

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*

Mehmet Barbaros KILINÇ, Hüseyin ANILAN**

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

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

Özet

Bu çalışmada, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri 2016–2017 eğitim öğretim yılında Eskişehir ili merkezindeki devlet ilkokullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenlerin görüşlerinin belirlenmesinde Sarier (2007) tarafından hazırlanan veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının uygulanması için öğretmen seçiminde tesadüfi küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler bir istatistik paket programında çözümlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinde t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin birinci sınıf matematik dersi öğretim programını genel anlamda olumlu buldukları görülmüştür. Ancak öğretmenlerin özellikle ölçme ve değerlendirme bazı sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Abstract

The purpose of this work is to determine teacher views about Mathematics Teaching Program in First Grade and compare some variations. The data was collected from first grade mathematics teachers at public schools in Eskişehir's city center, during 2017–2018 academic years. The questionnaire by Sarier (2007) was conducted to determine teachers' views. While implementing the questionnaire, random cluster sampling method was chosen. The data was analyzed by SPSS software program. To analyse the data, t test and analysis of variances were used. According to research results, mathematics teachers state that they have approve the new mathematics program but they have difficulties in practice. It was inferred that teachers have come across with some difficulties especially in practice of the program and evaluation of the students.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf Öğretmeni, Matematik Öğretimi, Matematik Dersi, Öğretim Programı.

Key Words: Primary School, Primary School Teacher, Mathematics Teaching, Mathematics Course, Instruction Program.

1. Giriş

Günümüzde başta bilgi olmak üzere hemen hemen her şey hızlı bir değişim içindedir. Bu nedenle bireyler ve toplumlar da bu değişime uyum sağlamayabilmek için yoğun çaba

*Bu makale, danışmanlığı Doç. Dr. Hüseyin ANILAN tarafından yapılan Mehmet Barbaros KILINÇ'ın "Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Sınıf Matematik Öğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

**Mehmet Barbaros KILINÇ, Sınıf Öğretmeni, Eskişehir Alpu Bozanbey İlkokulu, canon.rock@windowslive.com, ORCID ID orcid.org/0000-0003-3890-5836, Hüseyin ANILAN, Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, anilan.huseyin@gmail.com, ORCID ID orcid.org/0000-0001-7201-7467

sarf etmektedirler. Bilgi toplumlarının, bilgiye erişebilen, kendisine uygun bilgileri hızla tarayabilen, ulaştıkları bilgileri değerlere dönüştürebilen ve bilgi üretebilmesi için gerekli yaratıcılığa sahip bireylerin üzerine kurulduğu söylenmektedir. Bundan dolayı eğitim ve eğitim sisteminin çağın gereklerine uygun şekilde düzenlenmesi (Akbaş, 2003, s. 2) gereklilikten çok zorunluluktur. Bu kapsamda eğitim, bireylerin ve toplumun beklentilerini karşılarken hem değişimi başlatan hem de bu değişimin etkilediği süreçleri barındıran toplumsal bir olgu (Ersoy, 2003, s. 53) olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu anlamda öne çıkan en önemli alanlardan biri de matematik ve matematik eğitimidir.

Hiç kuşkusuz matematik ve matematik öğretiminin gerekliliği herkesçe kabul edilmiş bir gerçektir. Çünkü matematik hayatın her alanında çok önemli bir yere sahiptir. Ancak birçok insan matematiksel bilgiyi ezberlenmesi gereken kurallar, işlemler ve semboller yığını olarak görmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004, ss. 200-243). Oysa matematik derslerinde amaç, formül ezberleyerek ne çözdüğünü ve ne amaçla çözdüğünü bilmeden çok sayıda örnek çözmek değildir. Asıl amaç bireye, bütün şartları dikkate alarak düşünebilme ve ne gibi sonuçlara ulaşabileceğini tahmin edebilme becerileri kazandırmak, sistemli ve mantıklı düşünmeyi öğretmektir (Nasibov ve Kaçar, 2005, s. 339). Bu nedenle matematikte birtakım kuralları ezberlemek yerine bu kuralların anlamlarını öğrenmek; matematiksel kavramları edinmek, matematiğin günlük hayatta, diğer derslerde ve farklı öğrenme alanlarında nasıl işe yaradığını görmek; uzamsal becerileri ve estetik duyguları geliştirmek (Toptaş, 2007, s. 108) daha da önemlidir.

Baykul'a (2005) göre matematik öğretiminin en temel amacı ilişkisel anlamaya hizmet etmektir. İlişkisel anlama ise, matematik yapılarını anlama, sembollerle ifade etme ve bu becerilerin sağladığı kolaylıklardan yararlanma; matematiksel işlemlerin tekniklerini kavrama ve bu teknikleri semboller kullanarak ifade etme; kavramlar, yöntemler ve semboller arasında ilişkiler kurma olarak tanımlanabilir (Baykul, 2005, ss. 355-390). Öte yandan matematiği anlama ve günlük yaşamda kullanabilme gereksinimi sürekli olarak artmakta, matematiği anlayabilen ve günlük hayatında kullanabilen bireylerin daha fazla seçeneğe sahip oldukları görülmektedir.

Ancak matematikle ilgili belki de en büyük sorun matematiğin ağırlıklı olarak soyut kavramlara sahip olmasıdır. Çünkü bireylerin gelişim özellikleri ve düzeyleri dikkate alındığında soyut kavramların çocuklar tarafından anlaşılması son derece zordur. Bu yüzden matematik, hayattaki zorunluluklardan biri olarak görülürken aynı zamanda başarısızlığın da yüksek ihtimali olduğu bir ders olarak düşünülmektedir. Çocuğun matematikle ilgili bilgileri, becerileri ve deneyimleri basit boyuttaki somut ilişkilerden, ileri boyutlardaki soyutlaşmalara kadar olan bir süreçte gelişir. Matematik ve matematiksel düşünce çocuğun yaşamından soyutlanmış, sadece okullardaki bir ders programıyla sınırlı değildir. Ma-

tematik öğretimi ve öğrenimi aktif bir süreçtir (Kardaş, 2008, s. 76). Ancak bu sürecin gelişigüzel düzenlenmiş olması da beklenemez. Bu sürecin etkin ve verimli bir biçimde yürütülmesi ve beklenen kazanımların elde edilebilmesi öğretim programları yoluyla mümkündür. Bu nedenle öğrencilerin matematik dersinin kazanımlarını edinebilmeleri için öğretim programlarının dikkatle düzenlenip geliştirilmesi gerekmektedir (Orbeyi, 2007, s. 73).

