılmış fırsatların, karşılanamayan ihtiyaçların ve bu gereksinimlerin neden karşılanamadığı üzerinde durulur (Demirel, 2005).

***Girdinin Değerlendirilmesi:*** Bu aşama, kaynakların kullanımına ilişkindir. Programın hedeflerine ulaşılabilmesi için gerekli kaynakların ve bu kaynakların kullanım şekli hakkında bilgi sağlar. Girdinin değerlendirilmesi işleminde, çevrenin değerlendirilmesi işleminden farklı olarak program ve öğeleri üzerinde mikro seviyede analiz yapılır (Erden, 1998). Girdi analizi esnasında, hedeflerin var olan duruma uygun olarak belirlenip belirlenmediği, hedeflerin okulun amaçlarıyla tutarlılık düzeyi, öğretim stratejilerinin amaçlara uygunluğu;

kapsamın, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı olup olmadığı gibi programın çeşitli öğelerine yönelik sorulara cevap aranır (Demirel, 2005).

**Sürecin Değerlendirilmesi:** Bu aşamaya programın uygulanmasına dair kararların alınması için ihtiyaç duyulur. Sürecin değerlendirilmesi, program uygulanırken gerçekleştirilir. Planlanan faaliyetler ve reel faaliyetler arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1998).

**Ürünün Değerlendirilmesi:** Bu aşamada programın hedeflediği ürünle gerçek ürün karşılaştırılır. Aşama, ürün değerlendirilen programın yürürlükte kalıp kalmayacağı veya programda nasıl bir değişiklik yapılacağı konusunda bilgi verir (Erden, 1998).

### **1.2.3.3. Demirel'in Analitik Program Değerlendirme Modeli**

Model iki boyut üzerine inşa edilmiştir. İlk boyut, programı ve programa dair yazılı materyallerdir. İkinci boyut ise programdan etkilenen paydaşlara ait görüşlerdir.

Demirel'in modelinin ilk boyutunda program analizinin yapılması gerektiği ve bu işleme, programın tasarısından başlanması gerektiği belirtilmektedir. Programın temel felsefesi, merkeze alınan öğrenme kuramlarıyla program öğeleri hedef-içerik-süreç-değerlendirme boyutları ve aralarındaki ilişkiyi incelenmektedir. Program analizinden sonraki aşamasında var olan durumun analizi yapılması ve işlemin de SWOT analizi (Güçlü yönler, Zayıf yönler, Tehditler ve Fırsatlar – GZTF) ile yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. İhtiyaç analizi değerlendirmesinin yapılması önerilmektedir. En sonda ise programın girdi, süreç ve çıktı boyutlarında değerlendirilmesinin program dokümanlarının incelenmesi ile yapılması gerektiği belirtilmektedir (Demirel, 2009).

Modelin ikinci aşamasında programın uygulama kısmında görev alacak kişilerin görüşlerinin değerlendirilmesi önerilir. Sırayla programla ilgili alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, müfettişler, veliler ve sivil toplum kuruluşlarının görüşlerinin alınması önemli görülür. Paydaş görüşlerinin görüşme, gözlem, anket ve testlerden oluşan ölçme araçları içinden uygun ölçme araçlarını kullanarak alınmasını belirtilir (Demirel, 2009).

Bu iki boyutta yönelik yapılan çalışmalar neticesinde programın yeterliliği hakkında karara varılarak uygulanmasına geçilmesi veya program tasarısındaki eksikliklerin gözden geçirilerek düzeltme çalışmalarının yapılması önerilmektedir (Demirel, 2009).

#### **2.2.3.4. Tyler’ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli**

1933-41 yıllarında Tyler tarafından geliştirilen model, istenen amaçlar ile ortaya çıkan öğrencilerin performansı arasındaki farkın ortaya konulmasıyla, programın aksayan yönlerinin tespiti, giderilmesi ve elde edilen bulguların program geliştirme sürecinde kullanılması amaçlamıştır. Tyler’a göre program hedef, öğrenme yaşantısı ve değerlendirme olmak üzere üç ögeden oluşur. Hedefler ögesi, programın sonucunda öğrencilere kazandırılmak istenen davranışları; öğrenme yaşantısı ögesi, öğrencilerin hedef davranışları kazanması için gerekli yaşantı ve ona ait etkinlikler; değerlendirme ögesi ise hedeflere ulaşılabilirliği belirlemekten oluşmaktadır (Erden, 1998).

Tyler’ın modelinde, “öğrenci performansı” kavramı, öğrenme-öğretme süreci sonunda ortaya çıkan ürünü sorgulama anlamındadır. Model, belirlenmiş hedeflere yönelik olarak öğrencilerin davranışlarındaki değişimi ve gelişimi kapsar. Bu nedenle süreçte kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlikleri, programın uygulanmasında çok önemlidir. Bu itibarla öğreticinin, öğretmenin, program sürecine hâkim olması, doğru bir şekilde yürütebilmesi ve değerlendirmedeki sorumluluklarını gerçekleştirebilmesi önemlidir. Hedeflere geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarından başarıyla geçmiş ölçme araçlarıyla ulaşılması gerekir. Eğer ölçme araçlarında aksaklık varsa sebepleri araştırılır. Tespit edilen aksaklık, önceden saptanmış hedeflerden kaynaklanıyorsa hedefler incelemeye tabi tutulur, revize edilerek bazı hedefler programdan çıkarılır ya da program güncellenir. Aksaklık hedeflerden kaynaklanmıyorsa öğreticilerin rehberliğinde öğrenme yaşantıları ögesi üzerinde yoğunlaşılır. Sorunun öğrenme yaşantılarından kaynaklandığı tespit edilirse değişiklikler ve düzenlemeler yapılır (Erden, 1998; Gözütok, 2001).

### 1.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde ilkokul matematik dersi öğretim programlarına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ele alan ve 2005 – 2019 yılları arasında yapılmış bilimsel araştırmalar yer almaktadır.

Köse ve diğerleri (2006) “2004 İlköğretim Matematik Programının Eğitsel Eleştiri Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmada çalışma grubunu 50 Erzurum il merkezinden random olarak belirlediği 10 ilköğretimde görev yapan 50 öğretmen, belirlediği okullardan seçtiği 10 okul yöneticisi ve 5. Sınıfta öğrenim gören 10 öğrenciyle yürütmüştür. Veriler; gözlem, görüşme formu ve doküman analiziyle elde edilmiştir. Çalışma grubundakilere göre matematik öğretim programının olumlu yönleri; öğrenci merkezli oluşu, aktif öğrenme yaklaşımlarına uygunluğu, öğrencilerde matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olması, matematik öğretmenini gelişime sevk etmesi, veliyi eğitim sürecine dâhil etmesi ve kişisel farklılıkları dikkate alması şeklindedir. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretim programının olumsuz yönleri ise matematik öğretmenlerinin programa ayak uyduramaması, okul yöneticilerinin program hakkında yeterli bilgilerinin olmayışı, ders içi etkinliklerin gerçekleştirilmesinde ve yetiştirilmesinde zamanın elverişsizliği, ders içi etkinliklerde kullanılacak araç-gereç eksikliği ve programın değerlendirme boyutuna ilişkin kriterlerin kullanılmaması şeklinde sıralanmıştır.

Bulut (2006) “Yeni ilköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında 2004-2005 eğitim-öğretim yılında kullanılmaya başlayan ilköğretim birinci kademe Matematik, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler öğretim programlarının uygulamadaki etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Bulut (2006) bu amaçla 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yeni programın uygulanmaya başlandığı Samsun, Van, Ankara, İstanbul, İzmir, Hatay, Bolu ve Kocaeli illerindeki pilot okullarda araştırma yapmıştır. Bulut’un (2006) araştırması tarama modelindedir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında sonra ortaya çıkan veri toplama aracını, 982 sınıf öğretmenine uygulamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre: yeni uygulanmaya başlanan programın kazanım, kapsam ve eğitim



durumunun çok etkili; değerlendirme kısmının ise orta düzeyde etkili etkili olduğu belirlenmiştir.

Yılmaz (2006) “Yenilenen 5. sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmanın amaçlarını şu şekilde ifade etmek mümkündür:

a)Yenilenen matematik programı hakkında ilköğretim okulu 5.sınıf öğretmenlerinin görüşlerinedir?

b) Öğretmenlerin eğitim durumları ile görüşleri arasında korelasyon var mıdır?

Araştırma, tarama modelindedir. Tarama modeliyle ülkemizde uygulanan matematik programının tarihsel gelişimi, yeni matematik programının içeriği, vizyonu, felsefesi ve diğer programlardan farklılıkları ele alınmıştır. Çalışmada 5. Sınıf öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Elde edilen görüşlerle yeni matematik programına ait sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre çalışma grubundaki öğretmenler, eğitim durumu yönüyle benzer şekilde ele almaktadır. Ders içi etkinliklerde kullanılan araç-gereç ve malzeme eksikliği, öğretmenlere sorun çıkarmaktadır.

Program özellikle değerlendirme kısmının öğretmenler tarafında yeterince anlaşılacağı görülmüştür. Öğretmenler yeni programın varlığına karşın değerlendirmeyi eski yöntemlerle gerçekleştirmektedir. Eski davranışların sadece değerlendirme kısmıyla sınırlı kalmadığı, uygulama aşamasında da öğretmenlerin programın özünü anlayamadıkları görülmüştür. Bu veriyle ilgili olarak, öğretmenlerin programa ilişkin daha ayrıntılı bir hizmet içi eğitime alınması gerektiği söylenebilir.

Halat (2007) “Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri” adlı çalışmasında, ilköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeni matematik programını değerlendirmelerine ilişkin görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Halat (2007) ayrıca görüşlerin cinsiyet ve yerleşke ile korelasyonunu da ele almıştır. Çalışma, Afyonkarahisar ili örnekleminde görev yapan toplamda 247 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın veri toplama aracı, Halat’ın geliştirdiği 30 maddelik likert tipi araçtır. Çalışma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri yeni programın uygulanmasında

zorlanmıştır. Buna karşı öğretmenler yeni matematik dersi öğretim programı etkinliklerinin öğrencileri zihinsel açıdan diri tuttuğu, onları düşünmeye sevk ettiğini, öğrencilerin derse ilgisini artırdığını, sosyalleşmeye katkı sağladığını ve kavramların öğretiminde yardımcı olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki öğretmenler, öğretmen kılavuz kitaplarının yönlendirici olduğunu, öğrencilere ait ders ve çalışma kitaplarının anlaşılır ve açık olduğunu ifade etmiştir. Buna karşın üstte yer alan diğer çalışmalarla örtüşen şekilde ders içinde kullanılan materyallerin temininde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Yeni programın öğretmen ve aile arasında ilişkiyi geliştirmede bir etkiye sahip olmadıklarını da aktarmışlardır. Halat (2007) cinsiyet ve yerleşke değişkenlerinin matematik dersi programının değerlendirmemesinde bir etkiye sahip olmadığını ifade etmiştir.

Şahan (2007) “İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim 3. sınıf matematik programında hedef davranışlarının ulaşılma seviyelerini, davranışlar arasındaki örüntüyü, öğrenme-öğretme sürecinin hedef davranışlara ulaşılabilirliğini, matematik programının duyuşsal özelliklere etkisini, öğrenme-öğretme sürecinin etkinliğini ve öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmada deneysel ve betimsel modeller beraber kullanılmıştır. Betimsel boyuta ilişkin Araştırmanın evreni Ankara ili olarak belirlenmiştir. Bu okullar alt, orta ve üst düzey olarak sınıflandırılmış, her düzeydeki okulu temsilen örneklem sayıları saptanmıştır. Araştırmada deneysel kısmı ise Beytepe İlköğretim Okulu'nda gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim üçüncü sınıf matematik öğretim programına yönelik görüşleri genel manada olumludur. Buna karşın okul seviyeleri etkinlikler dışında kalan kısımlarda sonuca etki eden bir değişkendir. Mezun olunan okul ve mesleki kıdeme görüşlerin şekillenmesinde etkin rol oynamamıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlere göre programın güçlü yanları; öğrenciyi etkinleştirmesi ve yaparak yaşayarak öğrenmeye elverişliliğidir. Programın zayıf yönü ise “uygulanabilirliğin sınırlılığı”dır. Sınıf öğretmenlerine göre programın uygulanmasındaki en önem aksaklık okulların yetersizliğidir. Öğretmenlerin programın etkin olarak uygulanmasına yönelik önerileri; hedef davranışların seviyesinin ve sayısının artırılması, içeriğim öğrenme alanlarıyla uyumlu hale getirilmesi, ders içi etkinliklerde kullanılmak üzere materyallerin emin edilmesi, etkinlik sayılarının

artırılması; ölçme araçlarının kullanışlı, basit ve kolay olarak düzenlenmesi, programın merkezi sınavlarla uyumlu olması şeklindedir. Örnekleme yer alan öğretmenler 2005 matematik öğretim programının temel felsefesi yapılandırmacılık hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, programla ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz olduğunu, ölçme araçlarını nitelikli kullanmada zayıf kaldıklarını, sınıflardaki fiziki eksikliklerin programın uygulanabilirliğini zayıflattığını belirtmiştir.

