



T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI



İLKOKUL MATEMATİK DERSİ 2024 YILI ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÇAĞATAY FATİH SOYKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR
2026



T.C.

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ
EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI



İLKOKUL MATEMATİK DERSİ 2024 YILI
ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP
MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

ÇAĞATAY FATİH SOYKAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

DOÇ. DR. OKAN KUZU

KIRŞEHİR

2026

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI
ETİK BEYANI

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesini okuduğumu ve anladığımı ve Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

bildirir, aksi bir durumda bu konuda hakkımda yapılacak tüm yasal işlemleri ve aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 16/06/2026

Çağatay Fatih SOYKAN

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

Sayfa No

İÇİNDEKİLER DİZİNİ	I
TEŞEKKÜR.....	IV
ÖZET.....	V
ABSTRACT	VI
TABLOLAR DİZİNİ	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Sayıltıları.....	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.6. Tanımlar	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR	9
2.1. İlkokul Programları.....	9
2.1.1. 1924 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	9
2.1.2. 1926 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	11
2.1.3. 1936 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	13
2.1.4. 1948 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	15
2.1.5. 1968 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	17
2.1.6. 1998 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	20
2.1.7. 2005-2009 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı	22
2.1.8. 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	25
2.1.9. 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	27
2.1.10. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı.....	29
2.2. Program Değerlendirme.....	32
2.2.1. Eğitimde Program Değerlendirme	32
2.2.2. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	36
2.3. Stufflebeam’ın Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	37
2.3.1. Bağlam Değerlendirmesi	40
2.3.2. Girdi Değerlendirmesi	41
2.3.3. Süreç Değerlendirmesi.....	41
2.3.4. Ürün Değerlendirmesi.....	42

2.4. İlgili Çalışmalar	45
2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	45
2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	49
3. MATERYAL VE METOT	51
3.1. Materyal	51
3.1.1. Araştırmanın Veri Toplama Aracı	51
3.2. Metot	53
3.2.1. Araştırmanın Modeli	53
3.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	54
3.2.3. Geçerlik ve Güvenirlik	55
3.2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması	56
3.2.5. Verilerin Analizi	57
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	59
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	61
4.1.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	61
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	70
4.2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	70
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	86
4.3.1. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	86
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	91
4.4.1. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	91
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
5.1. Sonuçlar ve Tartışma	97
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	97
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	98
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	99
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	101
5.2. Öneriler	101
5.2.1. Program Hazırlayıcılara ve Karar Vericilere Yönelik Öneriler	101
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	102
5.2.3. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler	102
KAYNAKLAR	103
EKLER	110
Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu	110
Ek-2 Etik Kurul İzni	111

Ek-3 Kurum İzni	112
ÖZGEÇMİŞ.....	113

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisansa başlamamda ve yüksek lisans ders sürecinde kendisini tanıdığım günden bu yana gösterdiği sabır ve sabırlı hali ile her zaman bana örnek olmasının yanı sıra bir bilim insanının nasıl çalışması gerektiğini kendisinden öğrendiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Okan KUZU'ya büyük bir içtenlikle teşekkür ederim. Tezimin her aşamasında gerek sorularıyla gerekse altı ayda bir yapılan tez izleme komitesi sunumlarında tezin şekillenmesinde ve nihai hale gelmesinde katkıları olan değerli jüri üyelerim Prof. Dr. Serdal BALTACI ve Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY'a teşekkürlerimi içtenlikle sunarım.

Bugünlere gelmemi sağlayan, desteğini ve ilgisini benden esirgemeyen ve beni her daim destekleyen sevgili anne ve babama, bu süreç için beni cesaretlendiren, eğitimim boyunca her daim yanımda olan, anlayışını ve sabrını esirgemeyen, varlığından güç aldığım kıymetli eşim Merve SOYKAN'a, tam anlamıyla yaşam kaynağım olan biricik kızım Vera SOYKAN ve biricik oğlum Atlas SOYKAN'a ve süreçte emeğini esirgemeyen kurum müdürüm Murat Güzelkçük'e sevgi ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Tezimi, ailem başta olmak üzere üzerimde emeği olan herkese ve özellikle kıymetli eşim Merve SOYKAN'a ithaf ederim.

Haziran, 2026

Çağatay Fatih SOYKAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKOKUL MATEMATİK DERSİ 2024 YILI ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Çağatay Fatih SOYKAN

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MATEMATİK EĞİTİMİ BİLİM DALI

Danışman: Doç. Dr. Okan KUZU
Yıl: 2026, Sayfa: X+ 113
Jüri: Doç. Dr. Okan KUZU
Prof. Dr. Serdal BALTACI
Doç. Dr. Ahmet Oğuz AKÇAY

Eğitim programlarının güncellenmesi, değişen toplumsal ihtiyaçlara ve bilimsel-teknolojik gelişmelere yanıt verebilmek açısından önemlidir. Bu kapsamda 2024 yılında güncellenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, bilgi aktarımının yanı sıra öğrencilerin beceri ve değer gelişimini de odağa almaktadır. Bu araştırmanın amacı, programı CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modeli çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2025-2026 eğitim öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Veriler, CIPP modelinin dört boyutuna göre hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve tümdengelimsel içerik analiziyle çözümlenmiştir. Bulgulara göre öğretmenler, bağlam boyutunda programın güncel öğrenci profili, toplumsal ihtiyaçlar ve çağın gereklilikleriyle uyumlu olduğunu belirtmiştir. Girdi boyutunda materyal eksikliği, öğretmen eğitimi ihtiyacı ve öğretim süresinin yetersizliği öne çıkmıştır. Süreç boyutunda program genel olarak uygun bulunmakla birlikte, bazı konuların karmaşık olduğu, etkinliklerin yeterince uygulamaya dönük olmadığı ve bazı kazanımların ölçülebilirliğinde sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Ürün boyutunda ise programın özellikle problem çözme ve akıl yürütme becerilerini desteklediği, ancak ölçme-değerlendirme uygulamalarının program hedefleriyle tam uyumlu olmadığı belirtilmiştir. Sonuç olarak, 2024 İlkokul 1. ve 2. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bağlam ve ürün boyutlarında yeterli, süreç boyutunda kısmen yeterli, girdi boyutunda ise yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programın daha etkili uygulanabilmesi için öğretmen eğitimlerinin artırılması, materyal desteğinin sağlanması, ders sürelerinin gözden geçirilmesi ve program hedefleriyle uyumlu ölçme-değerlendirme araçlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Haziran 2026, X+113 Sayfa