Herhangi bir alanın öğretiminin niteliği öğretim programlarının niteliği ile yakından ilişkilidir. Bu yönüyle, bir öğretim programının sistematik ve planlı bir biçimde geliştirilmesi son derece önemlidir (Malhotra, 2006). Bu kapsamda Ülkemizde de program geliştirme çalışmalarının Cumhuriyet'in ilanından günümüze gelinceye kadar çeşitli aralıklarda sürdüğü görülmektedir. 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1983, 1990, 1998, 2004 yıllarında ilköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarının yapıldığı bilinmektedir (Öksüz, 2015). Yine 2015 ve 2017 yıllarında ilköğretim programlarında yenilenme çalışmalarının yapıldığı, bu araştırmanın gerçekleştirildiği dönemde de 2015 Programının uygulandığı görülmektedir. Ancak sıralanan bu program değişiklikleri bakımından 2004 programlarının ayrı bir yeri ve öneminin olduğu söylenebilir. Çünkü 2005 yılı itibarıyla başlatılan bu programla tüm derslerin öğretim programları yenilenmiş ve bir anlayış değişikliğine gidilmiştir. Ancak 2005'ten önce matematik dersi öğretim programlarında gerçekleştirilen program geliştirme çalışmalarının ise genelde içerikle sınırlı olduğu (Sezgin-Memnun, 2013) söylenebilir.

Türkiye'de öğretim programlarında son on beş yıl içinde en az üç değişikliğin yapıldığı görülmektedir. Bu da yapılan değişikliklerin bir program değerlendirme sonucunda yapıp yapılmadığı ya da öğretim programların etkili biçimde değerlendirilip değerlendirilmediği sorusunu akla getirmektedir. Çünkü bir öğretim programının çok iyi şekilde tasarlanması, hazırlanması ve etkin biçimde uygulanması ne kadar önemliyse, programın aynı titizlikle belli bir süre uygulandıktan sonra değerlendirilmesi ve bu değerlendirme sonucunda elde edilen veriler ışığında görülen eksikliklerin giderilmesi de en az onun kadar önemli ve gereklidir (Gözütok, 2001; Reys, Reys, Lapan, Holliday ve Wasman, 2003; Kablan 2011; Romberg ve Shafer, 2003). Ancak Türkiye'de geniş kapsamlı program değerlendirme çalışmaları yerine daha çok dar kapsamlı program değerlendirme çalışmalarının yapıldığı söylenebilir.

Program değerlendirme çalışmaları kapsamında çok farklı yol, yöntem ve uygulamalar olmakla birlikte bunlardan biri de programla ilgili paydaşlarından görüş almaktır. Görüş almada, programın paydaşların gözünden nasıl görüldüğü, nasıl algılandığı, uygulayıcıların programla ilgili ne düşündükleri, programın işlev ve etkililik düzeyi gibi konularda bilgi toplamak amacıyla; öğretmen, yönetici, veli, öğrenci, eğitim uzmanı ve ilgili sivil toplum kuruluşu (eğitim sendikaları) vb. paydaşlardan yararlanılmaktadır (Cousins ve Whitmore, 1997; Fitz-Gibbon ve Morris, 1987; Kablan 2011; Rose ve Nyre, 1977; Stake, 1972).

Bu araştırmada da Eskişehir ili merkez ilçelerinin (Tepebaşı ve Odunpazarı) devlet ilkokullarında görev yapan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 2015 ilkokul matematik dersi öğretim programıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorular cevaplanmaya çalışılmıştır. Buna göre;

Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programının;

1. Alt boyutlarına (amaç, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Alt boyutlarıyla ilgili görüşlerinde cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, öğretim programını inceleme, hizmet içi eğitim alma, kırsalda ve il merkezlerindeki çalışma süresi ile kaç defa birinci sınıf okuttuğı değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yapılandırılmıştır. Tarama modelinde sıklıkla kullanılan anket ya da resmi görüşme formları ile çok sayıda insanın davranışları, tavırları, geçmişi ya da inançları ile ilgili bilgi toplamak amaçlanmaktadır (Neuman, 2007, s. 542-659). Bu araştırmada da tarama modelini kapsamasında Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin 2015 ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğı incelenmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016-2017 öğretim yılı Eskişehir ili Odunpazarı ve Tepebaşı merkez ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan tüm birinci sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Eskişehir ili merkez ilçelerinde toplam 84 ilkokul ve bu okullarda görev yapmakta olan Odunpazarı’nda 923 ve Tepebaşı’nda 741 olmak üzere toplam 1664 sınıf öğretmeni bulunmaktadır.

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

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

Örnekleme büyüklüğünü saptamakta ise çeşitli büyüklükteki evrenler için belirlenen kuramsal örnekleme büyüklükleri tablosu kullanılmıştır. Bu bağlamda; 1664 kişiden oluşan bir evrende %95 güven aralığında gerekli olan büyüklüğün en az 313 kişiden oluştuğu görülmüştür. Ancak veri toplama aşamasında olası veri kayıplarının ve uygulanan formlarda eksik, hatalı veya uygun olmayanların da olabileceği göz önüne alınarak araştırma için 400 öğretmene veri toplama aracı ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden toplanan 400 ölçekten 83 tanesi yanlış ve eksik doldurulduğundan değerlendirme dışı bırakılmıştır. Böylece araştırma örneklemini Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı ilçelerinde yer alan 317 ilkokul birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri şöyledir: Öğretmenlerin 126'sı (%40) kadın, 191'i (%60) erkek olup bu öğretmenlerin 52'si (%16) ön lisans, 233'ü (%74) lisans ve 32'si (%10) de yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin 245 (%77) kişi ile ağırlıklı olarak eğitim fakültesi mezunu oldukları görülmekle birlikte, 21'i (%7) fen edebiyat, 51'i (%16) de diğer fakültelerin mezunudur. Öğretmenler görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumunu da kendilerine göre tanımlamışlardır. Buna göre öğretmenlerin 115'i (%21) alt, 136'sı (%43) orta ve 66'sı (%36) da yüksek sosyo-ekonomik düzey okulda çalışmaktadır. Araştırmaya konu olan ilkokul matematik dersi öğretim programını öğretmenlerden 49'u (%16) hiç incelememiş, 163'ü (%51) tümüyle ve 105'i (%33) de kısmen incelemiştir. İlgili öğretim programı ve program geliştirme konusunda da öğretmenlerden 45'i (%14) hizmet içi eğitim almışken 272'si (%86) herhangi bir eğitim almamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 32'si (%10) hiç kırsal bölgelerde çalışmamışken, öğretmenlerin 117'si (%37) 1-5 yıl, 128'i (%40) 6-10 yıl, 28'i (%9) 11-15 yıl arasında ve 12'si (%4) de 16 yıl ve üzerinde kırsalda çalışmıştır. Diğer taraftan yine öğretmenlerden 94'ü (%30) hiç il merkezinde çalışmamışken, 69'u (%22) 1-5 yıl, 38'i (%12) 6-10 yıl, 47'si (%14) 11-15 yıl arasında ve 69'u (%22) da 16 yıl ve üzerinde şehir merkezlerinde çalışmıştır. Araştırmada yer alan öğretmenlerden 23'ü (%7) ilk kez, 58'i (%18) iki, 53'ü (%17) üç, 54'ü (%17) dört ve 129'u (%41) da beş ve daha çok kere birinci sınıf okutmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Sarier (2007) tarafından geliştirilen veri toplama aracı ile toplanmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmanın katılımcılarının cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu ve mezun olduğu fakülte, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi, ilkökul matematik dersi öğretim programını inceleyip incelemediği, ilgili öğretim programı ve program geliştirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığı, şehir merkezinde ve kırsal kesimdeki çalışma süresi ile kaç defa birinci sınıf okuttuğu bilgisini içeren demografik ve kişisel özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