Güneş (2008) “Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları” adlı çalışmasında, ilköğretim 4. sınıf öğretmenlerinin Matematik Öğretim Programına (İMDÖP) yönelik meydana getirdikleri öğrenme ortamlarını, bu ortamların programın temel felsefesi yapılandırmacılığı ne oranda yansıttığını belirlemeyi hedeflemiştir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden özel durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapan 9 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı uygulamalarının ilk aşamasında sınıf öğretmenlerinin öğretim felsefelerini tespit amacıyla öğretim felsefesi anketi uygulanmıştır. Daha sınıf öğretmenleriyle farklı zamanlarda üç kere görüşme ve gözlemler yapılmıştır. Bununla beraber sınıf öğretmenlerine yapılandırmacı öğrenme ortamı öğretmen algısı anketi uygulanmıştır. Anketin amacı sınıf öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme ortamlarını hangi düzeyde yapılandırmacı algılandıklarını saptamaktır. Elde edilen veriler ışığında sınıf öğretmenlerinin öğretim felsefeleri, matematik öğretim programına ilişkin görüşleri, programın kaynaklarında yararlanma şekilleri, programdan kaynaklanan aksaklıklar belirlenmiş; sonuçlar yapılandırmacı perspektifiyle değerlendirilmiştir. Çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerin öğretim felsefeleri, öğrenme ortamının yapılandırmacı özellikler taşımamasını etkilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programına göre hazırlanan kaynaklardan faydalanmaları, öğrenme ortamının yapılandırmacı bakış açısına uygun olarak düzenlenmesinde yeterli olmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programına ilişkin görüşleri, öğrenme ortamının yapılandırmacı nitelik taşımamasına etki etmiştir. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin matematik öğretim programını uygularken karşılaştıkları aksaklıklar, öğrenme ortamının yapılandırmacı nitelik taşımamasını engellemiştir. Programın etkin ve istendik düzeyde yürütülebilmesi için sınıf öğretmenlerine

yönelik iyi hazırlanmış ve alan uzmanları tarafında verilecek hizmet için eğitimler gerekmektedir. Öğretmenlere yönelik eğitim, programın felsefesi, yapısı, uygulanış süreci ve öğrenci merkezli etkinliklerin geliştirilmesine yönelik olması vurgulanmıştır.

Bal (2008) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik programının uygulama aşamalarına ilişkin görüşlerini nitel araştırma yöntemiyle incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu programın pilot olarak uygulandığı Hatay ilinde görev yapan 23 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri çözümlenmesinde ise betimsel çözümlene kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler 2005 ilköğretim programını genel olarak olumlu bulmuş, fakat uygulama aşamasında bazı aksaklıklarla karşılaştıklarını belirtmiştir.

Orbeyi ve Güven (2008) çalışmalarında, sınıf öğretmenlerinin 2005 İlköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Eskişehir, Edirne ve Çanakkale illerinde görev yapan random olarak belirlenmiş 459 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin 2005 ilköğretim matematik dersi öğretim programının değerlendirme boyutunda araçlarında seçmeli testleri ve öğrenci ürün dosyasını sıklıkla, grup değerlendirme formu ve ders tutum ölçeğini seyrek olarak kullanmışlardır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu, mesleki deneyimi ve görev yaptıkları sınıf düzeyi görüşlerin belirlenmesinde etkin değildir. Buna karşın araştırma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim alma durumu ve görev yaptıkları il değişkenleri açısından anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin görev yaptıkları il ile değerlendirme boyutuna dair görüşler arasında anlamlı fark vardır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin matematik programının değerlendirme boyutuyla hizmet içi eğitim alma değişkeni arasında, hizmet içi eğitim almış öğretmenler lehinde anlamlı fark vardır.

Butakın ve Özgen (2008) çalışmasında, öğretmenlerin matematik öğretim programının uygulamadaki etkililiğini yapılandırmacı yaklaşıma göre değerlendirmesini hedeflemektedir. Çalışmanın evrenini Diyarbakır ili, örnekleme ise 4. ve 5. Sınıf öğretmenlerinden oluşan 136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmanın örnekleminde yer alan sınıf öğretmenleri, ilköğretim matematik dersi öğretim programını “orta” seviyede etkili bulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin eğitim düzeyi, öğretmenlik yaptıkları sınıf seviyesi, kıdemi, cinsiyeti ve sınıflarının mevcudu değişkenleri, öğretmenlerin görüşlerini anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Yıldırım (2009) “İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, 2005 İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'nın kazanımlar boyutunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamıştır. Araştırma betimsel tarama modelindedir. Bu nedenle, İlköğretim I. Kademe Matematik Programı'nın kazanım boyutunun değerlendirilmesinde sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla ölçek araştırma örnekleminde dışı kalan kişilere uygulanarak, verilen cevaplarla güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra gerekli görülen maddeler düzeltilmiş ve ölçek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Çanakkale ilinde görev yapan 343 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin matematik programının kazanımlar ögesine ilişkin görüşleri kıdem, cinsiyet, mezun olunan okul ve sınıflarının mevcutları değişkenine göre birbirine yakındır. Buna karşın görev yeri, sınıfların düzeyi ve hizmet içi eğitime katılım durumlarına göre anlamlı bir fark vardır. Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların içerik ögesine yönelik görüşlerinde cinsiyet, sınıflarının mevcudu, mezun olunan okul, kıdem, okutulan sınıf düzeyi, hizmeti içi eğitime katılım durumu ve görev yerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların öğrenme-öğretme ögesine yönelik görüşlerinde cinsiyet ve görev yerine göre anlamlı fark vardır. Öğretmenlerin İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımların ölçme-değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinde görev yeri değişkenine göre anlamlı bir fark vardır.

Çetin'in (2010) “İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri” adlı çalışmasında, İlköğretim 1. Sınıf Matematik Dersi

Öğretim Programını kazanımlar, öğrenme alanları, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme öğelerine yönelik öğretmenlerin görüşlerine yer vermiştir. Buna ilaveten öğretmen görüşleriyle mesleki kıdem, cinsiyet, öğrenim durumu, hizmet içi eğitim durumu ve yaş değişkenleri arasında anlamlı farkın varlığı sorgulanmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma modelleri birlikte kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği görüşme formu, nicel verilerin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Görüşme formu, öğretmenlerle yüz yüze ve birebir uygulanmıştır. Yapılan nicel araştırmada öğretmenler, ilköğretim birinci sınıf matematik öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme öğelerine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Ayrıca öğretmenlerin İlkokul Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği'ne (İMPÖGÖ) göre birinci sınıf Matematik öğretim programına yönelik görüşlerinin yaş, cinsiyet, öğrenim durumları, hizmet içi eğitim alma durumu ve mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutundaki sonuçlarına göre öğretmenler, programın içinde yer alan görsellerin yetersiz olduğunu, uygulamada sürenin yetersiz kaldığını, alıştırmaların yetersiz kaldığını, kalabalık sınıflarda uygulamada sıkıntılar yaşandığını, ders içi etkinliklerde kullanılacak materyal eksikliği yaşandığını, kitapların belirlenmesinde öğretmen görüşlerinin ana etken olması gerektiğini, programın bazı bölümlerinin yoğun olduğu, sosyoekonomik ayrılıkların ve kişisel farklılıkların göz ardı edildiği, değerlendirme boyutunda gözlem formlarının sıklıkla kullanıldığını belirtmişlerdir.

Duru ve Korkmaz'ın (2010) "Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar" isimli araştırmasında, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve matematik öğretmenlerinin yeni programa yönelik görüşleri alınmış ve programın uygulamasındaki zorluklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri genelde olumlu bulunmuştur. Ancak bazı değişkenlere göre görüşlerde farklılıkların bulunduğu ve programın öğretmenler tarafında yeteri kadar tanınmadığı, ders içi etkinliklerde kullanılacak materyalin yetersizliği, etkinlik hazırlamada ve kalabalık sınıflarla ders işlemede zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler programın içeriğini genel anlamda

olumlu bulmuşlardır. İçeriğin ezberden çok anlamaya teşvik eden, konuların basitten zora doğru ilerlediğini düşünmektedirler. Kazanımların günlük hayatla ilişkili, açık ve anlaşılır, matematik dersinin genel amaçlarıyla tutarlı olduğunu düşünen öğretmenler, kazanımlara ayrılan ders saatlerinin yeterliliği hakkında kararsız kalmışlardır. Ayrıca kazanımların sınıf ve öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir.

Uludağ (2012) araştırmasında, programın uygulayıcılarına ve araştırmacılara önerilerde bulunmak amacıyla İlköğretim (1-5) Matematik Dersi Öğretim Programını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Aksaray ilinde görev yapan 410 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak çalışma grubundaki öğretmenlere 2010-2011 eğitim-öğretim yılında anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri programın kazanımlar, içerik, öğretme öğrenme süreci ve değerlendirme ögesine yönelik genel olarak olumlu görüş bildirmiştir. Buna karşın öğretmenler kazanımların bölgesel farklılıkları dikkate alması, programın hazırlanışında kişisel farklılıkların göz önünde bulundurulması ve programın tüm ülkenin tümünde uygulanabilirliği maddelerine ilişkin kararsız görüş bildirmişlerdir. Kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci öğelerinde hizmet içi eğitim alma durumu ve görev yeri değişkenlerine göre; değerlendirme boyutunda ise mesleki kıdem ve hizmet içi eğitime katılım durumu açısından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Çakır ve Kılınc (2016) çalışmalarında, ilkokul dördüncü sınıf Matematik dersi öğretim programında yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini başvurmuştur. Araştırma, betimsel tarama modelindedir. Çalışma grubu, Elazığ il merkezinde görev yapan 118 sınıf öğretmeninde oluşmaktadır. Araştırmada Öksüz'ün (2015) "İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği" ile veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri programı genel olarak olumlu bulmuşlardır.

Gökbulut ve Aslan'ın (2016) "2015 İlkokul 1-4 Matematik Öğretim Programının 2009 1-5 Matematik Öğretim Programı ile Karşılaştırılması" adlı çalışmasında, nitel araştırma yöntemi kullanılarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Çalışmanın amacı, 2009 ve 2015 Matematik Öğretim Programının karşılaştırılması, iki programın benzerlik ve farklılıklarının ortaya

çıkarılmasıdır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, 2015 programının çağın ihtiyaçlarına uygun, yenilikler taşıdığı belirtilmiştir. Sosyo-kültürel öğrenmenin sınıf ortamına aktarılması, “Üst bilişsel öğrenme” kavramı, “yaşama yakınlık” ilkesinin öneminin vurgulanması, bilişsel kazanımların üzerine yenilerinin inşa edilmesi; hem düzeltme hem de değerlendirme yapılmasına imkan vermesi 2015 programının önemli noktalarıdır.

Yalçın (2017) sınıf öğretmenlerinin 2015 ilkökul 1-4 matematik programının geometri öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma, 2016-2017 yılında Uşak İlindeki MEB’e bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan 317 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Öksüz (2015)’ün İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği’nin 21 maddesi geometriye uyarlanarak veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Nicel çalışmada elde edilen bulguları derinleştirebilmek için 20 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak öğretmenlerin görüşleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çoğu, programın geometri öğrenme alanlarına ilişkin kazanımları olumlu, günlük hayata uyarlanabilir, açık ve anlaşılır, öğrencinin seviyesini uygun ve tutarlı olarak değerlendirmiştir. Öğretmenler, kazanımlardaki değişikliklerden her ne kadar memnun olsa da yapılan görüşmeler sonucu, devamlılık göstermeyen kazanımlar, kazanımların kolaylaştırılarak öğrencilerde üst düzey zihinsel becerilerin gelişimini sınırlandırması konularında olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Kılınç (2018) çalışmasında, 2015-2016 öğretim yılında uygulanan ilkökul birinci sınıf matematik programına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesini ve belirlenen ölçütlere göre karşılaştırılmasını amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Eskişehir il merkezinde 2016–2017 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin tespit edilmesi için Sarier’in (2007) hazırladığı ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın sonuçlarında birinci sınıf öğretmenleri yeni matematik programı ile ilgili genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak uygulamada bazı zorluklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler özellikle öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı sorunlara değinmişlerdir. Sınıfların aşırı kalabalık olması, ders süresinin azlığı, okul idaresinin ve öğrenci velilerinin öğretmenlerle ortak hareket etmemesi, okul alt yapılarının ve imkânlarının



yetersizliği ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının gereğinden fazla olması matematik programının uygulanmasında karşılaşılan en büyük sorun şeklinde ifade edilmektedir.