Anahtar Kelimeler: Maarif modeli, CIPP modeli, Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün

ABSTRACT

MASTER’S THESIS

EVALUATING THE 2024 PRIMARY SCHOOL MATHEMATICS CURRICULUM ACCORDING TO THE CIPP MODEL

Çağatay Fatih SOYKAN

**KIRŞEHİR AHI EVRAN UNIVERSITY
INSTITUTE OF NATURAL AND APPLIED SCIENCES
DEPARTMENT OF MATHEMATICS AND SCIENCE EDUCATION
MATHEMATICS EDUCATION PROGRAM**

Supervisor: Assoc. Prof. Okan KUZU
Year: 2026, **Pages:** X+ 113
Juries: Assoc. Prof. Okan KUZU
Prof. Dr. Serdal BALTACI
Assoc. Prof. Ahmet Oğuz AKÇAY

Updating educational curricula is important for responding to changing societal needs and scientific and technological developments. In this context, the Primary School Mathematics Curriculum updated in 2024 focuses not only on knowledge transmission but also on the development of students’ skills and values. This study aims to evaluate the curriculum based on primary school teachers’ views within the framework of the CIPP model (Context, Input, Process, and Product). The study employed a holistic single-case design, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 20 primary school teachers working in Kırşehir during the 2025–2026 academic year. Data were collected through a semi-structured interview form structured according to the four dimensions of the CIPP model and analyzed using deductive content analysis. According to the findings, teachers stated that, in terms of the context dimension, the curriculum was compatible with the current student profile, societal needs, and the requirements of the contemporary era. Regarding the input dimension, the lack of materials, the need for teacher training, and insufficient instructional time emerged as major concerns. In the process dimension, although the curriculum was generally considered appropriate, some topics were found to be complex, activities were viewed as insufficiently practice-oriented, and difficulties were reported in measuring some learning outcomes. In the product dimension, the curriculum was considered supportive of students’ problem-solving and reasoning skills in particular; however, assessment and evaluation practices were not found to be fully aligned with the curriculum objectives. In conclusion, the 2024 Primary School Mathematics Curriculum for Grades 1 and 2 was found to be adequate in the context and product dimensions, partially adequate in the process dimension, and inadequate in the input dimension. To enhance the effective implementation of the curriculum, it is recommended that teacher training be increased, material support be provided, instructional time be reconsidered, and assessment and evaluation tools aligned with the curriculum objectives be developed.

June 2026, X+113 Pages

Keywords: Maarif model, CIPP model, Context, Input, Process, Product

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa No

Tablo 3.1. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri	54
--	----

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 2.1. CIPP modelinin temel bileşenleri (Stufflebeam, 2003)	38
Şekil 4.1. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler	61
Şekil 4.2. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler	63
Şekil 4.3. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler	64
Şekil 4.4. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler.....	66
Şekil 4.5. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler.....	67
Şekil 4.6. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler.....	69
Şekil 4.7. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler	71
Şekil 4.8. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler	72
Şekil 4.9. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler	73
Şekil 4.10. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler	75
Şekil 4.11. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler	76
Şekil 4.12. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler	78
Şekil 4.13. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler.....	79
Şekil 4.14. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler.....	80
Şekil 4.15. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler.....	81
Şekil 4.16. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler.....	83

Şekil 4.17. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler.....	84
Şekil 4.18. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler.....	85
Şekil 4.19. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler	87
Şekil 4.20. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler	88
Şekil 4.21. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler	89
Şekil 4.22. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler	91
Şekil 4.23. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler	92
Şekil 4.24. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler	93

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

Bu çalışmada kullanılan simge ve kısaltmalar, açıklamaları ile birlikte aşağıda sunulmuştur.

Simgeler : **Açıklama**

f : Frekans

Kısaltmalar : **Açıklama**

UNICEF : Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

CIPP : Context (Bağlam), Input (Girdi), Process (Süreç), Product (Ürün)

İEKD : İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kurumlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun

MDÖP : Matematik Dersi Öğretim Programı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

MEGEP : Millî Eğitim Geliştirme Projesi

METK : Millî Eğitim Temel Kanunu

NCTM : Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi

TTKB : Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve problemi, amacı ve önemi, sınırlılıkları, sayıltıları ve tanımları ele alınmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz çağında hem öğrenenler hem de öğretmenler çeşitli görev ve sorumluluklar üstlenmekte, eğitim alanında özellikle öğrencilerin sahip olması gereken beceri ve yetkinlikler bu doğrultuda şekillenmektedir. Mevcut durumun, 21. yüzyıla kolayca uyum sağlamak, yaşamı kolaylaştırmak ve bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi bütüncül bir şekilde en üst düzeye çıkarmak için çeşitli becerilerin kazanılmasını zorunlu hale getirdiği düşünülmektedir.

21. yüzyıl öğrenme çerçevesi kapsamında değerlendirilen problem çözme, eleştirel, yaratıcı ve merkezi düşünme, etkili iletişim, yenilik, esneklik ve uyum, liderlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler, üretkenlik, sorumluluk, öz öğrenme ile bilgi, teknoloji ve medya okuryazarlığı gibi beceriler, kazanılması gereken temel yetenekleri oluşturur (Gelen, 2017). Bu becerilerin temelini oluşturan kazanımların okul öncesi eğitimde başladığı ancak bu kazanımlara yönelik ayrıntılı ve sistematik öğrenme ve öğretme süreçlerinin ilkokullarda gerçekleştiği düşünülmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu incelendiğinde, ilköğretim kurumlarının amaç ve görevlerinin ilk maddesi olarak “Her Türk çocuğuna iyi bir vatandaş olmak için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak; onu milli ahlak anlayışına uygun olarak yetiştirmek” ifadesi yer almaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu [METK], 1973).