2.3.2. Veri Toplama Aracı: Araştırmada Sarier (2007) tarafından geliştirilen veri toplama aracı kullanılmıştır. Matematik dersi öğretim programının öğeleri temel alınarak hazırlanmış olan veri toplama aracında; on iki madde amaçlarla, sekiz madde kazanımlarla, on iki madde içerikle, sekiz madde öğrenme öğretme süreciyle ve on iki madde de ölçme ve değerlendirmeye ilgilidir. Toplam 52 maddeden oluşan veri toplama aracının Cronbach alfa değeri 0,93'tür.

2.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında öncelikle Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla Eskişehir Valiliği'nden izin onayı alınmıştır. Veri toplama aracı Eskişehir Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerindeki ilkökullarda 2016-2017 eğitim öğretim yılı Nisan ve Mayıs aylarında bizzat araştırmacılarından biri tarafından uygulanmıştır. Dağıtılan 400 veri toplama aracından 87'si hatalı veya eksik olduğundan değerlendirmeye alınmamış, bu kapsamda 317 form değerlendirmeye alınmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan tüm katılımcıların demografik bilgilerinin frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcıların veri toplama aracına verdikleri yanıtların betimlemesi de aynı yolla gerçekleştirilmiş, buna ilave olarak katılımcıların ilgili maddeye verdikleri yanıtların aritmetik ortalamasına bakılmış ve değerlendirmeler de bunun üzerinden yapılmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen öğretmen görüşlerinin, katılımcıların cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu ve mezun olduğu fakülte, çalıştığı okulun sosyo-ekonomik düzeyi, ilkökul matematik dersi öğretim programını inceleyip incelemediği, ilgili öğretim

programı ve program geliştirme konusunda hizmet içi eğitim alıp almadığı, şehir merkezinde ve kırsal kesimdeki çalışma süresi ve kaç defa birinci sınıf okuttuğu değişkenleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik testlerden yararlanılmıştır. Araştırmada parametrik ya da nonparametrik testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için önce tek örneklem Kolmogrov-Smirnov testi yapılmış, yapılan test sonucunda verilerin normal bir dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmanın tüm istatistiksel işlemlerinde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bu kapsamda araştırmada yanıtı aranan sorular çerçevesinde şu analizler yapılmıştır:

1. Araştırmanın birinci alt amacı olan, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının alt boyutlarına (amaç, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme) ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel istatistik kullanılmıştır.

2. Araştırmanın ikinci alt amacı; Sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, sosyo-ekonomik düzey, programı inceleyip incelemeyeceği, hizmet içi eğitim alıp almadığı, kırsal kesimde çalışma süresi, kaç defa birinci sınıfta okuttuğu, il merkezinde çalışma Süresi değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Gruplar Arası t Testi ve ANOVA yapılmıştır. Fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de post-hoc analizi uygulanmıştır.

3. Bulgular

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine dayalı olarak sunulmuştur. Bu kapsamda;

3.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının alt boyutlarına ilişkin görüşleri ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu kapsamda birinci sınıf öğretmenlerinin ilgili programın amaç, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre **Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Birinci Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının;**

3.1.1. Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerinin, programın amaçlarıyla (12 madde) ilgili görüşlerinin frekans dağılımları, yüzdelik değerleri ve aritmetik ortalamaları hesaplanmış, bu sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin Programın Amaçlarına İlişkin Görüşleri

	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama \bar{x}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematik dersi öğretim programının amaçları;											
1. Matematiksel kavramlardan anlam çıkarmalarına ve bunlar arasında ilişkiler kurabilmelerine fırsat vermektedir.	31	9,8	142	44,8	103	32,5	36	11,4	5	1,6	2,50
2. Tümevarım ve tümdengelimli düşüncelerini ve mantıksal çıkarımlar yapmalarını sağlamaktadır.	25	7,9	142	44,8	108	34,1	33	10,4	9	2,8	2,56
3. Matematiğe ilişkin olumlu tutum ve değerler kazandırmaktadır.	37	11,7	125	39,4	112	35,3	42	13,2	1	,3	2,51
4. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere merak duygusu kazandırmaktadır.	21	6,6	90	28,4	128	40,4	64	20,2	14	4,4	2,87
5. Problem çözme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.	33	10,4	92	29,0	141	44,5	32	10,1	19	6,0	2,72
6. Model kurmada, modelleri sözel ve matematiksel ifade etmede katkı sağlamaktadır.	43	13,6	111	35,0	121	38,2	36	11,4	6	1,9	2,53
7. Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini kazandırmada katkı sağlamaktadır.	43	13,6	135	42,6	113	35,6	26	8,2	0	0	2,38
8. Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini kazandırmaktadır.	14	4,4	82	25,9	161	50,8	54	17,0	6	1,9	2,86

9. Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır.	20	6,3	82	25,9	134	42,3	79	24,9	2	6	2,88
10. Yaparak yaşayarak öğrenme ortamı hazırlanmaktadır.	31	9,8	95	30,0	110	34,7	60	18,9	21	6,6	2,83
11. Günlük hayatta matematiği kullanmaya fırsat vermektedir.	31	9,8	94	29,7	133	42,0	48	15,1	11	3,5	2,73
12. Akıl yürütme becerilerini geliştirme fırsatı sağlamaktadır.	36	11,4	109	34,4	128	40,4	33	10,4	11	3,5	2,60