Singer (2018) araştırmasında, 3. sınıf matematik öğretim programı'nın bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modeli ile doküman analizi, görüşmeler ve ders gözlemleri yapılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma 2017-2018 öğretim yılında Kırıkkale merkez ve ilçelerinde bulunan ilkokullarda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kırk üç öğretmen ve otuz öğrenci ile görüşmeler yapılmış, on beş öğretmenin dersi gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, programın genel itibariyle bağlam-girdi-süreç-ürün değerlendirme modeline uygun olduğu ancak programda kazanımların tekrar etmediği, içeriğin belli bir yaklaşıma göre hazırlanmadığı, ders kitaplarının fazla kullanılmadığı ve temel becerilerden biri olan "bilgi ve iletişim teknolojilerini" kullanma becerisini geliştirecek kazanım olmadığı belirlenmiştir. Bunlara ek olarak programın bağlam boyutunda amaçlarının güncel olmadığı; girdi boyutunda programda yer alan yetmiş iki kazanımdan altmış altısının duyuşsal gelişim için uygun olmadığı; süreç boyutunda programda yer alan konuların eğitim öğretim süresi boyunca tekrar etmediği; ürün boyutunda ise kılavuz kitapta çeşitli ölçme ve değerlendirme teknikleri yer almasına rağmen öğretmenlerin bu ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmadıkları, kendilerinin ek kaynakta yer alan ölçme ve değerlendirme çalışmalarını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik dersi öğretim programlarına yönelik 2005-2019 yılları arasında ilkokul düzeyinde öğretmen görüşlerine ilişkin birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmaların 2005 ve 2015 matematik öğretim programına yönelik olduğu fakat 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilkokul matematik dersi öğretim programlarıyla ilgili 4.sınıf düzeyinde herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

## İKİNCİ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 2.1.ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırmada ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının (MEB, 2018) kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırma karma yöntemle desenlenmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle sınıf öğretmenlerinin ilkokul matematik dersi öğretim programına yönelik görüşleri Öksüz (2015) tarafından geliştirilen ölçek ile alınmış ve öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar çözümlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonrasında elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin ayrıntılı olarak incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada öncelikle nicel veriler toplanmış, bu verilerin çözümlenmeleri yapıldıktan sonra nitel veriler toplanarak elde edilen bulgular ayrıntılı olarak incelenmiştir. Tüm bu süreçler doğrultusunda bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Creswell ve Plano Clark (2015) açıklayıcı sıralı deseni, araştırma sorularına öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesi ile başlayan ve bu araştırma sonuçlarının takip edilerek nitel verilerin toplanması ile devam eden bir süreç olarak açıklamaktadır.

Creswell (2015) karma yöntemlerde yer verilen nicel ve nitel araştırmaların desenlerinin belirtilmesi gerektiğini; bu durumun seçilen desenin araştırma problemlerini incelemek için uygun olup olmadığının belirlenmesinde önemli olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin var olduğu halde betimlenmesi amaçlandığı için tarama modeline yer verilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte var olan ya da şimdiki zamanda da var olan bir durumu var olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırma konusu olan birey, nesne ya da olay kendi şartları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012). Araştırmanın nitel boyutunda ise; sınıf öğretmenlerinin araştırmanın nicel boyutunda belirlenen görüşlerinin altında

yatan gerekçelerin ve nedenlerin ayrıntılı olarak irdelenmesi amaçlandığı için temel nitel araştırma yöntemine yer verilmiştir. Temel nitel araştırma, insanların deneyimleri ve yaşamlarını nasıl algıladığı üzerine yoğunlaşmakta ve bu araştırmada veriler gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yöntemleriyle toplanmaktadır (Merriam, 2013).

## 2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunu olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen Ordu ilinde ilkokulda görev yapan 4. sınıf öğretmenlerini temsil eden ve incelenen durum açısından benzer özellikler sergilediği düşünülen 171 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunda yer alan ilkokul 4. sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir:

**Tablo 1.** Araştırmanın Nicel Boyutunda Çalışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Erkek	107	62.5
	Kadın	64	37.5
Mesleki Kıdem	0-5	6	3.5
	6-10	17	9.9
	11-15	21	12.3
	16-20	26	15.3
	21 yıl ve üzeri	101	59
Öğrenim Durumu	Eğitim Enstitüsü	25	14.6
	Eğitim Fakültesi	124	72.5
	Fen Edebiyat Fakültesi	7	4.1
	Diğer	15	8.8

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin %37.5’i kadın ve % 62,5’inin erkek olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %2.4’ü yüksek lisans, %4.1’i fen edebiyat, %14.6’sı eğitim enstitüsü ve %72.5’i eğitim fakültesi

mezunudur. Öğretmenlerin %3.5'i 0-5 yıl, %9.9'u 6-10 yıl, % 12.3'ü 11-15 yıl, % 15.3'ü 16-20 yıl ve %59'u 21 yıl ve üzeri görev yapmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 13 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel boyutta yer alan sınıf öğretmenleri belirlenirken araştırmanın nicel boyutuna katılmış olmaları ve 10 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda yer alan sınıf öğretmenlerine ait demografik özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmanın Nitel Boyutunda Çalışma Grubunu Oluşturan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6	Ö7	Ö8	Ö9	Ö10	Ö11	Ö12	Ö13
<b>Cinsiyet</b>	K	K	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
<b>Mesleki</b>	12	14	13	17	19	21	22	21	24	25	21	23	24
<b>Kıdem</b>	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl	yıl

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden 11'inin erkek, 2'sinin kadın olduğu ve öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin 12 yıl ile 25 yıl arasında değiştiği görülmektedir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında öğretmenlerin demografik özelliklerine yönelik “*Kişisel Bilgi Formu*” ve ilkökul 4. Sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenmesi için Öksüz (2015) tarafından geliştirilen “*İlkökul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği*” kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklerine yönelik bilgi toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından bir “*Kişisel Bilgi Formu*” oluşturulmuştur. Bu formda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve mezun oldukları okul türüne ilişkin sorular yer almaktadır (EK 2).

Araştırmada ilkökul 4.sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Öksüz (2015) tarafından

geliştirilen “İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (EK 2). Öksüz (2015) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin ön deneme formu olarak hazırlanan 103 madde, 464 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Analizler sonucunda ölçeğin toplam varyansın %44.66’sini açıklayan tek faktörden oluştuğu görülmüştür. Madde analizi sonucunda 12’si olumsuz 66’sı olumlu olmak üzere toplam 78 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .98 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçlarına bakılarak, İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği (İMPDÖ) olarak adlandırılan bu ölçeğin, eğitim alanında kullanılabilecek, geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir.

Ölçek kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Öksüz (2015: 27) dört boyutlu olan bu ölçek yapısının Tyler’ın program değerlendirme yaklaşımına uygun olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanı sıra ölçeğin tek faktörlü bir yapıda olması da bütünsel olarak bir program değerlendirme yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında ise sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken eğitim programının dört ögesini kapsamaması ve araştırmanın nicel boyutunda ölçme aracı olarak kullanılan ölçeğe öğretmenlerin verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Form oluşturulduktan sonra sınıf öğretmenliği ve program geliştirme alanında uzman iki öğretim üyesine incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hali (EK 3) verilmiştir. Gerekli düzeltmelerin yapıldığı yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi amacıyla araştırmanın katılımcıları arasında yer almayan iki sınıf öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan bu görüşmeler doğrultusunda görüşme formu üzerinde düzenlemeler yapılmış ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen görüşmeler yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında ses kaydı alınmış ve tüm ses kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

## 2.4. VERİLERİN ANALİZİ VE YORUMLANMASI

Araştırmada verilerin analizi için öncelikle sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdikleri yanıtların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama gibi betimsel istatistikleri yapılmıştır. Bu verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında aşağıdaki dereceler temele alınmış ve sınıf öğretmenlerinin ölçekte yer alan her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları bu değerler aracılığıyla yorumlanmıştır:

“Hiç Katılmıyorum”	1.00 - 1.79
“Katılmıyorum”	1.80 - 2.59
“Kararsızım”	2.60 - 3.39
“Katılıyorum”	3.40 - 4.19
“Tamamen Katılıyorum”	4.20 - 5.00

Araştırmada nitel veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yapılırken Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen analiz aşamaları temele alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ses kaydına alınmış ve tüm ses kayıtları Microsoft Word programında ayrıntılı olarak transkript edilmiştir. Sonrasında veriler eğitim programı öğeleri olan kazanımlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme temaları altından kodlanmıştır. Verilerle ilgili kodlamalar yapıldıktan sonra, kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular tanımlanmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında geçerliğin sağlanması amacıyla, sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları ayrıntılı olarak raporlanmış ve sınıf öğretmenlerinin görüşmelerdeki ifadelerinin alıntılara yer verilmiştir. Nitel araştırmada verilerin ayrıntılı olarak raporlanması, sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ve verilerden alıntılar yapılması geçerliği sağlamak açısından önemli olarak görülmektedir (Creswell, 2014). Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre, amaçlı örnekleme yöntemlerinin kullanılması, katılımcı teyidinin alınması ve ayrıntılı betimlemelere yer verilmesi de geçerliği artırmak için önemli ölçütler arasında görülmektedir. Bu araştırmada da, nitel çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi

kullanılmış; sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sırasında ve sonrasında katılımcı teyidi alınmıştır.

Araştırmanın nitel kısmında güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmadan elde edilen veriler araştırmacı ve sınıf öğretmenliği alanından uzman bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Uzmanların yapmış oldukları kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği güvenilirlik formülü (Güvenirlik= [Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] x 100) aracılığıyla güvenilirlik katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### BULGULAR

Bu başlık altında, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri ile programla ilgili genel görüşleri incelenmiştir.

#### 3.1. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan kazanımlara yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin öncelikle İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanım Boyutuna İlişkin Görüşleri

İlköğretim matematik programındaki kazanımlar;		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{X}$	Ss
Öğrencinin bilişsel (anlama, kavrama, örnek verme vb.) gelişimini desteklemektedir.	f	1	13	9	129	18	4,11	3,14
	%	0,6	7,6	5,3	75,4	10,5		
Öğrencinin duyuşsal (matematik dersine ilgi, matematiğe yönelik tutum, kendine güven duyma vb.) gelişimini desteklemektedir.	f	1	15	23	116	16	3,76	,76
	%	0,6	8,8	13,5	67,8	9,4		
Öğrencinin psikomotor (grafik çizme, araç-gereç kullanma vb.) gelişimini desteklemektedir.	f	1	20	18	110	22	3,77	,84
	%	0,6	11,7	10,5	64,3	12,9		
Öğrencinin düşünme becerisi (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) gelişimini desteklemektedir.	f	1	19	32	99	19	3,73	1,05
	%	0,6	11,1	18,7	57,9	11,1		
Öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlar niteliktedir.	f	-	21	34	99	17	3,65	,82
	%	-	12,3	19,9	57,9	9,9		
Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlar niteliktedir.	f	-	12	38	101	20	3,75	,75
	%	-	7	22,2	59,1	11,7		
Öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlar niteliktedir.	f	-	16	35	103	17	3,70	,77
	%	-	9,4	20,5	60,2	9,9		
Hiyerarşik (bilme, kavrama, uygulama vb.) niteliktedir.	f	-	18	30	101	22	3,74	,81
	%	-	10,5	17,5	59,1	12,9		
Gelişim ve değişime (sürekliliğe) açık niteliktedir.	f	1	18	39	94	19	3,65	,83
	%	0,6	10,5	22,8	55	11,1		



Öğrencinin ön bilgisi dikkate alınarak hazırlanmıştır.	f	-	20	41	79	31	3,70	,89
	%	-	11,7	24	46,2	18,1		
Öğrencinin gelecekteki genel sınavlarda başarılı olabilmesi için yeterlidir.	f	8	54	55	41	13	2,98	1,02
	%	4,7	31,6	32,2	24	7,6		
Öğrencinin matematik ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	f	3	34	37	84	13	3,40	,94
	%	1,8	19,9	21,6	49,1	7,6		
Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek niteliktedir.	f	1	50	51	55	14	2,18	,96
	%	0,6	29,2	29,8	32,2	8,2		
Uygulamada gerçekleştirilebilir nitelik taşımaktadır.	f	1	21	31	104	14	3,63	,82
	%	0,6	12,3	18,1	60,8	8,2		
Öğrenciden ne beklediğini açık olarak ifade eder niteliktedir.	f	2	26	36	89	18	3,55	,91
	%	1,2	15,2	21,1	52	10,5		
Açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.	f	1	20	30	102	18	3,67	,83
	%	0,6	11,7	17,5	59,6	10,5		
Kendi içinde tutarlıdır.	f	-	8	34	114	15	3,79	,65
	%	-	4,7	19,9	66,7	8,8		
Farklı etkinlikleri uygulamaya yön verir niteliktedir.	f	4	28	41	87	11	3,42	,91
	%	2,3	16,4	24	50,9	6,4		
Önerilen süre içerisinde kavratılabilecek niteliktedir.	f	10	43	34	65	19	3,23	1,12
	%	5,8	25,1	19,9	38	11,1		
Ölçülebilir niteliktedir.	f	1	16	18	113	23	3,82	,79
	%	0,6	9,4	10,5	66,1	13,5		
Ara disiplin kazanımları matematikteki uygun kazanımlarla ilişkilendirilmiş niteliktedir.	f	-	9	38	114	10	3,73	,64
	%	-	5,3	22,2	66,7	5,8		
<b>TOPLAM</b>							3,62	

Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,62$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 4,11$ ) ile “Öğrencinin bilişsel (anlama, kavrama, örnek verme vb.) gelişimini desteklemektedir” maddesinde; en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 2,18$ ) “Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek niteliktedir” maddesinde olduğu gözlemlenmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 kodlu öğretmenlerin programda yer alan kazanımların öğrencilerin özellikle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmesine olanak sağladığını, kazanımların öğrenci düzeyine uygun ve

ölçülebilir özellikte olduğunu ifade etmişlerdir. Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13 kodlu öğretmenler ise; kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tüm özelliklerini geliştirilebilecek nitelikte hazırlanmış olsa da ders saati yetersizliği ve materyal yetersizliği nedeniyle öğrencilerin tüm becerilerinin gelişimi tam olarak desteklenmediğini vurgulamaktadır. Ö5 ve Ö11 kodlu öğretmenler ise, öğretim programında verilen kazanımların çok fazla sayıda olduğunu, bir konu için daha az ve uygulanabilir kazanımlar olması gerektiğini ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*“...Öğretmen merkezli olan önceki programlardan dolayı, biz matematik korkusu ile büyüdük ve hep başarısız olduk şimdi son yıllarda en sevdiğim konulardan bir tanesi öğrenci matematiği seviyor. Çocuk Türkçe yerine matematik yapmak istiyor. Bunun sebebi de programın seviyeye uygun olması öğrenci merkezli olması dolayısıyla öğretmenin de çocuğa matematiği sevdirmesi ile oluyor..” Ö2*

*“... Ders saati arttırılması lazım yani 5 saat değil de tabii 6 saat falan olması lazım bir saati sadece tamamen bu konulara ayrılması lazım çocuğun psikomotor gelişimi işte çocuğun kağıt üzerinde çocuğun öğrendiği bilgiyi teorikte öğrendiğini pratiğe geçebilmesi için gerekli.” Ö3*

*“Kazanımlar bana sorarsanız daha basit kazanımlar ele alınmalı yani bir konu ile ilgili 10 kazanım yerine 3 kazanım alınmalı onun üzerinde yoğunlaşmalı yani onlar üzerinde çok kazanım almanın verimli olduğunu düşünmüyorum az olmalı ama uygulanabilir olmalı kazanım sayıları azaltılmalı..” Ö5*

*“Matematik müfredatı yetiştirmekte sıkıntı yaşıyor program çok yoğun. Bu nedenle öğrenci merkezi uygulamaları yapılması oldukça zor zaman açısından buna pek müsait değil. Bu konuda müfredatın birazcık daha sadeleştirilmesi ya da ders saatinin arttırılması bir veya iki saat daha arttırılması düşüncesindeyim.” Ö11*

*“Çocukların psikomotor gelişimi için bir materyale ihtiyacı vardır. Okullarımızda yeteri kadar materyal bulunmamasından dolayı bu konularda çocuğa yeterli katkıyı sağlayamadığımızı görüyoruz. Çocuklar matematiği seviyor*

*gerekli ilgiyi gösteriyor ama araç gereç yetersizliğinden zaman sıkıntısından tam olarak istenilen sonuca ulaşılmıyor.” Ö12*

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim program kazanımlarına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülse de, sınıf öğretmenlerinden bazılarının matematik dersine ayrılan zamanın ve öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin tüm özelliklerinin geliştirilmesine olanak sağlanamadığını vurgulamaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazıları öğretim programındaki kazanım sayısının fazla olmasını eleştirmiş ve öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Bu doğrultuda resmi programda yer alan kazanımların öğrencilerin tüm özelliklerini geliştirebilecek nitelikte hazırlanmasına rağmen, programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin birtakım aksaklıklarla karşılaştıkları söylenebilir.

### **3.2. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkököl 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan içeriğe yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı İçerik Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{X}$	Ss
<b>İlköğretim matematik programında;</b>								
Öğrenme alanları kazanımlarla ilişki sağlamamaktadır.*	f	6	54	37	64	10	3,22	1,96
	%	3,5	31,6	21,6	37,4	5,9		
Öğrenme alanları sistematik ve iyi örgütlenmiştir.	f	1	26	36	96	12	3,83	4,02
	%	0,6	15,2	21,1	56,1	7,1		
Öğrenme alanları öğrencinin düzeyine uygun değildir.*	f	6	37	30	90	8	3,33	,98
	%	3,5	21,6	17,5	52,6	4,7		
Kitaplar öğrenme alanlarını yansıtır niteliktedir.	f	4	36	42	84	5	3,29	,91
	%	2,3	21,1	24,6	49,1	2,9		
Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlamamaktadır.*	f	2	68	31	66	4	3,01	,96
	%	1,2	39,8	18,1	38,6	2,3		

Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlamamaktadır.*	f	2	49	38	76	6	3,20	,93
	%	1,2	28,7	22,2	44,4	3,5		
Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlamamaktadır.**	f	4	43	31	87	6	3,28	,95
	%	2,3	25,1	18,1	50,9	3,5		
<b>TOPLAM</b>							3,30	

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,30$ ) olduğu görülmektedir.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3,83$ ) ile “*Öğrenme alanları sistematik ve iyi örgütlenmiştir.*” maddesinde; en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 3,01$ ) “*Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlamamaktadır.*” maddesinde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise, Ö1, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13 kodlu öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin olumlu görüşleri olduğu görülmüştür. Öğretmenler içerikte verilen öğrenme alanlarının kazanımlarla ilişkili olduğunu, öğrencilerin düzeylerine uygun olduğunu ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle Ö2 ve Ö3 kodlu öğretmenin “Ölçme” öğrenme alanında yer alan “Tartma ve Sıvıları Ölçme” konusuna yönelik içeriğin ve ders materyallerinin genişletilmesini önerdiği, bu konunun daha ezber ve alıştırmaya yönelik olarak sunulduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca Ö3, Ö5, Ö8, Ö11 kodlu öğretmenler ise “Veri işleme” öğrenme alanına yönelik olarak konunun soyut bir konu olduğunu ve öğrencilerin grafik okuma konusunda zorlandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler öğretim programında “Sayılar ve İşlemler” ile “Geometri” öğrenme alanına ait daha fazla kazanım olduğunu ve dolayısıyla zaman ayrıldığını, fakat “Ölçme” ve “Veri İşleme” öğrenme alanındaki kazanımların sayı olarak az ve ayrılan zamanın da bu nedenle az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra Ö6 kodlu öğretmen, sınıflar bazında öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiğini, kazanım sayılarının öğrencilerin düzeylerine göre azaltılması gerektiğini ifade etmektedir.

\* Olumsuz madde

*“Tartma konusu sıvı konusu ondan sonra ölçme konusu uzunluk ölçme konusu ve bunların kazanımlarının ve içeriklerinin biraz daha artırılması lazım”*  
Ö2

*“Veri toplamakta toplumsal bir problemimiz var gibi geldi bana, aslında çok basit olan bir konu soyut mu kalıyor, programda sanırım daha somut ve önemli hale gelse daha iyi olur..”* Ö5

*“Veri hazırlama sunma bu ortaokula aktarabilececek bir konu bu müfredattan tamamen çıkartılmalı ya da çok basit düzeyde öğrencilere verilmesi gerekiyor. İlkokul düzeyinde tablo yorumlama tamamen gereksiz bir konu”* Ö11

*“Program öğrenci düzeylerine uygun. Sadece bazı konulara erken başlıyoruz. Biz çarpma işlemi öğretimine çok erken başlıyoruz, mesela Avrupa ülkelerin de onlar daha ilerde öğretiyorlar biz 2. Sınıfta öğretmeye başlarken onlar 4'üncü sınıfta başlıyorlar. Mesela İngilizlerin programını izledim bir çocuğu tabir ettim buraya gelen bizim 2 de verdiğimizizi onlar 4'te veriyorlar”* Ö6

Öğretmenler içeriğin sunumunda ders kitaplarını eleştirmekte ve ders kitaplarının yeterli olmadığını, etkinlik yerine daha çok alıştırmalara yer verildiğini (Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13), kitaplarda günlük yaşamla ilişkilendirmenin yetersiz olduğunu (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö10), teknoloji ve diğer özelliklerle değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilen bireylerin yetiştirilmesine olanak sağlayacak düzeyde olmadığını (Ö3), ders kitaplarındaki bazı örneklerin Türkiye'nin her bölgesinde yer alan öğrencilerin tamamına hitap edecek nitelikte olmadığını (Ö3, Ö6), öğretim programının sarmal yapısı düşünüldüğünde, bu durumun ders kitaplarında olmadığını ve her konunun birbirinden bağımsız olarak verildiğini (Ö11) ifade etmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin ders kitapları yerine kendi edindikleri farklı kaynaklara öğretimde yer verdikleri görülmüştür. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*“...materyaller çok güzel özellikle Bakanlığın bize göndermiş olduğu kitaplar değil de dışarıdan almış olduğumuz kaynaklar çok daha iyi mesela merkezden bize geçen yıl gönderilmiş olan kitabın içi boş, etkinlikleri yavan, alıştırmaları az..”* Ö2

*“Kitaplarımızda hala kitaplarımızda ki örnekleri tam olarak çocuğun düzeyinde değil hala değil yani bir de çocuğun böyle gelişen araç gereçlere gelişen dünyalar kitaplarımız böyle gelişen çocuğun ihtiyaçlarını çocuğun hayatındaki örnekler değişiyor bizim hayatımızda çocuğun araç gereçleri ile günümüzdeki çocuğun araç gereçleri arasında aynı olmayacaktır. Fakat daha iyi olduğunu düşünüyorum” Ö3*

*“Uygulamada da elimize daha çok materyal verilmesi lazım, kaynak kitaplarımız da daha çok etkinlik olması lazım, bunu biz başka bir yerden niye arayalım ki..” Ö6*

*“Kazanımlar öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini destekler nitelikte ancak öğrenciye sene başında verilen bir kazanımı aldığıında bunun sene sonunda fazla etkisi olmadığını görüyoruz bu nedenle müfredatın ilk kazanımların diğer kazanımlarla örtüştürülerek birinci dönem kazanımlarıyla ikinci dönem kazanımlarının birbiriyle etkileşim halinde kitaplara yansıtılması söz konusu olursa bu öğrencilerin özelliklerini daha fazla destekler” Ö11*

*“Ders kitaplarının yetersizliği, etkinlikler ders kitabında yapılmış örnekler yapılmış. Öğrenciyle beraber yapılması gereken çok fazla etkinlik olmuyor. Tabii ki biz bunu bu şekilde bırakmıyoruz. Farklı uygulamalar yapıyoruz. Kitap yeterli değil bu konuda. Farklı kaynaklara yönlendiriyor aslında. Biz kullanmak istemiyoruz belki ama kullanmak zorunda kalıyoruz.” Ö13*

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programının içerik ögesine yönelik karasız görüşte olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden bazılarının programın içerik ögesini oluşturan öğrenme alanlarının kazanımlarla ve günlük yaşamla ilişkili; öğrenci düzeyine uygun olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise, öğretim programında sayılar ve geometri konularına ağırlık verildiğini, tartma ve sıvıları ölçme konularına gereken önemin verilmediğini ve grafik okumaya yönelik içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bu bulguların yanı sıra, araştırmaya katılan tüm öğretmenler içeriğin sunulmasında ders kitaplarının öğrenci merkezli olarak hazırlanan öğretim programlarının yapısına uygun olmaması, Türkiye'nin her bölgesinde yaşayan öğrencilere hitap etmemesi ve

çağın koşullarına uygun olmaması gibi nedenlerle yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

### 3.3. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan öğrenme-öğretme sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Öğrenme-Öğretme Süreci Boyutuna İlişkin Görüşleri