Okullarda verilen eğitim ve öğretim, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrencilerin gelişimini destekleyerek hem toplumun hem de bireylerin ilerlemesini amaçlar (Hoşgörür ve Taştan, 2019). Kale’ye (2019) göre, insanların temel yaşam standartlarına ulaşması, değerlerin aktarılması, demokratik toplumda yaşama becerilerinin kazandırılması ve çağın gerekliliklerine uyum sağlanması gibi amaçlarla zorunlu eğitim ortaya çıkmıştır. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’deki zorunlu eğitim sisteminin ilkokuldan itibaren başlaması, bu becerilerin gelişiminde ilkokulların ne denli önemli olduğunu net bir şekilde göstermektedir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nda yer alan ilköğretim amaç ve görevlerinin hayata geçirilmesinde yol gösterici olan istenen davranışlar, eğitim ve öğretim

programları aracılığıyla tanımlanmaktadır. Çalışkan, Kuzu ve Kuzu (2017) tarafından ifade edildiği üzere, eğitimin amacı, insan haklarına saygı gösteren, topluma karşı sorumluluk sahibi, nitelikli bireylerin yetiştirilmesi ve etkili bir eğitim sürecinin uygulanmasıdır. Eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda bilgi ve becerilerin planlı bir şekilde öğretilmesini sağlayan programlar, Varış (1988) tarafından öğretim programları olarak adlandırılmıştır. Öğretim programları, okul türleri ve seviyelerine göre her ders için ayrı ayrı hazırlanarak ülke genelindeki tüm okullarda uygulanmaktadır.

Ersoy'a (2003) göre, matematik olmadan bilim ve teknoloji, sosyo-ekonomik kalkınmada ve nitelikli ürün ve hizmet üretiminde başarılı olmak mümkün değildir. Buradan hareketle Türk Milli Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda matematik dersinin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de zorunlu eğitim döneminin ilkokuldan başladığı göz önünde bulundurulduğunda, matematik dersinin ilköğretim kademesinden itibaren önemli bir yere sahip olduğunun düşünülmesi kaçınılmaz olacaktır. Cumhuriyet'in ilanından bu yana, Türkiye'deki ilkokul programları, eğitim felsefelerindeki değişimler, toplumsal ihtiyaçlar ve bilimsel gelişmeler doğrultusunda farklı zamanlarda revize edilmiştir.

Eğitimdeki değişim ve gelişim süreci, matematik dersi öğretim programlarının da sürekli olarak yenilenmesini beraberinde getirmiştir. Bu bağlamda, 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1998, 2005, 2013 ve 2018 yıllarında, eğitim paradigmasındaki dönüşümleri yansıtan yeni matematik dersi öğretim programları uygulamaya konulmuştur (Deveci ve Aykaç, 2020). Öte yandan, bazı dönemlerde, köklü program değişiklikleri yerine, mevcut programların içerik ve yöntem bakımından güncellenmesi ve iyileştirilmesi yoluna gidilmiştir. Günümüzde ise 2018 yılı Matematik Dersi Öğretim Programında yapılan köklü değişiklikler neticesinde 2024 yılı Matematik Dersi Öğretim Programı kullanılmaya başlanmıştır.

2024 yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, bütüncül eğitim anlayışıyla, insanı çok yönlü bir varlık olarak ele alır. Bu programın temel amacı, insanın doğuştan getirdiği özellikleri koruyup geliştirerek, karakterini güçlendirmek ve bireysel bütünlüğünü sağlamaktır. Program, her bireyin kendi yeteneklerini ve potansiyelini en üst düzeye çıkarmasını ve toplumla uyumlu, akılcı ve ahlaki bir ilişki kurmasını hedefler (MEB, 2024).

Programda yer alan kavramsal, alan, sosyal-duygusal, değerler, okuryazarlık ve eğilim becerileri; anlamları, ilişkileri, özellikleri ve işlevleri dikkate alınarak bir bütünlük

içinde düzenlenmiş ve sınıflandırılmıştır. Bu düzenlemede, bazı kavramların aynı veya benzer adlarla farklı başlıklarda tekrar ettiği görülmektedir (MEB, 2024).

Bireyler, toplumlar, doğa, teknoloji ve zaman sürekli değişim hâlinindedir. Bu değişimler, bireylerin ihtiyaç duyduğu becerilerin de değişmesine veya artmasına neden olmaktadır. Bu değişen veya gelişen becerilerin bireylere kazandırılması için, tüm değişikliklerin öğretim programlarına dahil edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, öğretim programlarının dinamik bir yapıya sahip olması ve sürekli güncellenmesi önemlidir.

Görgeç (2014) de belirtiyor ki, programların hazırlanmasında temel alınan kaynaklardaki değişim ve gelişmelerin programlara yansması zorunludur. Bu durum, program geliştirmeyi ve değerlendirmeyi de beraberinde getirir. Değişen koşullara uyum sağlayamayan eğitim kurumları hem bireylerin hem de toplumun geri kalmasına neden olabilir.

Oliva'ya (1997) göre, program geliştirme geniş kapsamlı bir süreçtir ve programın planlanması, uygulanması, denenmesi ve değerlendirilmesi gibi aşamaları içerir. Programların geliştirilmesi, revizyonu, etkinliği hakkında karar verilmesi veya değiştirilmesi için program değerlendirmesi zorunludur.

Uşun (2012), program değerlendirmesini, geliştirilmiş bir programın yeterliliği, uygunluğu ve verimliliği hakkında bilimsel araştırma yöntemleri kullanılarak karar verme süreci olarak tarif etmektedir. Ornstein ve Hunkins (2004), program değerlendirmenin temel amacını, programın hem uygulama öncesinde hem de sonrasında güçlü ve zayıf yönlerini tespit ederek, programın hedeflenen sonuçları verip vermediğini ortaya çıkarmak olarak belirtmektedir.

Gültekin (2020), bir eğitim programının başarısı için öğrencilerin tümünün belirlenen hedeflere ulaşmasının gerektiğini, bunun her zaman mümkün olmadığını, bu yüzden programın uygulanması sonucu mevcut eksiklik ve yetersizliklerin hangi program öğesinden kaynaklandığını belirlemek ve bunların giderilmesi için programı değerlendirmenin zorunlu olduğunu ifade etmektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2019) göre, program değerlendirme süreci ve bilimsel araştırma süreci birbirine benzer adımlara sahip olsa da aralarında temel farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar, genel olarak, çalışmaların amaçları, odak noktaları, sonuçların genellenebilirliği ve değerlendirme yönlerinden kaynaklanmaktadır.

Yüksel ve Sağlam'a (2014) göre, program değerlendirme süreci, bilimsel araştırma süreçlerine benzer şekilde sistematik bir yapıya sahiptir. Bu benzerlik, program değerlendirmesinin daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar üretmesini sağlar. Program değerlendirme süreci, birbirini takip eden ve birbirleriyle ilişkili üç temel aşamadan oluşur: planlama, uygulama ve değerlendirme.