Tablo 1 incelendiğinde “Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmede katkı sağlamaktadır” maddesi 2,88 ile en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde iken; “Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini kazandırmada katkı sağlamaktadır” maddesi ise 2,51 ile en düşük aritmetik ortalamaya sahip madde olmuştur. Ancak tablo verilerinden de anlaşılacağı üzere birinci sınıf öğretmenlerin ilkökul matematik dersi öğretim programının amaçlarının geneline ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

3.1.2. Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan ilkökul birinci sınıf öğretmenlerin, programın kazanımlarına (8 madde) ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Programın Kazanımlarına İlişkin Görüşleri

	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematik dersi öğretim programında yer alan kazanımlar;											
1. Açık ve net olarak ifade edilmektedir.	20	6,3	174	54,9	111	35,0	12	3,8	0	0	2,36
2. Öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur.	19	6,0	122	38,5	157	49,5	11	3,5	8	2,5	2,58
3. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygundur.	19	6,0	132	41,6	138	43,5	28	8,8	0	0	2,55

4. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kazanımlar uygundur.	14	4,4	81	25,6	155	48,9	66	20,8	1	,3	2,87
5. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine yöneliktir.	14	4,4	98	30,9	153	48,3	52	16,4	0	0	2,77
6. Konu alanının özelliklerine uygundur.	19	6,0	136	42,9	135	42,6	27	8,5	0	0	2,54
7. Programın genel amaçlarıyla uyumludur.	26	8,2	155	48,9	114	36,0	22	6,9	0	0	2,42
8. Günlük hayatta kullanılabilir niteliktedir.	26	8,2	101	31,9	143	45,1	34	10,7	$\frac{1}{3}$	4,1	2,71

Tablo 2’de de görüldüğü gibi “Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için kazanımlar uygundur” maddesi en yüksek aritmetik ortalamaya (2,87) sahip maddedir. “Açık ve net olarak ifade edilmektedir” maddesi ise 2,36 ile en düşük aritmetik ortalamaya sahiptir. Tablonun verilerine genel olarak bakıldığında da araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyut için de genelde olumsuz düşünmedikleri anlaşılmaktadır.

3.1.3. İçeriğine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerin, matematik dersi öğretim programının içeriğine (12 madde) ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdelik değerleri ile aritmetik ortalamaları hesaplanarak Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematik dersi öğretim programının içeriği;											
1. Öğrenme alanlarıyla tutarlıdır.	20	6,3	147	46,4	134	42,3	16	5,0	0	0	2,46
2. Kazanımları gerçekleştirecek şekilde düzenlenmiştir.	32	10,1	118	37,2	140	44,2	27	8,5	0	0	2,51
3. Dersle ilgili kavramları somutlaştırmıştır.	26	8,2	118	37,2	138	43,5	34	10,7	1	,3	2,58
4. Öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkilendirilmiştir.	20	6,3	117	36,9	136	42,9	43	13,6	1	,3	2,65
5. Yakından uzağa, somuttan soyuta vb. genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir.	31	9,8	159	50,2	99	31,2	28	8,8	0	0	2,39
6. Yeterli sayıda etkinlikle desteklenmiştir.	36	11,4	74	23,3	104	32,8	86	27,1	17	5,4	2,92

7. Diğer derslerle bütünlük ve paralellik gözetilerek hazırlanmıştır.	24	7,6	115	36,3	117	36,9	55	17,4	6	1,9	2,70
8. Konularla ilgili temel bilgilere (kavramlar, ilkeler, yöntemler vb.) yer vermiştir.	14	4,4	134	42,3	138	43,5	30	9,5	1	,3	2,59
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir.	20	6,3	67	21,1	116	36,6	92	29,0	22	6,9	3,09
10. Öğrenci seviyesine uygundur.	14	4,4	142	44,8	88	27,8	52	16,4	21	6,6	2,76
11. Öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır.	14	4,4	105	33,1	127	40,1	65	20,5	6	1,9	2,82
12. Öngörülen sürede tamamlanmaya uygundur.	20	6,3	142	44,8	121	38,2	20	6,3	14	4,4	2,58

Tablo 3'te de görüldüğü gibi "Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmiştir" maddesinin aritmetik ortalaması 3,09'dur. Programın içerik boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde budur. Programın içerik boyutunda aritmetik ortalaması en düşük olan madde ise "Yakından uzağa, somuttan soyuta vb. genel öğretim ilkeleri göz önüne alınarak düzenlenmiştir." maddesidir ve bu maddenin aritmetik ortalaması 2,39'dur. Tablo verileri genel anlamda değerlendirildiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içerik boyutu için de genel olarak olumsuz düşünmedikleri anlaşılmaktadır.

3.1.4. Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin, matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecine (8 madde) ilişkin görüşlerinin frekans dağılımları, yüzde değerleri ile aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Programın Öğrenme Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

	Tamamen Katılıyor		Katılıyor		Kısmen Katılıyor		Katılmıyor		Tamamen Katılmıyor		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Matematik dersi öğretim programının öğrenme-öğretme süreci;											
1. Öğrencileri, sorgulayarak öğrenmeye yönlendirmektedir.	14	4,4	86	27,1	147	46,4	63	19,9	7	2,2	2,88
2. Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak, yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı vermektedir.	24	7,6	104	32,8	139	43,8	49	15,5	1	,3	2,68
3. Öğretmene yönlendirici ve rehber rolü yüklemektedir.	29	9,1	92	29,0	142	44,8	53	16,7	1	,3	2,70
4. Öğrenci merkezli öğretim stratejilerini benimsemektedir.	14	4,4	93	29,3	112	35,3	97	30,6	1	,3	2,93

5. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici stratejileri benimsemektedir.	14	4,4	79	24,9	121	38,2	96	30,3	7	2,2	3,01
6. Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.	20	6,3	61	19,2	143	45,1	77	24,3	16	5,0	3,03
7. Öğretim teknolojisi kullanımını sağlamaktadır	14	4,4	95	30,0	157	49,5	28	8,8	23	7,3	2,85
8. Öğrencilerin arkadaşlarıyla işbirliği yapmalarına olanak tanımaktadır.	14	4,4	96	30,3	151	47,6	41	12,9	15	4,7	2,83

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin “Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir” maddesine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamasının 3,03 olduğu görülmektedir. Programın öğrenme öğretme süreci boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde budur. “Öğrencilere, ön bilgilerini kullanarak, yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı vermektedir” maddesinin aritmetik ortalaması ise 2,68’dir. Programın öğrenme öğretme süreci boyutunda aritmetik ortalaması en düşük olan maddesinin ise bu madde olduğu anlaşılmaktadır. Tabloya ilişkin veriler genel olarak değerlendirildiğinde araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin programın öğrenme öğretme sürecine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumsuz olmadığı görülmektedir.