İlköğretim matematik programında;	f	Hiç	Kararsız	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{X}$	Ss
		Katılmıyorum					
Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirir niteliktedir.	3	23	34	102	9	3,53	,85
	1,8	13,5	19,9	59,6	5,3		
Öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarır niteliktedir.	4	29	56	73	9	3,31	,89
	2,3	17	32,7	42,7	5,3		
Öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirir niteliktedir.	4	36	51	71	9	3,26	,93
	2,3	21,1	29,8	41,5	5,3		
Öğrenciyi araştırmaya yönlendirir niteliktedir.	3	42	46	70	10	3,24	,95
	1,8	24,6	26,9	40,9	5,8		
Öğrenciyi bilimsel düşünmeye yönlendirir niteliktedir.	3	35	49	75	9	3,30	,91
	1,8	20,5	28,7	43,9	5,3		
Öğrencinin akıl yürütme becerisini geliştirir niteliktedir.	2	18	27	110	14	3,71	,98
	1,2	10,5	15,8	64,3	8,2		
Öğrencinin iletişim kurma becerisini geliştirir niteliktedir.	2	22	37	99	11	3,55	,84
	1,2	12,9	21,6	57,9	6,4		
Öğrencinin tahmin becerisini geliştirir niteliktedir.	1	13	22	120	15	3,78	,72
	0,6	7,6	12,9	70,2	8,8		
Öğrencinin zihinsel işlem yapabilme becerisini artırır niteliktedir.	1	18	30	106	16	3,69	,80
	0,6	10,5	17,5	62	9,4		
Öğrencide kalıcı öğrenme sağlar niteliktedir.	3	31	51	75	11	3,35	,91
	1,8	18,1	29,8	43,9	6,4		
Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar niteliktedir.	2	23	51	86	9	2,45	,83
	1,2	13,5	29,8	50,3	5,3		
Öğrencinin öğrenilecek konu ve yapılacak etkinliklerin kararlaştırılmasına katkıda bulunabilmesini sağlar niteliktedir.	1	23	46	87	14	3,52	,84
	0,6	13,5	26,9	50,9	8,2		
Öğrenciyi öğrenmede kontrol hissi (ne öğrenecek,	2	31	38	87	13	3,45	,91

nasıl öğrenecek, zamanlama) verir niteliktedir.	%	1,2	18,1	22,2	50,9	7,6		
Öğrenciyi aktif kılar niteliktedir.	f	1	31	25	99	15	3,56	,90
	%	0,6	18,1	14,6	57,9	8,8		
Öğrencinin öz yönetimini (kendi öğrenimini sorgulama, denetleme ve yönlendirme) destekler niteliktedir.	f	2	29	44	84	12	3,43	,89
	%	1,2	17	25,7	49,1	7		
Öğrenciyi grup çalışmasına ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirici niteliktedir.	f	5	25	31	95	15	3,52	,94
	%	2,9	14,6	18,1	55,6	8,8		
Öğrencinin derse olan ilgisini artırır niteliktedir.	f	6	26	31	100	8	3,45	,92
	%	3,5	15,2	18,1	58,5	4,7		
Öğrencinin ön bilgisini kullanmasına olanak sağlar niteliktedir.	f	1	13	24	124	9	3,74	,69
	%	0,6	7,6	14	72,5	5,3		
Öğrencinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmesine sağlar niteliktedir.	f	5	11	47	99	9	3,56	,81
	%	2,9	6,4	27,5	57,9	5,3		
Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat vermemektedir.*	f	11	64	40	50	6	2,85	1,02
	%	6,4	37,4	23,4	28,2	3,5		
Öğretmenin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmesine olanak sağlar niteliktedir.	f	6	31	39	80	15	3,39	,99
	%	3,5	18,1	22,8	46,8	8,8		
Araç-gereç kullanımını desteklememektedir.*	f	12	50	29	70	10	3,09	1,10
	%	7	29,2	17	40,9	5,8		
Aşamalı öğrenme (basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb.) ilkelerine uygun niteliktedir.	f	-	14	22	116	19	3,81	,73
	%	-	8,2	12,9	67,8	11,1		
Öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanmayı teşvik eder niteliktedir.	f	2	18	33	101	17	3,66	,84
	%	1,2	10,5	19,3	59,2	9,9		
Öğretmen-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.*	f	15	42	28	74	12	3,15	1,13
	%	8,8	24,6	16,4	43,3	7		
Öğrenci-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.*	f	13	39	33	76	10	3,18	1,08
	%	7,6	22,8	19,3	44,4	5,8		
Öğretmen-veli iletişimini artırır niteliktedir.	f	4	39	51	66	11	3,23	,95
	%	2,3	22,8	29,8	38,6	6,4		
Öğrenmeyi somutlaştırmamaktadır.*	f	13	53	37	60	8	2,98	1,07
	%	7,6	31	21,6	35,1	4,7		
Dikkat çekme, gözden geçirme, güdüleme vb. öğretim öğelerini dikkate alır niteliktedir.	f	2	19	34	108	8	3,59	,79
	%	1,2	11,1	19,9	63,2	4,7		
Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından kırsal kesim ve kentler arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir.	f	8	52	36	70	5	3,07	1,00
	%	4,7	30,4	21,1	40,9	2,9		
Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından varlıklı ve yoksul kesim arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir.	f	7	54	31	71	8	3,11	1,03
	%	4,1	31,6	18,1	41,5	4,7		
<b>TOPLAM</b>							3,37	

Tablo 5 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin görüşlerinin “Kararsızım” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,37$ ) olduğu görülmektedir.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3,81$ ) ile “Aşamalı öğrenme (basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın



*çevreden uzak çevreye vb.) ilkelerine uygun niteliktedir.” maddesinde; en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 2,45$ ) “Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar niteliktedir.” maddesinde olduğu gözlemlenmektedir.*

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise; öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine yönelik olumlu görüşleri olduğu, matematik dersi öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirdiği, öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, matematiksel becerileri geliştirmelerine olanak sağladığını (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), farklı öğretim materyallerinin kullanılmasına olanak sağladığını (Ö2, Ö5, Ö9) ifade etmektedirler. Ö3 kodlu öğretmenin özellikle programın öğrencileri düşünmeye, araştırmaya ve problem çözmeye yönelttiğini, fakat bu noktada öğretmenlerin bu konudaki mesleki yeterliliklerinin eksik olduğunu ve öğrenme sürecinden çok sonuca odaklanıldığını ifade etmiştir. Ö4 kodlu öğretmen de bu duruma benzer şekilde programın bu süreçlere yer verdiğini fakat bu süreçlerin öğretmenin öğretimiyle ve mesleki yeterliliği ile ilgili olduğunu ifade etmektedir. Ö5 ve Ö6 kodlu öğretmenler ise, programın araştırmaya, düşünmeye ve problem çözmeye uygun olduğunu; fakat sınıfların kalabalık olmasından dolayı uygulamada sorunlar yaşandığını ifade etmektedir. Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12 ve Ö13 kodlu öğretmenler de benzer şekilde bu süreçlerin öğretim programında olduğunu, fakat matematiğe ayrılan ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu ifade etmektedir. Ö8 ve Ö9 kodlu öğretmenler ise, programın yeterli olduğunu fakat fiziki ortamların yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

*“Bu program hem araştırmaya yönlendiriyor hem de sorumluluk sahibi yapıyor düşünce sahibi yapıyor aynı zamanda problemlere çözüm bulmayı da öğretiyor, fakat aynı zamanda dediğim gibi bu yüzde 50 20 lik dilimde ne kadar faydalı olur yani bana sorarsanız sınıfların 24 25 lik olmalı” Ö5*

*“Program aslında destekliyor ancak programın uygulanmasın da ders saatleri yetersizliği ortaya çıkıyor. İşte matematik oyunu oynamak istiyorum oyunla birlikte mesela. Şimdi oyun ile çocuk zaten çocukların birinci derecede zevk aldığı şey oyun, bunlar oyun çocukları biz konuları oyun ile anlattığımız*

*zaman çocukta daha kalıcı daha öğretici oluyor bu da başarıyı artırıyor, bu becerilerin gelişmesi için zaman yetersiz” Ö7*

*“Program öğrencileri merkeze alarak öğrencileri düşünmeye yönlendirse bile daha önce belirttiğim gibi zaman açısından sıkıntılarımız var” Ö11*

*“Diğer derslerde olduğu matematik dersinde araştırmalar problem çözmeye yönelik etkinlikler çok fazla. Zorlanan öğrenci bile yaptığı zaman gerçekten mutlu oluyor ve programda bunu etkiliyor. Olumlu yönde etkisi var yani. Uygulamada ilk başta sorunlar yaşıyoruz. Programla ilgili bir problem değil bu. Öğrenciler ben anladım ben yapabilirim artık güvende var çocuklar da. Zevk alıyorlar artık.” Ö13*

Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programında matematiksel becerilere olan vurgunun yeterli düzeyde olduğunu ve bu becerilerin kazanımlarla bütünleştirilmiş olduğunu (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13) ifade ettiği görülmüştür. Yalnızca Ö2 kodlu öğretmen matematik dersi öğretim programında matematiksel becerilere olan vurgunun yetersiz olduğunu, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirmenin etkili şekilde yapılamadığını belirtmiştir. Ö11 kodlu öğretmen öğrencilere matematiksel becerileri kazandırmak için kazanımlarla verilmesinin yeterli olmadığını, daha farklı ve daha fazla sayıda etkinlik yapılması gerektiğini vurgulamış; fakat bu noktada ders saatinin yetersiz olmasından kaynaklanan sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö11, Ö13 kodlu öğretmenlerin matematiksel becerilerin kazanılması için sadece okuldaki öğrenmenin yeterli olmayacağını, ailenin de bu konuda öğrencilere destek vermesinin önemli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir:

*“...tahmin ederken ne yapması gerektiğini biliyor ama günlük hayatında belki bunları çok fazla kullanamaya biliyorlar kullanamadıkları için tam olarak öğrenmemiş oluyorlar belki birazcık daha aileleri tarafından kullandırılrsa ya da işte onlar bunun sende tahmin et sende alışveriş yaparken söylerse daha etkili olacağını düşünüyorum.” Ö1*

*“...Şimdi burada sadece öğretmenin öğrencinin bu işi sistemli bir şekilde götürmesinin yanında velinin bilmesi ve aydınlatılması gerekiyor orada bir eksiklik yani ne yapacaksın çok bir şey yok velinin eğitilmesi lazım dediğimiz gibi*

*öğrencilerin matematik ile ilgili öğrendiklerini hayata aktarması uygulaması bir işe yaraması lazım.” Ö2*

*“Çocuklarımızı hazır alıştırdığımız için uygulamalarda sorun oluşuyor, çocukları bu moda sokamıyoruz fazla, biz okulda matematiksel becerileri öğretsek bile evde ailede devamı olmadığı için orda kalıyor” Ö6*

*“Program öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmesi noktasında kazanımların verilme süreleri ile alakalı bir noktaya geliyoruz biz öğrencilere kazanımı birlikte işliyoruz işte etkinliklerini yapıyoruz ama bunu akabinde günde birer saatten beş saat matematik dersi yapıyoruz. Ekstradan bir etkinlik yaptırarak İşte bu zihinsel beceriyi tahminde bulunmayı gibi zihinden işlem yapma gibi işleri maalesef yapabilecek zaman kalmıyor.” Ö11*

*Programda zihinde çarpma, tahmin etme bunların hepsi var. Sınıfta bunları öğreniyorlar. Çocuklar tahmin ederken neyi yapması gerektiğini biliyor ama günlük hayatında belki bunları çok fazla kullanamıyorlar. Kullanmadıkları için tam öğrenmiş olmuyorlar” Ö13*

Ayrıca öğretmenler derslerinde öğretim programının ön gördüğü pek çok öğrenme yaklaşımını kullandıklarını ifade etmekte, fakat bu noktada matematik dersine ayrılan ders saatinin bu uygulamalar için yeterli olmadığını (Ö1, Ö3, Ö7, Ö8 Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), sınıflar kalabalık olduğu için bu uygulamaları etkili şekilde yapamadıklarını (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7) belirtmektedirler. Ö3 ve Ö4 kodlu öğretmen programın öngördüğü öğrenme yaklaşımlarına yer verilmesinin öğretmenin planlama yapma becerileri ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*“Birçok tekniği biz adını koymasak da uyguluyoruz. Bu çocuklar uyguladığımız çoklu zeka tekniğidir demiyoruz ama günlük hayatta bu eğitim öğretim tekniklerini kullanıyoruz bu konu ile ilgili eğer sınıflarımızda kalabalık olmasa biraz daha uygulamaya zaman bulduğumuz çalışmalar yapabileceğiz..” Ö2*

*“Evet etkinlikler çok güzel etkinlikler koymuşlar yani etkinlikler öğretmenlerin bir gün öncesinden yani Mesela bir gün sonraki etkinlikleri Ben bir gün önceden okuyup o günkü sınıfta hangi etkinliği yapacağımı bilip sınıfa*

*hazırlıklı gitmem gerekiyor. Yani aslında bu program çok iyi bu anlamda ancak öğretmenin ne kadar hazırlıklı gidip gitmediği önemli olan” Ö3*

*“Elbette bu sadece programlarla ilgili değildir bu yapılacak uygulamalarla da ilgilidir yani sadece programda yazılanlar değildir. Bunu yazılanı pratiğe dökülebilmek bunu etkinliklerle geliştirmek program size bu noktada bir çerçeve çiziyor..” Ö4*

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ögesine yönelik kararsız görüşte olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde ise, araştırmaya katılan tüm sınıf öğretmenlerinin programın bu ögesine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenleri öğretim programını bu noktada öğrenci merkezli olarak değerlendirmekte; programın öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını, farklı materyal ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Bu bulguların yanı sıra, araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları öğretim programına yönelik yukarıda sayılan özelliklerin gerçekleştirilmesinde öğretmen mesleki yeterliliklerinin önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler de fiziki ortam ve ders saati yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı öğretim programında matematiksel becerilere gereken vurgunun yapıldığını ifade etmekte; fakat bu becerilerin gelişimi açısından öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla etkinlik yapılmasının ve velilerin de bu konuda bilinçlendirilmesi sağlanarak aile desteğinin alınmasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır.