Program değerlendirme sürecinde kullanılabilecek çeşitli yaklaşımlar ve modeller bulunmaktadır. Değerlendirme sürecinde kullanılacak yaklaşım ve model; programın temel yapısı, hedeflenen grup, değerlendirme çıktılarının nasıl kullanılacağı, veri toplama yöntemleri ve bilimsel araştırma anlayışı gibi unsurlarla doğrudan ilişkilidir.

Program değerlendirme yaklaşım ve modelleri üzerine yapılan literatür taramaları, bu alanda farklı yazar ve araştırmacıların çeşitli sınıflandırmalar yaptığını ortaya koymaktadır. Hatta farklı yazarların, farklı yaklaşımlardan faydalanarak bazı modelleri kategorize ettiğine rastlanılmıştır. Program değerlendirme alanında popüler olan ve sıklıkla kullanılan modellerin olduğu da söylenebilir. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli, Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli, Provus'un Farklar Yaklaşımı İle Değerlendirme Modeli, Hammond'un Değerlendirme Modeli, Bennet'in Program Değerlendirme Modeli, Stufflebeam'in Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli Ve Mantık Modeli, Kirkpatrick'in Yetiştirme Değerlendirmesi Modeli, Stake'in Uygunluk Ve Yanıtlayıcı Değerlendirme Modeli, Patton'un Niteliksel Değerlendirme Modeli, Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli, Scriven'in Hedefsiz Değerlendirme Modeli en yaygın olarak kullanılan popüler program değerlendirme modellerinden bazılarıdır.

Stufflebeam'in geliştirdiği CIPP modeli, program değerlendirme süreçlerinde oldukça geniş kapsamlı ve çok yönlü bir model olarak dikkat çekmektedir. CIPP modelini güçlü kılan en önemli özellik, Uşun (2012), Erden (1998) ve Yüksel ve Sağlam (2014) tarafından da belirtildiği gibi, dört farklı değerlendirme çeşidini bünyesinde barındırmasıdır.

Kara ve Akdağ (2020) CIPP modelini, bağlam değerlendirmesiyle sorun, ihtiyaç ve imkânların; girdi değerlendirmesiyle alternatif strateji, plan ve maliyetlerin; süreç değerlendirmesiyle izleme, kayıt ve değerlendirmenin; ürün değerlendirmesiyle ise sonuçların değerlendirilmesi olarak açıklamaktadır.

Temel yaşam becerilerini içeren güncel İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeli gibi detaylı bir modelle değerlendirilmesi ve sonuçlarının

paylaşılması, program geliştirme ve değerlendirme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli kapsamında hazırlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel hedef çerçevesinde, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt bulunmaya çalışılacaktır.

1. İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı'nın “Bağlam” boyutuna ilişkin birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı'nın “Girdi” boyutuna ilişkin birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

3. İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı'nın “Süreç” boyutuna ilişkin birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

4. İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı'nın “Ürün” boyutuna ilişkin birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çocukların hayata hazırlanmaları, kendilerini ve çevrelerini tanımaları, sağlıklı iletişim kurabilmeleri, düşünebilmeleri, problem çözebilmeleri ve hayatın her alanında başarılı olup kendilerini gerçekleştirebilmeleri için ilkokullardaki Matematik derslerinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan Matematik derslerinin, çağımızın gereksinimlerine cevap verecek şekilde düzenlenmesi ve sürekli olarak güncel gelişmeleri yansıtacak şekilde yenilenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu amaca ulaşmak, ancak programların en etkili şekilde geliştirilmesi ve eş zamanlı olarak değerlendirilmesiyle mümkün olabilir.

Literatür incelendiğinde, CIPP modeli kullanılarak yapılmış olan İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı değerlendirilmesinin olmadığı dikkat çekmektedir. Bu araştırma, bahsi edilen programı kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için hem CIPP modelini kullanması hem de nitel araştırma yaklaşımının benimsediği yöntemlerle zengin veri toplaması nedeniyle önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarından elde edilecek önerilerin, İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı'nın gelişimine katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bununla birlikte yapılan bu değerlendirme çalışmasının, program uygulayıcılarına ve karar vericilere rehberlik etmesi, gelecekteki program geliştirme çalışmalarında uzmanlara ve çalışma gruplarına yol gösterici olarak katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca çalışmanın, İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı değerlendirmelerine katkıda bulunarak mevcut çalışmaları tamamlayacağı ve gelecekteki program geliştirme süreçlerine temel oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıltıları

Bu çalışmanın sayıltıları aşağıda listelenmiştir:

- 1) Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, araştırma amacına uygun, yeterli ve geçerli veriler elde edilmesini sağlayacak niteliktedir.
- 2) Örneklem, evreni temsil etme yeteneği açısından uygun niteliklere sahiptir.
- 3) Veri toplama araçlarındaki sorulara öğretmenler, kendi görüşlerini, bilgilerini, yeterliliklerini ve eğilimlerini yansıtacak şekilde, içtenlikle ve doğru cevaplar vermişlerdir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın sınırlı olduğu noktalar aşağıda listelenmiştir:

- 1) 2024 yılında güncellenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile ilgili değerlendirmelerle sınırlıdır.
- 2) 2025-2026 eğitim-öğretim yılında toplanacak veriler ile sınırlıdır.
- 3) Katılımcılar Kırşehir ilinde görev yapan 1. ve 2. sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) 23.05.2024 tarih ve 20 sayılı kararı ile güncellenerek 2024-2025 eğitim ve öğretim yılından itibaren ilkokulların 1,2,3 ve 4. sınıflar düzeyinde uygulamaya konulan öğretim programıdır (MEB, 2024)

CIPP Modeli: Stufflebeam tarafından geliştirilen ve İngilizce “Context, Input, Process, Product” kelimelerinin baş harflerinden oluşan CIPP olarak adlandırılan bu model, programları bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarıyla değerlendiren kapsamlı bir yaklaşımdır (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

Bağlam Değerlendirmesi (Context Evaluation): CIPP modelinin ilk adımı olan bağlam değerlendirme, programın hedeflerinin (kazanımlarının), ihtiyaçlarının, sorunlarının ve mevcut koşullarının incelendiği bir değerlendirme aşamasıdır (Yüksel ve Sağlam, 2014).