3.1.5. Ölçme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan ilkokul birinci sınıf öğretmenlerin, matematik dersi öğretim programının ölçme değerlendirme boyutuna (12 madde) ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzde dağılımları ile aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Programın Ölçme Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

<i>Matematik dersi öğretim programında ölçme değerlendirme;</i>	<i>Tamamen Katılıyorrum</i>		<i>Katılıyorum</i>		<i>Kısmen Katılıyorum</i>		<i>Katılmıyorum</i>		<i>Tamamen Katılmıyorum</i>		<i>Ortalama</i>
	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
1. Yöntemleri açık olarak belirtilmektedir.	8	2,5	139	43,8	144	45,4	26	8,2	0	0	2,59
2. Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi gerekliliğini benimsemektedir.	14	4,4	135	42,6	139	43,8	24	7,6	5	1,6	2,59
3. Araçların uygulanması zaman alıcıdır.	16	5,0	156	49,2	101	31,9	36	11,4	8	2,5	2,57
4. Araçları öğrencilerin üst düzey becerilerini ölçebilmektedir.	14	4,4	38	12,0	212	66,9	53	16,7	0	0	2,96

5. Araçları öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini kolaylaştırmaktadır.	14	4,4	70	22,1	178	56,2	55	17,4	0	0	2,86
6. Kazanımların birebir ölçme ve değerlendirilmesinde etkilidir.	14	4,4	73	23,0	179	56,5	51	16,1	0	0	2,84
7. Araçları öğrencilerin gelişim düzeylerini dikkate alarak hazırlanmıştır.	20	6,3	69	21,8	172	54,3	48	15,1	8	2,5	2,86
8. Araçlarıyla öğrenme eksiklikleri ve yanlış öğrenmeler telafi edilebilmektedir.	8	2,5	104	32,8	130	41,0	75	23,7	0	0	2,86
9. Bütün öğrencilerin etkin katılımını sağlamaktadır.	8	2,5	78	24,6	135	42,6	82	25,9	14	4,4	3,05
10. Sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı güçleşmektedir.	31	9,8	138	43,5	86	27,1	46	14,5	16	5,0	2,62
11. Neyin ölçüleceğini (bilgi, yetenek) tam olarak açıklamamıştır.	8	2,5	101	31,9	148	46,7	52	16,4	8	2,5	2,85
12. Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiştir.	8	2,5	67	21,1	152	47,9	68	21,5	22	6,9	3,09

Tablo 5'te de görüldüğü gibi "Öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin velilere bilgi verilmesine uygun olarak düzenlenmiştir" maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,09'dur. Programın ölçme değerlendirme boyutunda aritmetik ortalaması en yüksek olan madde budur. "Araçların uygulanması zaman alıcıdır" maddesine ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması ise 2,57'dir. Bu madde de programın ölçme değerlendirme boyutunda aritmetik ortalaması en düşük olan maddedir. Buna göre öğretmenlerin matematik dersi ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanmasını zaman alıcı buldukları görülmektedir. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerin ilkökul matematik dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu görülmekle birlikte kimi çekincelerinin ve kaygılarının da olduğu anlaşılmaktadır.

3.2. İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu, mezun olunan fakülte, çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, programı inceleyip incelememe durumu, programla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama, kırsal kesimde ve il merkezlerindeki çalışma süreleri ve birinci sınıf okutma sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

3.2.1. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde cinsiyete (kadın, erkek) göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.2. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinde hizmet süresi değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Hizmet Süresine Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumunu Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Kıdem	<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	25	2,62	,29	G. Arası	3,693	4	,923		
	5-10 Yıl	92	2,75	,47	G. İçi	95,785	312	,307		
	10-15 Yıl	50	2,73	,56	Toplam	99,479	316		3,008	,019
	15-20 Yıl	36	2,44	,72						
	20 Yıl-üstü	114	2,79	,59						
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 6'da da görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretmen görüşleri ile hizmet süresi değişkeni arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($F(4,312) = 3,008, p = .019$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene's testi yapılmıştır. Levene's testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene's testi sonucunda varyansların homojen

olduğu görülmüştür ($L_f=4,120$; ,03). Bu sonuca dayalı olarak varyansların homojenliği durumlarında sıklıkla kullanılan “Scheffe çoklu karşılaştırma” tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu tekniğin tercih edilme nedeni ise testin alpha tipi hataya karşı daha duyarlı olmasıdır (Kayri, 2009; Scheffe, 1959). Ancak gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçlarına göre farklılığın hangi gruplar arasında olduğu istatistiksel olarak yine de belirlenememiştir.

3.2.3. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde eğitim durumuna (ön lisans, lisans, yüksek lisans) göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen analiz sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

3.2.4. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşım Farklılaşım Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Fakülte	<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fak.	245	2,71	,52	G. Arası	1,97	2	,98		
	Fen-Ed. Fak.	21	2,98	,33	G. İçi	97,502	314	,31		
	Diğer Fak.	51	2,62	,73	Toplam	99,479	316		3,183	,043
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 7’de de görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda; öğretmen görüşleri ile mezun olunan fakültenin arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,314) = 3,183, p = .043$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene's testi yapılmıştır. Levene's testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene's testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($L_F=7,132$; $,01$). Bu sonuca dayalı olarak varyansların homojenliği durumlarında sıklıkla kullanılan "Scheffe çoklu karşılaştırma" tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu tekniğin tercih edilme nedeni ise testin alpha tipi hataya karşı daha duyarlı olmasıdır (Kayri, 2009; Scheffe, 1959). Bu amaçla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

Fakülte	Grup	\bar{x}	ss	p
Eğitim Fak.	Fen Edebiyat Fak.	-,27067	,12670	,104
	Diğer Fak.	,09299	,08577	,556
Fen Edebiyat Fak.	Eğitim Fak.	,27067	,12670	,104
	Diğer Fak.	,36366*	,14448	,043
Diğer Fak.	Eğitim Fak.	-,09299	,08577	,556
	Fen Edebiyat Fak.	-,36366*	,14448	,043

Tablo 8'de de görüldüğü üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; sadece fen edebiyat fakültesinden mezun öğretmenler ile diğer fakülteden mezun öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p>.05$).