#### **3.4. Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri**

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının bir boyutu olan ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ’ye verdiği cevapların frekans, yüzde, aritmetik ortalama

ve standart sapma gibi betimsel istatistikleri yapılmış ve bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4.Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı Ölçme Ve Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	$\bar{X}$	Ss
<b>İlköğretim matematik programında;</b>								
	Ölçme ve değerlendirme (ÖD) yapmak daha da kolaylaşmıştır.	f 3	34	24	101	9	3,46	,92
	% 1,8	19,9	14	59,1	5,3			
ÖD de süreç ve ürün birlikte değerlendirilmemektedir.*	f 5	65	38	59	4	3,19	3,50	
	% 2,9	38	22,2	34,5	2,4			
Önerilen ÖD yöntemlerine ilişkin bilgim ve becerim yeterlidir.	f 1	9	22	108	31	3,92	,75	
	% 0,6	5,3	12,9	63,2	18,1			
Önerilen ÖD formları yararlı ve gereklidir.	f 3	21	27	102	18	3,64	,89	
	% 1,8	12,3	15,8	59,6	10,5			
Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için yararlıdır.	f 2	11	19	108	31	3,90	,80	
	% 1,2	6,4	11,1	63,2	18,1			
Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için gereklidir.	f 5	7	12	115	32	3,94	,82	
	% 2,9	4,1	7,0	67,3	18,7			
Verilen proje ve performans ödevleri öğrenci için gereklidir.	f 16	28	34	79	14	3,27	1,12	
	% 9,4	16,4	19,9	46,2	8,2			
Programda önerilen ÖD araçları 1. sınıf matematik kazanımlarını ölçme ve değerlendirmede yeterlidir.	f 4	36	37	83	11	3,35	,96	
	% 2,3	21,1	21,6	48,5	6,4			
ÖD araçları anlaşılır niteliktedir.	f 1	9	32	108	21	3,81	,73	
	% 0,6	5,3	18,7	63,2	12,3			
ÖD araçları kullanışlı niteliktedir.	f 2	17	34	100	18	3,67	,83	
	% 1,2	9,9	19,9	58,5	10,5			
Önerilen ÖD araçları, benzer ÖD araçlarının öğretmen tarafından geliştirilmesine yol gösterici niteliktedir.	f 4	19	33	99	16	3,60	,89	
	% 2,3	11,1	19,3	57,9	9,4			
ÖD süreci öğrencinin öz değerlendirme yapmasına olanak verir.	f 2	20	26	112	11	3,64	,81	
	% 1,2	11,7	15,2	65,5	6,4			
ÖD öğrencinin öğrenmesi hakkında kendisine dönüt verir niteliktedir.	f 2	21	23	114	11	3,64	,82	
	% 1,2	12,3	13,5	66,7	6,4			
ÖD sürecinde akranların desteği alınmaktadır.	f 3	33	25	103	7	3,45	,90	
	% 1,8	19,3	14,6	60,2	4,1			
ÖD öğrencinin özgüven kavramını geliştirir niteliktedir.	f -	27	36	100	8	3,52	,81	
	% -	15,8	21,1	58,5	4,7			
ÖD öğrenciyi işbirliğine yönlendirmemektedir.*	f 7	68	35	55	6	2,91	1,01	
	% 4,1	39,8	20,5	32,2	3,5			
ÖD öğrencinin öz yeterlilik duygusunu geliştirir niteliktedir.	f 1	20	30	115	5	3,60	1,01	
	% 0,6	11,7	17,5	67,3	2,9			
ÖD öğrencinin otokontrolünü geliştirir niteliktedir.	f 1	18	40	105	7	3,57	,75	
	% 0,6	10,5	23,4	61,4	4,1			
ÖD öğrencinin ilgi ve yeteneğini geliştirmeye yön verir niteliktedir.	f 3	18	35	106	9	3,58	,81	
	% 1,8	10,5	20,5	62	5,3			

TOPLAM	3,56	
--------	------	--

Tablo 6 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,53$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin en yüksek ortalama ( $\bar{X} = 3,94$ ) ile “Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için gereklidir.” maddesinde; en düşük ortalama ile ( $\bar{X} = 2,91$ ) “Ölçme-değerlendirme öğrenciyi işbirliğine yönlendirmemektedir.” olduğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde ise, öğretmenlerin programın ölçme-değerlendirme boyutuna yönelik alıştırmalarla ve etkinliklerle ölçme ve değerlendirmenin yapılabildiğini ve öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye geniş yer verildiğini (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13), ama ders saati yetersizliğinden daha fazla etkinlik kullanılmasına olanak sağlanmadığını (Ö1, Ö3, Ö9, Ö10, Ö11) ifade etmişlerdir. Ö2 kodlu öğretmen ise, ölçme ve değerlendirmenin alıştırmalarla sınırlı olmasını bir yetersizlik olarak nitelemiş, bu nedenle ölçme ve değerlendirmede farklı etkinliklere yer verdiğini belirtmiştir. Ayrıca Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12 ve Ö13 kodlu öğretmenler her çocuğun yapabilecekleri üzerinde odaklanması gerektiğini ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinin daha önemli olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen bu bulgulara yönelik örnek ifadeler aşağıda verilmiştir:

*“Ölçme değerlendirme programda geniş yer verilmiş. Hani her konu değerlendirmeleri yapılması ya da alıştırmalar şeklinde bir çocuk öğrenmiş mi öğrenmemiş mi anlamında bir şey var. Ama tam olarak uygulayabiliyor muyuz? Ders saatlerinin yetersizliği bunu bir anlamda engelliyor..” Ö1*

*“..yeterli değil, şimdi neler yapılmalı ölçme ve değerlendirme ile ilgili daha çok etkinliğe yer verilmesi lazım biz mesela zaman zaman dışarıdan kendimiz fotokopi hazırlıyoruz dışarıdan kaynaklardan yararlanıyoruz hani bunun*

yerine programdaki ölçme ve değerlendirme ile ilgili materyaller biraz daha fazla olursa iyi olacaktır.” Ö2

“...Her öğrencinin kendi içindeki gelişim sürecine bakmamız gerekiyor, çünkü sadece bir standart ölçme analizi ile ölçerseniz hata yaparsınız her birey kendi içinde değerlendirilmeli o şekilde düşünülmesi.” Ö5

“Süreç değerlendirmesi yapıyoruz sadece yaptığımız sınav sonucuna göre öğrenciyi değerlendirmiyoruz, süreç içerisinde öğrencilerin dersler sergilediği katılımları da değerlendiriyoruz” Ö9

Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik görüşlerinin olumlu olduğu bulgusuna ulaşılsa da, araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden bazılarının ölçme ve değerlendirme ögesine öğretim programında kapsamlı olarak yer verildiği, programdaki ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin uygulanabilir olduğunu ve öğrencilerin kazanımlara ulaşım ulaşılamadığının ölçülebilir olduğunu belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının ise, öğretim programında ölçme ve değerlendirmenin alıştırmalarla yapıldığını, farklı ölçme etkinliklerinin yer olmadığını ifade etmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin birçoğu öğrencilerin yapabildiklerine odaklandığını ifade etmekte, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde hangi özellikleri kazandıklarının, sürecin sonunda elde edilen öğrenme ürünlerinden daha önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin genel görüşleri de incelenmiş ve bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ'ye verdiği cevapların betimsel istatistiklerle analiz edilerek bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Genel Görüşleri

Ölçümler	N	$\bar{x}$	Ss	Ortanca	Minimum Değer	Maksimum Değer
Genel görüş	171	3,46	0,47	3,51	2,19	4,95

Tablo 7’de yer alan sınıf öğretmenlerinin İMPDÖ genel puanlarına ilişkin değerler incelendiğinde, standart sapma değerinin 0,47, ortanca değerinin 3,51 olduğu; puanlara ait minimum değer 2,19 ve tepe değerinin 4,95 olduğu

görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin genel görüşlerinin ise, “Katılıyorum” düzeyinde ( $\bar{X} = 3,51$ ) olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin olumlu yönde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin tümü değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirdiği, fakat öğrenci özellikleri, ders kitaplarının programa uygun olmaması, matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, okullarda bulunan öğretim materyallerinin yetersiz olmasından (Ö2, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13), sınıf sayılarının kalabalık olmasından (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8) ve ailelerin bu programı bilmemesinden (Ö3, Ö5) kaynaklanan uygulamada birtakım aksaklıkların olduğunu ifade ettikleri görülmüştür:

*“Olanak sağlıyor sınıf mevcutları uygunsa materyaller yeterliyse yani okulun bulunduğu çevre itibar ile düzgünse olanak sağlıyor kıyı mahallelerdeyse bunu uygulamak imkan değil, öncelikle aileler bu konuda eğitilmiş değil sorumluluk almıyorlar herşeyi okuldan bekliyorlar derste işlenmesi gereken materyali bile okulun karşılamasını bekliyorlar” Ö5*

*“Program içerik olarak iyi, uygulama da sorun yok, ama matematik materyallerle yapılırsa çocuk yaparak yaşayarak öğrenerek daha iyi anlar, ama elimizde yeterli bir materyal olmadığı için bu elimizde kuru bir bilgi olarak kalıyor haliyle” Ö6*

*“şimdi programı incelediğimizde öğrenci merkezli ama, sınıf içi ortamın yetersiz olduğu ve araç gereçler de eksiklik olduğu için uygulamada problemler var.” Ö9*

*“Elimizdeki bazı kitaplar bazen çok özensiz hazırlanmış olabiliyor. Bir örnek verecek olursam işte ritmik sayma ile ilgili bir öykü veriyor işte reçel kavanozlarından bahsediyor aşağıda ise aynı kavanozlar konserveye dönüşüyor. Çocuklar bu sefer öğretmenim ne zaman reçeller konserve oldu diye geri dönüşte bulunabiliyor .Bu da tamamen o andaki motivasyonun dağılmasına sebep oluyor o yüzden programın kitaplara çok iyi yansıtılması lazım” Ö11*



Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu; fakat yapılan derinlemesine görüşmelerde sınıf öğretmenlerinin öğretim programının uygulanmasına yönelik eleştirilerde buldukları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu durum, sınıf öğretmenlerinin resmi programın tüm öğelerinin öğrenci merkezli öğrenme anlayışı benimsenerek etkili olarak hazırlandığını düşünmelerine rağmen, öğretmenlerin programın uygulanmasında pek çok sorun ve aksaklıkla karşılaştıkları ile açıklanabilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve ortaya konulan sonuçlar çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur.

### SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlara ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programındaki kazanımlara yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Bal (2008), Çakır ve Kılınç (2016) ve Köse, Koçyiğit, Tuğluk, Çelik ve Yazar'ın (2006) 2005 ve 2015 yılı matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerini aldıkları araştırmalarda da, öğretim programının öğrencilerin gelişimine uygun olması, matematiğin genel hedeflerini gerçekleştirme ve öğrencileri hedeflenen seviyeye ulaştırma konularında öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen derinlemesine görüşmelerde ise; sınıf öğretmenlerinin matematik dersine ayrılan zamanın yetersiz olması ve okullarda öğretim materyallerinin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin tüm özelliklerinin geliştirilmesine olanak sağlanamadığını vurgulamıştır. Ayrıca araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının öğretim programındaki kazanım sayısının fazla olduğunu ifade etmekte; bu doğrultuda öğretim programının sadeleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda resmi programda yer alan kazanımların öğrencilerin tüm özelliklerini geliştirebilecek nitelikte hazırlanmasına rağmen, programın uygulanmasında sınıf öğretmenlerinin birtakım aksaklıklarla karşılaştıkları söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin içerik boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları görülmüştür. Kılınç ve Anılan'ın (2019) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan araştırmalarda da; sınıf

öğretmenlerinin programın içerik boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çakır ve Kılınç'ın (2016) çalışmada 2015 yılı ilkokul 4.sınıf öğretmenlerinin programın öğrenme alanları ile ilgili görüşlerinin çok üst düzeyde olmasa da genel olarak olumlu düzeyde olduğu ve öğrenme alanları boyutunda programı yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun kaynağının iki araştırmada değerlendirme yapılan öğretim programlarının farklı olmasından kaynakladığı söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde ise, sınıf öğretmenlerinin öğretim programının içerik ögesine ilişkin kararsız olmalarının altında yatan nedenlerin öğretim programında yer alan ölçme öğrenme alanına etkinlikler bazında gereken önemin verilmediğini, içeriğin sunulmasında ders kitaplarının etkinlik bazında yetersiz olması ve yine ders kitaplarının öğrenci merkezli program anlayışını yansıtmaması olarak belirttikleri görülmektedir. Güneş (2008) ve Yazıcı (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da sınıf öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olması nedeniyle farklı kaynaklara yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin programda yer alan grafik okumaya yönelik içeriğin öğrenci düzeyine uygun olmadığını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca paralel olarak Bal (2008) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin veri öğrenme alanının öğrencilerin düzeylerine uygun olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. Aslında Toptaş, Bodur ve Usluoğlu'nun (2019) da belirttiği gibi veri öğrenme alanı matematik öğretimindeki pek çok konuya kaynaklık etmekte, ölçme öğrenme alanı ile birlikte öğrencilerin günlük yaşamları ile bağlantı kurmakta, hatta ölçme sonuçlarını veri haline getirme ve onları kullanma açısından oldukça önemlidir. Yine aynı çalışmada sınıf öğretmenlerinin ölçme ve veri öğrenme ilişkin görüşleri incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin bu öğrenme alanları ile ilgili uygulamalarda daha çok öğretmen merkezli yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve veri öğrenme alanlarına yönelik belirttikleri görüşlerin kullandıkları öğretmen merkezli uygulamalardan ve farklı etkinliklere yer vermemelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkokul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci boyutuna

ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin kararsız görüşte oldukları görülmüştür. Bulut (2006), Çakır ve Kılınç (2016), Kılınç (2018) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Araştırmalardaki bu durumun Güneş'in (2008) belirttiği gibi 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan öğrenci merkezli anlayışın benimsendiği öğretim programlarının, sınıf içi uygulamalara yansımamasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulguya kaynaklık etmesi açısından, araştırmanın nitel boyutu kapsamında yapılan görüşmelerde de, sınıf öğretmenlerinin öğretim programını öğrenci merkezli olarak değerlendirmekte; programın öğrencileri araştırmaya ve problem çözmeye yönlendirdiğini, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olanak sağladığını, farklı materyal ve öğretim yöntemlerinin kullanılmasına olanak sağladığını vurgulamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde fiziki ortam ve ders saati yetersizliği ile sınıfların kalabalık olmasından kaynaklanan uygulamaya dönük sorunlar olduğunu da ifade etmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçların Duru ve Korkmaz (2010) ve Güneş (2008) tarafından ilkökul matematik dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini aldıkları araştırmalarda da vurgulandığı görülmektedir. Bu sonuçların yanı sıra Duru ve Korkmaz (2010), Güneş (2008) ve Halat (2007) 2005 yılında yapılandırmacı anlayış doğrultusunda hazırlanan öğretim programlarının öğretmenlere yeterince tanıtılmamasından kaynaklı sorunların olduğunu da vurgulamaktadır. Dolayısıyla bu noktaların göz önüne alınmamasından dolayı, öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine etkili olarak yansımadağı söylenebilir. Ayrıca araştırmada yer alan bazı öğretmenler, öğrenci merkezli program anlayışının gerçekleşmesinde öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine vurgu yapmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri (MEB, 2017) incelendiğinde, öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenme süreçlerini yönetme öğretmenlerin sahip olması gereken önemli mesleki beceriler olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla araştırma sonuçlarında ortaya çıkan öğretim programının öğrenme-öğretme süreci ögesinin uygulanmasında öğretmenden kaynaklanan sorunların, belirtilen mesleki becerilere yeterli düzeyde sahip olmamalarından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin olumlu görüşlerde buldukları görülmüştür. Çetin (2010)'un yaptığı çalışmada da sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılınç (2018) ve Uludağ (2012) tarafından yapılan çalışmalarda ise, sınıf öğretmenlerinin programın ölçme ve değerlendirme boyutuna kısmen katıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sınıf öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretim programları ile benimsenen sürece odaklı ölçme araçlarını hazırlamada ve uygulamada yaşadıkları sorunlardan kaynaklandığı ifade edilebilir. Anıl ve Acar (2008), Bal (2008), Sönmez-Ektem, Erben-Keçici ve Pilten (2016), Toptaş (2006) ve Yılmaz (2006) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarında sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede zorlandıkları, bu durumun özellikle uygulamaların zaman alması, sınıfların kalabalık olması, ev ödevlerini velilerin yapması ve mevcut sınav sistemi gibi nedenlerden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecinde daha çok öğrenme-öğretme sürecini değerlendirmeye ve özellikle öğrencilerinin yapabildiklerine odaklandıklarını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Acar ve Anıl (2009) süreç odaklı değerlendirmenin öğrencilerin öğrenme sürecinde gelişimlerinin takip edilmesine olanak sağladığını ifade etmektedir. Bu noktadan hareketle, bu araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok süreç odaklı değerlendirmeyi ön plana aldığı söylenebilir.

Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri genel anlamda değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel boyutunda sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Akça (2007), Artut ve Bal (2007), Bal (2008), Batdal (2006), Korkmaz (2006), Orbeyi (2007), Şahan (2007) tarafından 2005 yılı matematik dersi öğretim programına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutunda sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde öğretmenlerinin öğretim programının

uygulanmasına yönelik aksaklıklarla karşılaştıkları belirlenmiştir. Eldeki araştırma bulgularıyla benzerlik gösterecek şekilde, Yazıcı'nın (2009) yaptığı araştırmada da sınıf öğretmenlerinin öğretim programına yönelik görüşlerinin olumlu olduğu fakat programın uygulanmasının güç ve imkansız olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Eldeki araştırmada sınıf öğretmenleri genel olarak matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması, sınıfların kalabalık olması, ders kitaplarının yetersiz olması ve dolayısıyla öğrenci merkezli anlayışın öğrenme-öğretme sürecine yansıtılmaması gibi nedenler programın uygulanmasında sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yine Güneş'in (2008) yaptığı araştırmada da öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine yansımadağı, öğretmenlerin ders kitaplarını yetersiz gördükleri, sınıfların programın uygulanması için kalabalık olması, matematik dersine ayrılan sürenin yetersiz olması gibi nedenlerle öğretim programının uygulanmasında birtakım sorunlarla karşılaştıldığını belirtmiştir.

## **ÖNERİLER**

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4.sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerine bağlı olarak yapılan eldeki araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

### **Uygulamaya Yönelik Öneriler**

Çalışmadan elde edilen sonuçlar ve ilgili literatür sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

İlkokul 4.sınıf matematik dersinin haftalık ders saatleri artırılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı ders aletleri yapım merkezi uzmanlarla işbirliği yaparak etkinliklerde kullanılacak çeşitli ve yeterli sayıda araç gereç geliştirilebilir.

Okullarda programın gerçekleştirilmesi doğrusunda matematik derslerinin işlenebileceği etkinlik yapımında kullanılan araç-gereçlerle donatılmış matematik öğretimi sınıfları oluşturulabilir.

Öğrenci merkezli eğitim anlayışının uygulamaya yansımaları için sınıf mevcutları azaltılabilir.

Öğrenilenlerin günlük yaşama aktarılabilmesi ve daha zengin öğrenme ortamları için öğrenci, öğretmen ve veli işbirliğini artıracak uygulamalara yer verilebilir.

Belirli standartlar altında belirli aralıklarda öğretmenlerden program hakkında geri dönütler alınarak programın etkililiği artırılabilir.

Ders kitapları hazırlanırken kazanımlara yönelik öğrenci düzeyine uygun etkinliklerin yer alması sağlanabilir.

Yine ders kitapları hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, kültürel farklılıkları ve sosyo-ekonomik düzeyleri dikkate alınabilir.

Programın uygulanabilirliğini artırmak için ders içi etkinliklere yönelik alan uzmanlarınca sınıf öğretmenlerine hizmet içi eğitim verilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırmada, 4. sınıf matematik dersi öğretim programı (MEB, 2018) ele alınmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda diğer sınıf düzeylerinde de araştırmalar yapılabilir.

Bu çalışmada 4. sınıf matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda programın diğer paydaşları olan veliler, öğrenciler, uzmanlar, yöneticilerin görüşlerini de içeren çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programı bütün olarak (kazanım, içerik, eğitim-öğretim süreci, ölçme ve değerlendirme) ele alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda programın sadece bir ögesi seçilerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırmada kullanılan ölçek Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan sınıf öğretmenleriyle uygulanarak ulaşılan sonuçlar birbiriyle karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Anıl, D. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Performans Değerlendirme Sürecindeki Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Yeterlikleri, Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *TUBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Açıkgöz, K. (2004). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akça, S. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf 2005 Matematik Programının Öğretmen Yönetici ve İlköğretim Müfettişleri Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon Kocatepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aksoy, N. B. (2016). *Öğretmenlerin 2013 Yılında Yayımlanan Lise Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, M. (2005) *Eğitim Fakülteleri ve İlköğretim Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Alkan, H. ve Altun, M. (1998). *Matematik öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(11), 44-61.
- Arslan, M. (2000). Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları Ve Belli Başlı Özellikleri, Özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 146.
- Artut, P. ve Bal, A. P. (2007). *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. III. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi.18–20 Haziran, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Avcu, T. (2009). *Yedinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.



- Aydın, M., Laçın, S. ve Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşler. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 1-11.
- Bal, P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Bal, A.P. ve Artut, P.D. (2013). İlköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 164-171.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları ile 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1):1219-1258.
- Batdal, G. (2006) *İlköğretim Birinci Kademe Matematik Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış 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 Yayıncılık.
- Baykul, Y. (2006). İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5 Sınıflar İçin). 9. bs Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, N. ve Çiltaş, A. (2015). Ortaokul Matematik Dersi Beşinci Sınıf Öğretim Programı'nın Öğretmen Görüşlerine Göre Matematiksel Model ve Modelleme Açısından İncelemesi. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2).
- Budak, M. ve Okur, M. (2012). 2005 İlköğretim Matematik Dersi 6-8. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, (1),4.

- Bukova Güzel, E. ve Alkan, H. (2005). Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 385-420.
- Bulut, İ. (2006). *Yeni ilköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Bulut, S. (2004). İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar-Matematik. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 54-55.
- Butakin, V. ve Özgen, K. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının (4. ve 5. Sınıf) Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Diyarbakır İli Örneği). *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 8, 82-94.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Creswell, J. W., ve Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2. Baskı). London: Sage Publications Ltd.
- Çakır, S. ve Kılınç, H. H. (2016). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 112-124.
- Çetin, D. (2010). *İlköğretim 1. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Çevik, C., Özkan, M. (2008) *İlköğretim Matematik 3. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Alan Eğitim Teknolojileri Anonim Şirketi.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Erden, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eski, C. (2017). *Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen ve Uzman Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (1997). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fitzpatrick, J., Sanders, J. R. ve Worthen, B. (2004). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*. Boston: Pearson Education.
- Gökbulut, Y. ve Aslan, O. (2016). *2015 İlkokul 1-4 Matematik Öğretim Programının 2009 1-5 Matematik Öğretim Programı ile Karşılaştırılması*. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Tam Metin Bildiri) (Yayın No: 2857076) Erişim Tarihi: 05.07.2019.
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 339-384.
- Görgeç, İ. (2014). Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Şeker, H. (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar* (s: 1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, No: 160, 90-102.
- Güneş, G. (2008). *Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Öğretme Öğrenme Ortamına Yansımaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. M. Gültekin (Ed.). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (s. 15-30). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Halat, E. (2007). Yeni ilköğretim matematik programı (1-5) ile ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 63-88.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kardaş, G. (2008). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Matematik Dersi Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü yıl Üniversitesi/ Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kayabaşı, Y. (2002) *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılınç, B. M. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kılınç, M.B. ve Anılan, H. (2019). Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1033-1061.
- Korkmaz, İ. (2006). *Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, 2, 249–259. Ankara: Kök Yayıncılık.
- 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. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopaedia of evaluation*. Londra: SAGE Publications.

- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (3. Baskıdan Çeviri. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel Veri Analizi. S. Akbaba Akgül ve A. Ersoy (Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar)*, Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_12/11115355](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355) Erişim Tarihi: 24.10.2019
- Milli Eğitim Bakanlığı [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, 13(29), 339-346*
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2004). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orbeyi, S. (2007). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nun Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi /Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Orbeyi, S. ve Güven, B. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 4(1), 133-147*.

- Öksüz, C. (2015). İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1),21-36.
- Özer, S. Tarhan, S. Tekin, H. Pişkin, Y. G. Yıldızeli, F, Zengin, Y. (2007) *İlköğretim Matematik 1. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Ceyda Yayınları.
- Özdemir, S.M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özen, H. (2006). *Türkiye’de Etkili Matematik Öğretimi İçin 1968-2005 Yılları Arasında Geliştirilen İlköğretim (1-5) Matematik Programlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Sarıer, Y. (2007). *Altıncı Sınıf Matematik Öğretmenlerinin Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Singer, N. E. (2018). *İlkokul Matematik Öğretim Programının Cıpp Modeline Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez-Ektem I., Erben-Keçici, S. ve Pilten, G. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Süreç Odaklı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Şahan, H. H. (2007). *İlköğretim 3. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*. Ankara: Nobel.
- Toptaş, V. (2006). İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programının Uygulanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin

- Görüşleri. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, Cilt 1*, 265-273. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Toptaş, V., Bodur, B. N. ve Usluoğlu, B. (2019). İlkokul Öğretmenlerinin Matematik Dersindeki Ölçme ve Veri İşleme Öğrenme Alanına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(Özel Sayı), 1167-1181.
- Türk, T. (2018). 'Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programının Üstün Yetenekli Öğrencilerin Eğitimi Açısından Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme, Süreçler Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uşun, S. ve Karagöz, E. (2009). İlköğretim Matematik Dersi İkinci Kademe Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE) Bahar, Sayı:22*, 101-116.
- Uludağ, İ. (2012). *İlköğretim (1-5) Matematik Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Aksaray İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç. (2008). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ünal, D. (2018). *Ortaöğretim Matematik Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Yalçın, D. (2017). *2015 İlkokul 1-4 Matematik Öğretim Programının Geometri Öğrenme Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi/Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Uşak.

- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2010). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yazıcı, E. (2009). *İlköğretim Matematik Dersi 6.Sınıf Öğretim Programının Değerlendirilmesi Üzerine Bir Çalışma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yenilmez, K. ve Girit, D. (2013). İlköğretim (6-8) Matematik Dersi Öğretim Programındaki Yeni Alt Öğrenme Alanlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 385-419.
- Yıldırım, S. (2009). *İlköğretim I. Kademe Matematik Dersi Öğretim Programının Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.



## EKLER

### EK-1. Araştırma İzni



T.C.  
ORDU VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 18802389-44-E.7268657  
Konu : Araştırma İzni

10.04.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün  
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğünün 02.04.2019 tarihli ve 348663 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı 15530800020 numaralı yüksek lisans öğrencisi Alperen TURAN'ın "İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri" adlı çalışması Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından ilgi (a) genelge hükümleri doğrultusunda incelenmiş olup uygulanmasında sakınca görülmemiştir.

Söz konusu çalışmanın Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı 15530800020 numaralı yüksek lisans öğrencisi Alperen TURAN tarafından; eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak, uygulamalarda olur ekinde yer alan mühürlü formun kullanılması, öğrencilere ait çalışmaların veli izni doğrultusunda ve elde edilen verilerin herhangi bir haber, resmi özel web sayfaları, yerel ve ulusal basında paylaşılması kaydıyla, İlimizde görev yapan sınıf öğretmenlerine 2018 - 2019 Eğitim Öğretim Yılı içerisinde okul ve kurum müdürlüğünün sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur 'larınıza arz ederim.

Mustafa ÖZTÜRK  
Müdür a.  
Şube Müdürü

Ek : Anket Formu (4 Sayfa)

OLUR  
10.04.2019

Serdar YURDABAKAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdür V.

Adres: Saray Mah. Ulu Konak Cad. No:5 52089 Altınordu/ORDU  
Dahili : 1431

Bilgi için: Mustafa KURUL VHKİ (Strateji Geliştirme Şub.Müd.)

Tel: 0 445 723 16 79

## EK-2. İlkokul Matematik Programı Değerlendirme Ölçeği

### İlkokul 4. Sınıf Matematik Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği

Saygıdeğer Öğretmenim,

2018 yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından İlkokul Matematik taslak eğitim programı sunulmuştur ve 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren yeni öğretim programları uygulanmaya başlanmıştır. Bu anket, yeni ilkokul 4. Sınıf Matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmenlerin görüşlerini saptamak amacıyla yapılandırılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise 4. sınıf Matematik programıyla ilgili öğretmenlerin görüşlerini almaya yönelik maddeler bulunmaktadır. Programın boyutlarıyla ilgili maddelere ne derecede katıldığınızı belirtmeniz için “Hiç Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Sizlerden beklenen ankette yer alan her boyuta ilişkin ayrı ayrı oluşturulmuş maddeleri dikkatle okuduktan sonra görüşünüzü size uygun gelen yanıtın karşısındaki boşluğa (X) işareti koyarak belirtmenizdir.

Çalışmanın başarılı olması cevaplamaadaki ciddiyetiniz ile mümkündür. Elde edilen veriler yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere bilimsel amaçlar ve gizlilik çerçevesinde topluca değerlendirilecek olup çalışmada katılımcıların isimlerine yer verilmeyecektir. Araştırmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür eder, saygılarımızı sunarız.

Dr. Öğr. Üyesi Sanem TABAK

Ordu Üniversitesi

Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. BŞK.

Alperen TURAN

Ordu Üniversitesi

Yüksek Lisans Öğrencisi

### KİŞİSEL BİLGİLER

Lütfen bu bölümdeki soruları kendi durumunuza uygun olarak cevaplayınız.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın ( )

Erkek ( )

2. Meslekteki Kıdeminiz:

0-5 Yıl ( )

6- 10 Yıl ( )

11-20 Yıl ( )

21 Yıl ve üzeri ( )

3. Öğrenim Durumunuz:

Eğitim Enstitüsü( )

Eğitim Fakültesi( )

Fen Edebiyat Fakültesi( )

Yüksek Lisans ( )

Doktora ( )

Diğer( ):.....

**İLKOKUL MATEMATİK PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ (İMPÖGÖ)**

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	<b>Yeni ilköğretim matematik programındaki kazanımlar;</b>					
1	Öğrencinin bilişsel (anlama, kavrama, örnek verme vb.) gelişimini desteklemektedir.					
2	Öğrencinin duyuşsal (matematik dersine ilgi, matematiğe yönelik tutum, kendine güven duyma vb.) gelişimini desteklemektedir.					
3	Öğrencinin psikomotor (grafik çizme, araç-gereç kullanma vb.) gelişimini desteklemektedir.					
4	Öğrencinin düşünme becerisi (yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme vb.) gelişimini desteklemektedir.					
5	Öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlar niteliktedir.					
6	Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlar niteliktedir.					
7	Öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlar niteliktedir.					
8	Hiyerarşik (bilme, kavrama, uygulama vb.) niteliktedir.					
9	Gelişim ve değişime (sürekliliğe) açık niteliktedir.					
10	Öğrencinin ön bilgisi dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
11	Öğrencinin gelecekteki genel sınavlarda başarılı olabilmesi için yeterlidir.					
12	Öğrencinin matematik ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.					
13	Öğrenciyi araştırmaya yönlendirecek niteliktedir.					
14	Uygulamada gerçekleştirilebilir nitelik taşımaktadır.					
15	Öğrenciden ne beklediğini açık olarak ifade eder niteliktedir.					
16	Açık ve anlaşılır olarak ifade edilmiştir.					
17	Kendi içinde tutarlıdır.					
18	Farklı etkinlikleri uygulamaya yön verir niteliktedir.					
19	Önerilen süre içerisinde kavratılabilecek niteliktedir.					
20	Ölçülebilir niteliktedir.					
21	Ara disiplin kazanımları matematikteki uygun kazanımlarla ilişkilendirilmiş niteliktedir.					
	<b>Yeni ilköğretim matematik programı öğretme ve öğrenme süreci,</b>					
22	Öğrencinin problem çözme becerisini geliştirir niteliktedir.					
23	Öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkarır niteliktedir.					
24	Öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirir niteliktedir.					
25	Öğrenciyi araştırmaya yönlendirir niteliktedir.					
26	Öğrenciyi bilimsel düşünmeye yönlendirir niteliktedir.					

		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
	<b>Yeni ilköğretim matematik programı öğretme ve öğrenme süreci,</b>					
27	Öğrencinin akıl yürütme becerisini geliştirir niteliktedir.					
28	Öğrencinin iletişim kurma becerisini geliştirir niteliktedir.					
29	Öğrencinin tahmin becerisini geliştirir niteliktedir.					
30	Öğrencinin zihinsel işlem yapabilme becerisini artırır niteliktedir.					
31	Öğrencide kalıcı öğrenme sağlar niteliktedir.					
32	Öğrencinin bilgiyi yapılandırmasına olanak sağlar niteliktedir.					
33	Öğrencinin öğrenilecek konu ve yapılacak etkinliklerin kararlaştırılmasına katkıda bulunabilmesini sağlar niteliktedir.					
34	Öğrenciye öğrenmede kontrol hissi (ne öğrenecek, nasıl öğrenecek, zamanlama) verir niteliktedir.					
35	Öğrenciyi aktif kılar niteliktedir.					
36	Öğrencinin öz yönetimini (kendi öğrenimini sorgulama, denetleme ve yönlendirme) destekler niteliktedir.					
37	Öğrenciyi grup çalışmasına ve işbirlikli öğrenmeye yönlendirici niteliktedir.					
38	Öğrencinin derse olan ilgisini artırır niteliktedir.					
39	Öğrencinin ön bilgisini kullanmasına olanak sağlar niteliktedir.					
40	Öğrencinin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar niteliktedir.					
41	Öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine fırsat vermemektedir.					
42	Öğretmenin öğrencileriyle bireysel olarak ilgilenmesine olanak sağlar niteliktedir.					
43	Araç-gereç kullanımını desteklememektedir.					
44	Aşamalı öğrenme (basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, yakın çevreden uzak çevreye vb.) ilkelerine uygun niteliktedir.					
45	Öğretimde farklı yöntem ve teknikler kullanmayı teşvik eder niteliktedir.					
46	Öğretmen-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.					
47	Öğrenci-öğrenci iletişimini arttırmamaktadır.					
48	Öğretmen-veli iletişimini artırır niteliktedir.					
49	Öğrenmeyi somutlaştırmamaktadır.					
50	Dikkat çekme, gözden geçirme, güdüleme vb. öğretim öğelerini dikkate alır niteliktedir.					
51	Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından kırsal kesim ve kentler arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir.					
52	Etkinliklerin uygulanabilirliği bakımından varlıklı ve yoksul kesim arasındaki farkı göz önünde bulundurur niteliktedir.					
53	Öğrenme alanları kazanımlarla ilişki sağlamamaktadır.					

	<b>Yeni ilköğretim matematik programında;</b>	Tamamen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
54	Öğrenme alanları sistematik ve iyi örgütlenmiştir.					
55	Öğrenme alanları öğrencinin düzeyine uygun değildir.					
56	Kitaplar öğrenme alanlarını yansıtır niteliktedir.					
57	Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile günlük yaşam ilişkisi kurmasını sağlamamaktadır.					
58	Öğrenilen öğrenme alanını diğer matematik öğrenme alanlarıyla ilişkilendirmeyi sağlamamaktadır.					
59	Öğrenme alanları öğrencinin matematik ile diğer dersler arasında ilişki kurmasını sağlamamaktadır.					
60	Ölçme ve değerlendirme (ÖD) yapmak daha da kolaylaşmıştır.					
61	ÖD de süreç ve ürün birlikte değerlendirilmemektedir.					
62	Önerilen ÖD yöntemlerine ilişkin bilgin ve becerim yeterlidir.					
63	Önerilen ÖD formları yararlı ve gereklidir.					
64	Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için yararlıdır.					
65	Ünite sonundaki sorular kazanımların erişilebilirliğini saptamak için gereklidir.					
66	Verilen proje ve performans ödevleri öğrenci için gereklidir.					
67	Önerilen ÖD araçları matematik kazanımlarını ölçme ve değerlendirmede yeterlidir.					
68	ÖD araçları anlaşılır niteliktedir.					
69	ÖD araçları kullanışlı niteliktedir.					
70	Önerilen ÖD araçları, benzer ÖD araçlarının öğretmen tarafından geliştirilmesine yol gösterici niteliktedir.					
71	ÖD süreci öğrencinin öz değerlendirme yapmasına olanak verir.					
72	ÖD öğrencinin öğrenmesi hakkında kendisine dönüt verir niteliktedir.					
73	ÖD sürecinde akranların desteği alınmaktadır.					
74	ÖD öğrencinin özgüven kavramını geliştirir niteliktedir.					
75	ÖD öğrenciyi işbirliğine yönlendirmemektedir.					
76	ÖD öğrencinin öz yeterlilik duygusunu geliştirir niteliktedir.					
77	ÖD öğrencinin otokontrolünü geliştirir niteliktedir.					
78	ÖD öğrencinin ilgi ve yeteneğini geliştirmeye yön verir niteliktedir.					

### **EK-3. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

1. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımları hakkında neler söyleyebilirsiniz?
  - Öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerinin gelişimine nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
  - Öğretim programı kazanımlarını uygulanabilir ve ölçülebilir buluyor musunuz? Neden?
2. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programındaki öğrenme alanları (Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme, Veri İşleme) içerisindeki ünite ve konuların
  - Öğrenci düzeyine uygunluğu
  - Kazanımlarla ilişkisi
  - Günlük yaşamla ilişkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?
3. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programı öğrenci merkezli uygulamaların yapılmasına olanak sağlıyor mu? Neden bu şekilde düşünüyorsunuz?
4. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programı öğrencinin matematiksel becerilerini gelişimi üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz?
5. İlkokul 4. sınıf matematik dersi öğretim programında önerilen öğrenme yaklaşımlarının (problem çözme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, çoklu zeka) uygulanabilirliği hakkında neler düşünüyorsunuz?
6. İlkokul 4. Sınıf matematik dersi öğretim programında yer alan ölçme-değerlendirme süreci hakkında neler düşünüyorsunuz?

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı-Soyadı	Alperen TURAN
Doğum Yeri-Tarihi	Ordu-1986
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğrenimi	Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitimler Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	
Bilimsel Faaliyetleri	Turan, A. ve Öztürk, T. (2015). İlçemizin Yerel Yöneticileri, Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED), 5(1), 48-59.
<b>İş Deneyimi</b>	
Stajlar	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Ağrı/Merkez Yayla İlköğretim Okulu Ordu/Kabataş Atatürk İlköğretim Okulu Ordu/Ulubey Ulubey İlkokulu Ordu/Çatalpınar Şehit Salim Güneş İlkokulu
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	turanalperen@outlook.com