Girdi Değerlendirmesi (Input Evaluation): CIPP modelinin ikinci aşaması olan girdi değerlendirme, öğretim programının hedeflerine ulaşmak için kullanılan kaynakların incelendiği ve insan kaynakları, fiziksel kaynaklar ve materyaller gibi üç temel unsurdan oluşan bir değerlendirme boyutudur (Uşun, 2012)

Süreç Değerlendirmesi (Process Evaluation): CIPP modelinin üçüncü aşaması olan süreç değerlendirme, öğretim programının uygulama sürecinin incelendiği ve değerlendirildiği bir boyuttur (Erden, 1998).

Ürün Değerlendirmesi (Product Evaluation): CIPP modelinde ürün değerlendirme, öğretim programının amaçlarına ne kadar ulaşıldığını ölçen ve programın iyileştirilmesi için karar verme sürecini destekleyen bir değerlendirme boyutunu ifade eder (Kara ve Akdağ, 2022)

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde, İlkokul Programları, eğitimde program değerlendirme, farklı değerlendirme yaklaşım ve modelleri ile özellikle CIPP modeline ilişkin detaylı bir literatür taraması sonucunda elde edilen teorik ve kavramsal bilgiler sunulmuştur.

2.1. İlkokul Programları

2.1.1. 1924 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

Cumhuriyet'in ilanından sonra eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması amacıyla hazırlanan 1924 İlkokul Programı, Türkiye'de çağdaş eğitim anlayışına geçiş sürecinin ilk adımlarından biri olarak değerlendirilmektedir. Program, Osmanlı Devleti'nden devralınan eğitim anlayışının etkilerini taşımakla birlikte, yeni kurulan devletin toplumsal, kültürel ve ekonomik hedeflerine uygun bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ilk resmi öğretim programlarından biri olmuştur. Bu nedenle programın özellikleri ve eğitim tarihindeki yeri, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı yönleriyle incelenmiştir.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının gelişimini ele alan araştırmalarda, 1924 İlkokul Programı'nın daha çok bilgi aktarımına dayalı ve öğretmen merkezli bir anlayışla hazırlandığı belirtilmektedir. Şahin (2009), Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze kadar uygulanan öğretim programlarını incelediği çalışmasında, 1924 Programı'nın dönemin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik önemli bir girişim olduğunu, ancak öğretim süreçlerinde öğrenciyi merkeze alan uygulamalara yeterince yer verilmediğini ifade etmiştir. Araştırmacıya göre program, yeni devletin ideallerini öğrencilere kazandırmayı amaçlayan içeriklere sahip olmakla birlikte, öğrenme sürecinde öğretmenin etkin olduğu geleneksel bir yapıyı yansıtmaktadır.

Karabağ (2009), Cumhuriyet döneminde uygulanan ilkokul programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1924 Programı'nın Osmanlı eğitim sisteminden Cumhuriyet eğitim sistemine geçiş sürecinde köprü görevi üstlendiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre program, öğrencilerin temel bilgi ve becerileri kazanmalarını hedeflemekle birlikte, öğrenme yaşantılarının planlanması ve öğrenci etkinliklerinin düzenlenmesi bakımından sınırlı özellikler taşımaktadır. Matematik öğretiminde ise temel aritmetik işlemlerin öğretimine ağırlık verildiği ve ders içeriğinin büyük ölçüde hesaplama becerileri üzerine yapılandırıldığı ifade edilmektedir.

Gözütok (2003), Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının tarihsel sürecini değerlendirdiği araştırmasında, 1924 İlkokul Programı'nın program geliştirme alanında gerçekleştirilen ilk sistematik girişimlerden biri olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı, programın belirli hedefler doğrultusunda hazırlanmasının sonraki program geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağladığını vurgulamaktadır. Bununla birlikte programın bilimsel program geliştirme ilkelerinin henüz tam anlamıyla kullanılmadığı bir dönemde hazırlandığı ve bu nedenle çağdaş program geliştirme anlayışının birçok özelliğini taşımadığı ifade edilmektedir.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Mızıkacı ve Gözütok (2013), 1924 Programı'nın merkeziyetçi bir anlayışla hazırlandığını ve eğitim sisteminde birlik sağlamayı amaçladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre programın temel amacı, yeni kurulan Cumhuriyet'in değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Matematik öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise programın, öğrencilerin günlük yaşamlarında ihtiyaç duyabilecekleri temel hesaplama becerilerini kazandırmayı hedeflediği görülmektedir. Ancak programda problem çözme, muhakeme ve matematiksel düşünme gibi günümüzde önem verilen becerilere yeterince vurgu yapılmadığı belirtilmektedir.

Tuğluoğlu ve Tunç (2010), Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim programlarını ekonomik hedefler bakımından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1924 Programı'nın ülkenin ekonomik kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler yetiştirme amacını taşıdığını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, matematik dersinin özellikle ticari işlemler, ölçme ve günlük yaşam hesaplamaları gibi uygulamalı alanlarda kullanılabilecek beceriler kazandırmaya yönelik düzenlendiğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle programın, öğrencilerin yaşamla bağlantı kurmalarını destekleyen sınırlı da olsa işlevsel özellikler taşıdığı söylenebilir.

Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000), Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarını program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1924 Programı'nın dönemin koşulları göz önünde bulundurulduğunda önemli bir yenilik olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Ancak araştırmacılar, programın hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme boyutları arasındaki ilişkinin yeterince güçlü olmadığını ve programın daha çok konu merkezli bir yapıya sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

Benzer şekilde Gündoğan (2020), Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1924 Programı'nın yeni eğitim sisteminin oluşturulmasında önemli bir başlangıç noktası olduğunu vurgulamıştır. Araştırmaya göre program, öğrencilerin temel akademik becerileri kazanmalarını hedeflemiş; ancak bireysel

farklılıkları dikkate alma, aktif öğrenme ortamları oluşturma ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaları bakımından sınırlı kalmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan çalışmalar 1924 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Cumhuriyet'in eğitim politikalarını yansıtan ilk programlardan biri olduğunu göstermektedir. Programın temel matematik bilgi ve becerilerinin kazandırılmasına odaklandığı, günlük yaşamda kullanılabilecek hesaplama becerilerini geliştirmeyi amaçladığı ve sonraki yıllarda hazırlanan öğretim programlarına temel oluşturduğu söylenebilir. Bununla birlikte programın öğretmen merkezli bir anlayışa sahip olması, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen uygulamalara yeterince yer vermemesi ve çağdaş program geliştirme ilkelerinin birçok unsurunu içermemesi, araştırmalarda ortak olarak vurgulanan sonuçlar arasında yer almaktadır.