3.2.5. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşım Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre fark olup olmadığını belirlemek üzere gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Düzye	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Okulun Düzeyi	Üst Düzey	66	2,38	,59	G. Arası	9,949	2	4,975		
	Orta Düzey	136	2,86	,45	G. İçi	89,530	314	,285		
	Alt Düzey	115	2,74	,57	Toplam	99,479	316		17,447	,000
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 9’da görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo ekonomik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,314) = 17,447, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene’s testi yapılmıştır. Levene’s testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene’s testi sonucunda varyansların homojen olduğu görülmüştür ($L_F=1,598; 01$). Bu sonuca dayalı olarak varyansların homojenliği durumlarında sıklıkla kullanılan “Scheffe çoklu karşılaştırma” tekniğinin uygulanmasına karar verilmiştir. Bu tekniğin tercih edilme nedeni ise testin alpha tipi hataya karşı daha duyarlı olmasıdır (Kayri, 2009; Scheffe, 1959). Bu amaçla yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Görev Yaptıkları Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaşımını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Scheffe Testi Sonuçları

<i>Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi</i>				
	Grup	\bar{x}	ss	p
Üst Düzey	Orta Düzey	-,47072*	,08010	,000
	Alt Düzey	-,35445*	,08246	,000
Orta Düzey	Üst Düzey	,47072*	,08010	,000
	Alt Düzey	,11626	,06765	,230

Alt Düzey	Üst Düzey	,35445*	,08246	,000
	Orta Düzey	-,11626	,06765	,230

Tablo 10'da da görüldüğü üzere yapılan post-hoc Scheffe testi sonucunda; sosyo ekonomik durumu üst düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları ile sosyo ekonomik durumu hem orta hem de alt düzey okullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ($p > .05$).

3.2.6. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin İlgili Öğretim Programını İnceleyip İncelememelerine Göre Farklılaşma Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin ilgili öğretim programını inceleyip incelememelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenlerinin Programa İlişkin Görüşlerinin İlgili Öğretim Programını İnceleyip İncelememelerine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>				
Durum	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Programı İnceleme Durumu	Evet	163	2,59	,59	G. Arası	5,593	2	2,796		
	Kısmen	105	2,84	,53	G. İçi	93,886	314	,299		
	Hayır	49	2,88	,37	Toplam	99,479	316		9,353	,000
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 11'de de görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin programı inceleyip incelememe durumlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin ilgili öğretim programını inceleme durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($F(2,314) = 9,353, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene's testi yapılmıştır. Levene's testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene's testi sonucunda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($L_F=5,568, .004$). Buradan hareketle varyansların homojen olmaması

halinde sıklıkla başvurulan “Tamhane çoklu karşılaştırma” tekniği kullanılmıştır (Hochberg ve Tamhane, 1987; Kayri, 2009). Bu analize ilişkin sonuçlar da Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin İlgili Öğretim Programını İnceleyip İncelememe Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

<i>İnceleme Durumu</i>	<i>Grup</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>p</i>
Evet	Kısmen	-,25327*	,06975	,001
	Hayır	-,28929*	,07146	,000
Kısmen	Evet	,25327*	,06975	,001
	Hayır	-,03603	,07479	,950
Hayır	Evet	,28929*	,07146	,000
	Kısmen	,03603	,07479	,950

Tablo 12’de de görüldüğü üzere yapılan post-hoc Tamhane testi sonucunda; ilgili programı tümüyle inceleyen öğretmenlerin puan ortalamaları ile hem kısmen inceleyen hem de hiç incelemeyen öğretmenlerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p>.05$).

3.2.7. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Programla İlgili Hizmet İçi Eğitim Alıp Almamalarına Göre Farklılaşma Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin programla ilgili hizmet içi eğitim alıp almamalarına (aldı, almadı) göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.8. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Kırsaldaki Çalışma Süresine Göre Farklılaşma Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde kırsaldaki çalışma süresine (hiç, 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-üzeri yıl) göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amaçlı gerçekleştirilen analiz sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.9. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin İl Merkezindeki Çalışma Sürelerine Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde il merkezlerindeki çalışma sürelerine göre fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin İl Merkezindeki Çalışma Süresine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Süre	<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>				
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Çalışma Süresi	Hiç	94	2,78	,46	G. Arası	9,215	4	2,304		
	1-5 Yıl	69	2,71	,49	G. İçi	90,264	312	,289		
	6-10 Yıl	38	3,08	,29	Toplam	99,479	316		7,963	,000
	11-15 Yıl	47	2,47	,76						
	16 Yıl-üstü	69	2,60	,57						
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 13'te de görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkököl birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin il merkezindeki çalışma sürelerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin il merkezindeki çalışma süreleri arasındaki fark istatistiksel bakımdan anlamlı bulunmuştur ($F(4,312) = 7,963, p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene's testi yapılmıştır. Levene's testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene's testi sonucunda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($L_F=11,582; .000$). Buradan hareketle varyansların homojen olması halinde sıklıkla başvurulan "Tamhane çoklu karşılaştırma" tekniği kullanılmıştır (Hochberg ve Tamhane, 1987; Kayri, 2009). Tamhane analizine ilişkin sonuçlar da Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin İl Merkezindeki Çalışma Süresi Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

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

Tablo 14'te de görüldüğü gibi gerçekleştirilen post-hoc Tamhane testi sonucunda; il merkezinde hiç çalışmayan öğretmenler ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 1-5 yıl çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 11-15 yıl çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında ve il merkezinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür ($p>.05$).

3.2.10. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Kaç Kez Birinci Sınıf Okuttuğuna Göre Farklılaşp Farklılaşmama Durumu

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde kaç kez birinci sınıf okuttuğuna göre fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Kaç Kez Birinci Sınıf Okuttuğuna Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tekrar	<i>f, \bar{x} ve ss Değeri</i>				<i>ANOVA Sonuçları</i>					
	Grup	N	\bar{x}	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Birinci Sınıf Okutma Sayısı	1	23	2,73	,33	G. Arası	6,346	4	1,586		
	2	58	2,49	,40	G. İçi	93,133	312	,299		
	3	53	2,89	,56	Toplam	99,479	316		5,315	,000
	4	54	2,88	,32						
	5 ve üzeri	129	2,67	,67						
	Toplam	317	2,72	,56						

Tablo 15'te de görüldüğü üzere, birinci sınıf öğretmenlerinin ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde öğretmenlerin kaç kez birinci sınıf okuttuklarına göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleme amaçlı yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda; öğretmen görüşleri ile öğretmenlerin birinci sınıf okutma sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(4,312) = 5,315$ $p = .000$).