2.1.2. 1926 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

Cumhuriyet döneminin ilk kapsamlı öğretim programlarından biri olan 1926 İlkokul Programı, Türk eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde önemli bir dönüm noktası olarak değerlendirilmektedir. Eğitim tarihine ilişkin araştırmalar incelendiğinde, programın öğrenciyi merkeze alan anlayışın ilk izlerini taşıdığı, günlük yaşamla ilişkilendirilen öğrenme yaşantılarına önem verdiği ve önceki programlara göre daha sistematik bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Karabağ (2009), Cumhuriyet döneminde hazırlanan ilkokul programlarının gelişimini incelediği çalışmasında, 1926 Programı'nın 1924 Programı'na göre daha kapsamlı ve işlevsel bir anlayışla hazırlandığını belirtmiştir. Araştırmacıya göre program, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda sosyal yaşama uyum sağlamalarını ve karşılaştıkları problemlere çözüm üretebilmelerini amaçlamıştır. Bu doğrultuda matematik öğretiminin de günlük yaşamla ilişkilendirildiği ve öğrencilerin temel hesaplama becerilerini gerçek yaşam durumlarında kullanabilmelerinin hedeflendiği ifade edilmiştir.

Mızıkacı ve Gözütok (2013), Cumhuriyet döneminde uygulanan öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, 1926 Programı'nın pragmatist eğitim anlayışının etkilerini taşıdığını vurgulamışlardır. Araştırmacılar, programda öğrencilerin çevrelerini tanımalarına, gözlem yapmalarına ve deneyimlerinden hareketle öğrenmelerine olanak sağlayan düzenlemelerin yer aldığını belirtmişlerdir. Matematik dersinin de öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözebilmelerine katkı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı ifade edilmiştir.

Gözütok (2003), Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının tarihsel gelişimini ele aldığı araştırmasında, 1926 Programı'nın program geliştirme alanında önemli bir aşamayı temsil ettiğini belirtmiştir. Araştırmada, programın amaç, içerik ve öğretim süreçleri arasındaki ilişkiyi daha belirgin hâle getirdiği ve eğitim programlarının bilimsel esaslara göre hazırlanmasına yönelik ilk önemli adımlardan biri olduğu vurgulanmıştır.

Tuğluoğlu ve Tunç (2010), Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim politikalarını ekonomik hedefler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1926 Programı'nın ülkenin kalkınma sürecine katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre matematik öğretiminde hesaplama, ölçme ve günlük yaşam problemlerinin çözümüne yönelik becerilere ağırlık verilmiş; böylece öğrencilerin ekonomik ve toplumsal yaşama daha etkin katılım göstermeleri hedeflenmiştir.

Şahin (2009), Cumhuriyet döneminde uygulanan öğretim programlarının gelişimini incelediği araştırmasında, 1926 Programı'nın öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçiş sürecinin önemli basamaklarından biri olduğunu ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, programda öğrencilerin aktif katılımını destekleyen uygulamalara yer verildiğini, ancak öğretmen merkezli anlayışın tamamen ortadan kaldırılamadığını göstermektedir.

Bilasa (2016), Hayat Bilgisi öğretim programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1926 Programı'nın çocukların çevrelerini tanımalarını ve yaşamla ilişki kurmalarını destekleyen bir anlayış benimsediğini belirtmiştir. Araştırmacı, programın öğrencilerin günlük yaşantılarından hareket eden öğrenme etkinliklerine yer verdiğini ve bu yaklaşımın matematik öğretiminde de somut yaşantılarla desteklenen uygulamalar şeklinde yansındığını ifade etmiştir.

Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise Cumhuriyet dönemi ilkokul programları program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, 1926 Programı'nın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan yapısıyla önceki programlara göre önemli gelişmeler içerdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte programın uygulanması sürecinde öğretmen yeterlikleri, eğitim ortamları ve materyal eksiklikleri gibi çeşitli güçlüklerin yaşanabileceği de ifade edilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan çalışmalar 1926 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının şekillenmesinde önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Programın öğrencilerin günlük yaşamlarında

kullanabilecekleri matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmayı hedeflediği, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesine önem verdiği ve öğrenciyi öğrenme sürecinde daha etkin kılmaya yönelik düzenlemeler içerdiği söylenebilir. Ayrıca programın, sonraki yıllarda geliştirilen matematik öğretim programlarına temel oluşturduğu ve Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarının gelişiminde önemli bir aşama olarak değerlendirildiği görülmektedir.

2.1.3. 1936 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

1936 İlkokul Programı, Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanan programların geliştirilmesi sonucunda ortaya çıkmış ve Türkiye'de ilkokul eğitime yön veren önemli programlardan biri olmuştur. Programın hazırlanmasında dönemin toplumsal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlarının etkili olduğu görülmektedir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, araştırmaların ağırlıklı olarak programın eğitim felsefesi, içerik yapısı, öğretim anlayışı ve Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları içerisindeki yeri üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Şahin (2009), Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının gelişimini incelediği çalışmasında, 1936 Programı'nın önceki programlara göre daha planlı ve sistematik bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. Araştırmacıya göre program, milli eğitim anlayışını güçlendirmeyi ve öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlamaktadır. Matematik öğretiminde ise öğrencilerin günlük yaşamda ihtiyaç duyabilecekleri bilgi ve becerilerin kazandırılmasına önem verilmiştir.

Karabağ (2009), Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı araştırmasında, 1936 Programı'nın öğrencilere yalnızca akademik bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda onları üretken, çalışkan ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetiştirmeyi hedeflediğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçları, matematik dersinin de bu amaç doğrultusunda işlevsel bilgi ve beceriler kazandıracak şekilde yapılandırıldığını göstermektedir.

Gözütok (2003), Türkiye'de program geliştirme çalışmalarının tarihsel sürecini değerlendirdiği çalışmasında, 1936 Programı'nın program geliştirme anlayışında önemli bir ilerleme sağladığını belirtmiştir. Araştırmaya göre programda amaç, içerik ve öğretim süreçleri arasındaki uyumun artırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca öğretim sürecinde öğrencilerin aktif katılımını destekleyen uygulamalara önceki programlara kıyasla daha fazla yer verildiği ifade edilmiştir.

Mızıkcı ve Gözütok (2013), Cumhuriyet döneminde uygulanan öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak inceledikleri çalışmalarında, 1936 Programı'nın dönemin devlet politikaları ile uyumlu olarak hazırlandığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, programda yer alan içeriklerin ulusal bilinç oluşturma, toplumsal bütünleşmeyi sağlama ve kalkınma hedeflerine hizmet etme amacı taşıdığını vurgulamışlardır. Matematik öğretiminin de günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak düzenlendiği ifade edilmiştir.

Tuğluoğlu ve Tunç (2010), Cumhuriyet dönemi eğitim programlarını ekonomik hedefler açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1936 Programı'nın ülkenin ekonomik kalkınmasına katkı sağlayacak bireyler yetiştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretiminde hesaplama, ölçme ve günlük yaşam problemlerinin çözümüne yönelik becerilerin geliştirilmesi ön planda tutulmuştur. Böylece öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanabilmeleri hedeflenmiştir.

Bilasa (2016), Cumhuriyet dönemi ilkököl programlarının gelişimini ele aldığı araştırmasında, 1936 Programı'nın öğrencilerin çevrelerini tanımalarına ve yaşamla bağlantı kurmalarına önem verdiğini belirtmiştir. Programın çocuk merkezli yaklaşımlardan etkilendiği ve öğrencilerin yaşantılarından hareket eden öğrenme süreçlerini desteklediği ifade edilmiştir. Bu anlayışın matematik öğretiminde de somut yaşantılardan yararlanılması şeklinde yansıdığı görülmektedir.

Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000), Cumhuriyet dönemi ilkököl programlarını program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1936 Programı'nın dönemin eğitim anlayışını başarılı bir şekilde yansıttığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, programda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alınmaya başlandığını, öğretim süreçlerinde uygulamalı etkinliklere yer verildiğini ve derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin önemsendiğini ifade etmişlerdir.

Gündoğan (2020), Cumhuriyet dönemi ders programlarının gelişim sürecini ele aldığı çalışmada, 1936 Programı'nın ulusal eğitim politikalarının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Araştırmaya göre program, bireyin toplumsal yaşama uyumunu kolaylaştırmayı ve temel akademik becerilerin yanı sıra yaşam becerilerinin geliştirilmesini de amaçlamıştır. Matematik öğretimi kapsamında öğrencilerin muhakeme etme, hesaplama ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan çalışmalar 1936 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Cumhuriyet'in eğitim anlayışını yansıtan, sistematik yapıya sahip ve işlevsel öğrenmeleri ön plana çıkaran bir program olduğunu göstermektedir. Programın matematik öğretiminde günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bilgi ve becerilere ağırlık verdiği, öğrencilerin problem çözme ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeyi hedeflediği görülmektedir. Ayrıca programın milli eğitim politikaları doğrultusunda bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarını destekleyen bir anlayışla hazırlandığı ve sonraki öğretim programlarının geliştirilmesinde önemli bir referans noktası oluşturduğu söylenebilir.

2.1.4. 1948 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

1948 İlkokul Programı, Cumhuriyet döneminde ilköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde önemli bir aşamayı temsil etmektedir. 1936 İlkokul Programı'nın uygulama sonuçları dikkate alınarak hazırlanan bu program, eğitim sisteminin toplumsal ihtiyaçlara daha etkili biçimde cevap vermesi amacıyla geliştirilmiştir. Program, öğrencilerin yalnızca akademik bilgi edinmelerini değil, aynı zamanda günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmelerini sağlayacak beceriler kazanmalarını hedeflemiştir. Bu nedenle 1948 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, matematik öğretiminin amaçları, içeriği ve öğretim süreçleri bakımından çeşitli araştırmalara konu olmuştur.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının tarihsel gelişimini inceleyen araştırmalarda, 1948 Programı'nın öğrenci merkezli anlayışa doğru geçiş sürecinde önemli bir adım olduğu belirtilmektedir. Şahin (2009), Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarının gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1948 Programı'nın önceki programlara göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını daha fazla dikkate aldığını ifade etmektedir. Araştırmaya göre program, öğrencilerin çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarında kullanmalarını teşvik eden bir yapıya sahiptir.

Karabağ (2009), Cumhuriyet döneminde uygulanan ilkokul programlarının tarihsel gelişimini değerlendirdiği çalışmasında, 1948 Programı'nın eğitimde bütüncül bir yaklaşımı benimsediğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre programda öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duyuşsal gelişimlerinin de desteklenmesi amaçlanmıştır. Matematik öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanabilecekleri temel matematik becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir.

Tazebay ve arkadaşları (2000), Cumhuriyet dönemindeki ilköğretim programlarını program geliştirme ilkeleri açısından inceledikleri çalışmalarında, 1948 Programı'nın hedef,

içerik ve öğretim süreçleri arasında daha güçlü bir ilişki kurmaya çalıştığını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre program, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden etkinliklere daha fazla yer vermiş ve öğretmenin yalnızca bilgi aktaran kişi olmaktan çıkarılarak öğrenme sürecini yönlendiren bir rehber olarak görülmesini desteklemiştir. Bu durum matematik öğretiminde de öğrencilerin uygulama yapmalarına ve öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarıyla ilişkilendirmelerine olanak sağlamıştır.

Binbaşoğlu (2003), Türkiye'de Hayat Bilgisi ve ilköğretim tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmada, 1948 Programı'nın çocukların çevrelerini tanımalarına ve günlük yaşam becerileri kazanmalarına önem verdiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım matematik öğretimine de yansımış; öğrencilerin ölçme, zaman hesaplama, para kullanımı ve temel işlemler gibi günlük yaşamla doğrudan ilişkili becerileri edinmeleri hedeflenmiştir. Böylece matematik dersinin yalnızca teorik bilgi aktaran bir ders olmaktan çıkarılarak işlevsel bir yapıya kavuşturulmaya çalışıldığı ifade edilmektedir.

Mızıkacı ve Gözütok (2013), Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, 1948 Programı'nın öğrencilerin yaşantılarına dayalı öğrenme anlayışını önceki programlara göre daha fazla benimsediğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, programın öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan yapısının sonraki yıllarda geliştirilen programlara önemli katkılar sağladığını ifade etmektedirler. Matematik öğretiminde ise günlük yaşam problemlerinin çözümüne yönelik etkinliklerin artırıldığı ve öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine önem verildiği görülmektedir.