Yapılan bu analiz sonucunda ANOVA sonrası ortaya çıkan farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı post-hoc analizi yapılmıştır. Yapılan ANOVA sonrasında post-hoc çoklu karşılaştırma tekniklerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek için de Levene's testi yapılmıştır. Levene's testinin amacı grup dağılımlarının varyanslarının homojenliğini test etmektir. Levene's testi sonucunda varyansların homojen olmadığı görülmüştür ($L_F=11,795; .000$). Buradan hareketle varyansların homojen olmaması halinde sıklıkla uygulanan "Tamhane çoklu karşılaştırma" tekniği kullanılmıştır (Hochberg ve Tamhane, 1987; Kayri, 2009). Tamhane analizine ilişkin sonuçlar Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Öğretmenlerin Programa İlişkin Görüşlerinin Kaç Kez Birinci Sınıf Okuttuğu Değişkenine Göre Hangi Alt Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Post-Hoc Tamhane Testi Sonuçları

Birinci Sınıf					Birinci Sınıf Okutma				
Okutma Sayısı	Grup	\bar{x}	ss	p	Sayısı	Grup	\bar{x}	ss	p
1	2	,24475	,08862	,078	4	1	,15072	,08316	,553
	3	-,15587	,10505	,785		2	,39547*	,06925	,000
	4	-,15072	,08316	,553		3	-,00515	,08932	1,000
	5 ve üzeri	,05901	,09250	,999		5 ve üzeri	,20973	,07415	,051
2	1	-,24475	,08862	,078	5 ve üzeri	1	-,05901	,09250	,999
	3	-,40062*	,09443	,001		2	,18574	,08023	,198
	4	-,39547*	,06925	,000		3	-,21488	,09808	,266
	5 ve üzeri	-,18574	,08023	,198		4	-,20973	,07415	,051
3	1	,15587	,10505	,785					
	2	,40062*	,09443	,001					
	4	,00515	,08932	1,000					
	5 ve üzeri	,21488	,09808	,266					

Tablo 14'te de görüldüğü gibi gerçekleştirilen post-hoc Tamhane testi sonucunda; birinci sınıfı 2 defa okutan öğretmenler ile 3 defa ve 4 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 3 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı 4 defa okutan öğretmenler ile 2 defa okutan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p>.05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma, sonuç ve öneriler bölümünde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, elde edilen sonuçlar, yapılan benzer çalışmalar ışığında tartışılmış ve ilgililere katkı sağlaması düşünülen bazı öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine göre ilkökul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının amaçları; araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirmeye uygundur. Bu kapsamda ilkökul matematik programının belirlenen amaçlarının matematik dersi öğretiminin genel amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik olarak düzenlenmiş olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin programın amaçları boyutundaki görüş-

lerinin genel ortalaması “Katılıyorum” düzeyindedir. Sarier (2007, s. 17-37) de yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiştir. Köse, Koçyiğit, Tuğluk, Çelik ve Yazar (2006, s. 11-20) yaptıkları araştırmada yeni programın öğrencilerin gelişimine uygun olması, matematiğin genel hedeflerini gerçekleştirme ve öğrencileri hedeflenen seviyeye ulaştırma konularında öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Yine Özdaş vd. (2005, s. 239-255) de yaptıkları araştırma sonucunda, öğretmenlerin programı olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu da öğretmenlerin genel anlamda programın amaçlarını uygun ve yerinde bulduklarını göstermektedir.

Yine araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerine göre ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının kazanımlarının açık ve net olarak ifade edildiği belirlenmiştir. Ayrıca kazanımların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı görülmüştür. Birinci sınıf öğretmenlerinin programın kazanımlarına ilişkin görüşlerinin genel ortalaması “Kısmen Katılıyorum” düzeyindedir. Sarier (2007, s. 17-37) ve Yılmaz’ın (2006, s. 38) yaptığı araştırmalarda da buna benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Birinci sınıf öğretmenleri matematik dersi öğretim programının içeriğinin öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre düzenlendiği ve yeterli sayıda etkinlikle desteklendiği görüşünde olmakla birlikte içeriğin yakından uzağa, somuttan soyuta gibi ilkelere uygun olmadığı görüşündedirler. Genel olarak öğretmenlerin programın içerik boyutuyla ilgili maddelelere kısmen katıldıkları görülmektedir. Elde edilen bu sonuçların bu yönüyle Özdaş, Tanışlı, Köse ve Kılıç’ın (2005, s. 239-255), Sarier’in (2007, s. 17-37) ve Yılmaz’ın (2006, s. 38) sonuçlarıyla da tutarlı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programının öğrenme öğretme sürecinin öğrencileri matematik öğrenmeye güdülediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler programın öğrencilere ön bilgilerini kullanarak yeni öğrendiği kavramları yapılandırma fırsatı verdiğini, dersin sorgulanarak öğrenmesine fırsat sunduğunu düşünmektedirler. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak programın yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Çünkü öğrenci merkezli öğretim ve sorgulayarak öğrenme yapılandırıcı yaklaşımının en temel ilkeleridir. Ancak genel olarak öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecine kısmen katıldıkları görülmektedir. Bu da öğretmenlerin programın öğrenme öğretme sürecinden emin olmadıklarını göstermektedir. Sarier (2007, s. 17-37) ve Bulut’un (2006, s. 82) yaptığı araştırmalarda da buna benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri, ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programı ölçme değerlendirme araçlarının öğrencilerin başarı durumlarına ilişkin

velilere bilgi vermesinin uygun olduğunu, öğrencileri çok yönlü değerlendirmeyi kolaylaştırdığını ancak ölçme değerlendirme araçlarının uygulanmasının zaman alıcı olduğunu düşünmektedirler. Genel olarak öğretmenlerin programın ölçme değerlendirme boyutuyla ilgili görüşlerinin puan ortalamasının “Kısmen Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Sarier (2007, s. 17-37) ve Özdaş vd. (2005, s. 239-255) de yaptıkları araştırmalarda buna benzer sonuçlar elde edilmişlerdir. Öte yandan öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerini ele alan araştırmalarda, programda belirtilen ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerini hazırlama ve kullanma konusunda öğretmenlerin sorunlar yaşadığı vurgulanmaktadır (Acat ve Demir, 2010, s. 337-356).

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde kadın öğretmenlerin aritmetik ortalamalarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ancak aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sarier (2007, s. 17-37) ve Yılmaz (2006, s. 38) da yaptıkları araştırmalarda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Bu da cinsiyetin bu konuda belirleyici olmadığı biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerinde hizmet süresi değişkenine göre farklılık bulunmuş olmakla birlikte, hangi hizmet süresi lehine farklılaştığı istatistiksel olarak belirlenememiştir. Sarier (2007, s. 17-37) ise yaptığı araştırmada benzer sonuçlar elde etmiş ve 1-5 yıllık öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinin öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu sonuç Orbeyi'nin (2007, s. 73) araştırma sonucuyla örtüşürken, Sarier'in (2007, s. 17-37) araştırmasında yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunduğundan örtüşmemiştir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri mezun oldukları fakülteye göre değişmektedir. Araştırmada fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenler ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sarier'in (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada ise mezun olunan fakülte değişkeni açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Araştırmada yer alan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile sosyo ekonomik düzey değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre üst sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile hem orta hem de alt sosyo ekonomik düzeye sahip okullarda

görev yapan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark vardır. Sarier'in (2007, s. 17-37) yaptığı araştırmada ise sosyo ekonomik düzey değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile söz konusu programı inceleyip incelememe değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Buna göre ilkokul matematik dersi öğretim programını inceleyen öğretmenlerle kısmen inceleyenler arasında ve yine programı inceleyenler ile hiç incelemeyen öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre alanıyla ilgili yenilik ve gelişmeleri takip eden öğretmenlerin mesleklerine daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Araştırmada yer alan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşlerinde konuyla ilgili hizmet içi eğitim alıp almama değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Buna dayalı olarak yürütülen hizmet içi eğitim etkinliklerinin genel niteliğinin çok verimli olmadığı düşünülebilir. Nitekim Keçecioğlu'nun (2018) yaptığı çalışmada da öğretmenlerin genel anlamda hizmet içi eğitimleri işlevsel ve verimli bulmadıkları ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile kırsal kesimde çalışma süresi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülürken, il merkezlerindeki çalışma süresi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre il merkezinde hiç çalışmayan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 1-5 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında; il merkezinde 11-15 yıl çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında ve il merkezinde 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmen ile 6-10 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmada yer alan birinci sınıf öğretmenlerinin ilkokul birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile birinci sınıf okutma sayısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre birinci sınıfı iki defa okutan öğretmenler ile üç defa ve dört defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı üç defa okutan öğretmenler ile iki defa okutan öğretmenler arasında; birinci sınıfı dört defa okutan öğretmenler ile iki defa okutan öğretmenler arasında anlamlı bir fark vardır. Bu da deneyim sayısının öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarına olumlu etki ettiği biçiminde yorumlanabilir.

4.2. Öneriler

Eskişehir’de görev yapan birinci sınıf öğretmenlerinin 2015 ilköğretim birinci sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Bunlar;

1. Bu çalışmaya sadece birinci sınıfta görev yapan öğretmenler katılmıştır. Çalışma diğer sınıf düzeylerini de kapsayacak biçimde yapılabilir.

2. Yapılan bu çalışma nicel bir araştırma olup aynı konu nitel yollarla derinlemesine araştırılabilir.

3. Çalışma Eskişehir il merkezi ile sınırlıdır. Çalışma daha büyük bir örneklem grubuyla Türkiye çapında yapılabilir.

Kaynaklar

Acat, M. B. ve Demir, E. (2010). İlköğretim programlarındaki alternatif değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 337-356.

Akbaş, O. (2003). Ulusal teknoloji politikaları ve ilköğretimde teknoloji eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/akbas.htm adresinden 07 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.

Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bulut, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci kademe programlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

Cousins, J. B., ve Whitmore, E. (1997). *Framing participatory evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Evaluation Society, Ottawa. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ev.1114> adresinden 07 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.

Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-1: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim-online*, 2(1), 18-27.

Fitz Gibbon, C. T., ve Morris, L. L. (1987). *How to design a program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Gözütok, D. (2001).** Program değerlendirme. Gültekin, M. (Ed.) *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (ss.175–189). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hochberg, Y. ve Tamhane, A.C. (1987).** *Multiple comparison procedures*. New York: John Wiley & Sons press.
- Kablan, Z. (2011).** Analysis of elementary mathematics curriculum evaluation studies. *Elementary Education Online*, 10(3), 1160-1177.
- Kardaş, G. (2008).** *Yeni ilköğretim birinci kademe matematik dersi programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Kayri, M. (2009).** Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 51-64.
- Keçecioglu, M. A. S. (2018).** *Milli eğitim bakanlığı bünyesindeki hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin algıları* (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/handle/11499/2520> adresinden 27 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Köse, E., Koçyiğit, S., Tuğluk, M.N., Çelik, M. ve Yazar, A. (2006).** *2004 ilköğretim matematik programının eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi*, 15. Eğitim Bilimleri Kongresi, 13-15 Eylül 2006 Muğla Üniversitesi, Muğla, Türkiye, 11-20.
- Malhotra, V. (2006).** *Methods of teaching mathematics*. New Delhi, India: Crescent Publication,
- Nasibov, F. ve Kaçar, A. (2005).** Matematik ve matematik eğitimi hakkında, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 339-346.
- Neuman, W. L. (2007).** *Toplumsal araştırma yöntemleri, Nitel ve nicel yaklaşımlar*, İstanbul: Yayınodası Yayıncılık.
- Ölkun, S. ve Toluk-Uçar, Z. (2012).** *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Orbeyi, S. (2007).** *İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Öksüz, C. (2015).** İlkokul matematik programını değerlendirme ölçeği, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 21-36.

- Özdaş, A. Tanışlı D., Köse, N.Y. ve Kılıç, C. (2005)** Yeni ilköğretim matematik dersi (1.-5. sınıflar) öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi, Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi, Kayseri, Türkiye, 239-255.
- Reys, R., Reys, B., Lapan, R., Holliday, G., ve Wasman, D. (2003).** Assessing the impact of standards based middle grades mathematics curriculum materials on the student achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 34(1), 74-95.
- Romberg, T. A., ve Shafer, M. C. (2003).** Mathematics in context (MiC)-Prelimery evidence about student outcome. In S. L. Senk & D. R. Thompson (Eds.), *Standards-based school mathematics curricula. What are they? What do students learn?* (pp.224-250). Lawrence Erlbaum Associates: NJ.
- Rose, C., ve Nyre, G. F. (1977)** *The practice of evaluation. ERIC/TM Report 65.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED152859.pdf> adresinden 07 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Sarıer, Y. (2007).** *Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Scheffe, H. (1959).** *The analysis of variance.* New York: John Wiley press.
- Sezgin Memnun, D. (2013).** Türkiye'deki cumhuriyet dönemi ilköğretim matematik programlarına genel bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71-91.
- Stake, R. E. (1972).** *Responsive evaluation.* Unpublished manuscript, University of Illinois, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED075487.pdf> adresinden 20 Kasım 2018 tarihinde indirilmiştir.
- Toptaş, V. (2007).** *İlköğretim matematik dersi (1-5) öğretim programında yer alan 1. Sınıf geometri öğrenme alanı öğrenme-öğretme sürecinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, T. (2006).** *Yenilenen 5. Sınıf matematik programı hakkında öğretmen görüşleri Sakarya ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.