Gözütok (2003), Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarını değerlendirdiği araştırmasında, 1948 Programı'nın bilimsel program geliştirme anlayışına yaklaşan özellikler taşıdığını belirtmektedir. Araştırmaya göre programın hazırlanmasında öğrencilerin gelişim özellikleri, toplumsal beklentiler ve eğitim sisteminin ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Bununla birlikte programın değerlendirme boyutunda daha çok sonuç odaklı uygulamaların yer aldığı ve süreç değerlendirmesine yeterince ağırlık verilmediği ifade edilmektedir.

Şahin (2017), Türkiye'deki öğretim programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmada, 1948 Programı'nın ilerlemeci eğitim anlayışının etkilerini taşıdığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre programda öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılması ve öğrenmelerini gerçek yaşamla ilişkilendirmesi teşvik edilmiştir. Matematik dersinde de ezbere dayalı öğrenmenin yerine anlamlı öğrenmeye yönelik uygulamaların artırıldığı görülmektedir.

Küçüktepe (2014), program geliştirme sürecini ele aldığı çalışmasında, 1948 İlkokul Programı'nın ihtiyaç belirleme ve program tasarlama süreçleri açısından döneminin önemli örneklerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaya göre programın hazırlanmasında dönemin sosyal ve ekonomik koşulları dikkate alınmış; öğrencilerin yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklere ağırlık verilmiştir. Matematik öğretiminde de öğrencilerin günlük yaşam problemlerini çözebilecek yeterliliklere ulaşmaları hedeflenmiştir.

Gündoğan (2020), Cumhuriyet döneminde uygulanan öğretim programlarının tarihsel gelişimini değerlendirdiği çalışmasında, 1948 Programı'nın öğrenci merkezli anlayışa geçiş sürecinde önemli bir dönüm noktası olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre program, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen öğrenme yaşantılarına yer vermesi bakımından önceki programlardan ayrılmaktadır. Matematik öğretiminde de öğrencilerin yalnızca işlem yapma becerilerini değil, aynı zamanda düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan uygulamalara yer verilmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan çalışmalar 1948 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışındaki değişim ve dönüşümün önemli bir göstergesi olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmalar, programın öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alan, günlük yaşamla ilişkilendirilebilen ve uygulamaya dönük matematik öğretimini destekleyen bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte programın ölçme ve değerlendirme boyutunda daha çok ürün odaklı bir yaklaşım benimsemesi ve öğrenci farklılıklarına yönelik uygulamaların sınırlı kalması, araştırmalarda belirtilen geliştirilmesi gereken yönler arasında yer almaktadır. Buna rağmen 1948 Programı'nın, Türkiye'de matematik öğretiminin çağdaşlaşma sürecine önemli katkılar sağlayan programlardan biri olduğu söylenebilir.

2.1.5. 1968 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

1968 İlkokul Programı, Cumhuriyet döneminde ilköğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Bu program, 1948 İlkokul Programı'nın güncellenmesi amacıyla hazırlanmış ve eğitimde çağdaş yaklaşımların daha belirgin şekilde programa yansıtılmasını hedeflemiştir. Özellikle öğrenci merkezli anlayışın güçlenmesi, öğrenme yaşantılarının çeşitlendirilmesi ve derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi bakımından önceki programlara göre önemli yenilikler içermektedir. Matematik öğretimi açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yalnızca işlem becerilerini

geliştirmeyi değil, aynı zamanda problem çözme, akıl yürütme ve matematiksel düşünme becerilerini desteklemeyi amaçlayan bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının gelişimini inceleyen araştırmalarda, 1968 İlkokul Programı'nın eğitim sisteminde ilerlemeci eğitim anlayışının etkilerini daha belirgin biçimde yansıttığı ifade edilmektedir. Şahin (2009), Türkiye'de Cumhuriyet döneminden günümüze kadar uygulanan öğretim programlarını değerlendirdiği çalışmasında, 1968 Programı'nın öğrenci ihtiyaçlarını ve bireysel farklılıkları önceki programlara göre daha fazla dikkate aldığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre program, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını destekleyen uygulamalara yer vermesi bakımından önemli bir gelişme göstermektedir.

Karabağ (2009), Cumhuriyet dönemi ilkokul programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı araştırmasında, 1968 Programı'nın öğrencilerin çevreleriyle etkileşim kurmalarını ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmalarını teşvik eden bir anlayışla hazırlandığını belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre matematik öğretimi, öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemlerin çözümüne katkı sağlayacak beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda matematik konularının somut yaşantılarla ilişkilendirilmesine önem verilmiştir.

Mızıkacı ve Gözütok (2013), Cumhuriyet dönemindeki öğretim programlarının gelişimini değerlendirdikleri çalışmalarında, 1968 Programı'nın eğitimde modernleşme sürecinin önemli ürünlerinden biri olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre program, öğrencilerin bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yapısıyla önceki programlardan ayrılmaktadır. Matematik öğretiminde de öğrencilerin ezberden uzaklaşarak anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerine yönelik düzenlemeler yapıldığı belirtilmektedir.

Gözütok (2003), Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarını incelediği araştırmasında, 1968 İlkokul Programı'nın program geliştirme ilkeleri açısından daha sistematik bir yapıya sahip olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre programın hazırlanmasında öğrencilerin gelişim özellikleri, toplumun ihtiyaçları ve bilimsel gelişmeler dikkate alınmıştır. Matematik öğretimi bakımından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin temel matematik becerilerinin yanı sıra düşünme, analiz etme ve problem çözme yeterliliklerini geliştirmeye yönelik hedeflerin yer aldığı görülmektedir.

Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000), Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarını program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1968 Programı'nın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları arasında daha güçlü ilişkiler kurduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, programın öğrencilerin aktif katılımını destekleyen öğrenme ortamları oluşturmayı amaçladığını ifade etmektedirler. Matematik öğretiminde de öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmiştir.

Güleryüz (2008), ilkokul programlarının gelişimini değerlendirdiği çalışmasında, 1968 Programı'nın öğrencilerin günlük yaşam becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir anlayışla hazırlandığını belirtmektedir. Matematik öğretimi açısından programın; ölçme, zaman, para ve temel geometrik kavramlar gibi günlük yaşamla doğrudan ilişkili konulara önem verdiği ifade edilmektedir. Böylece öğrencilerin matematik bilgisini günlük yaşamda kullanabilmelerinin amaçlandığı görülmektedir.

Şimşek (2014), Hayat Bilgisi ve ilkokul programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1968 Programı'nın öğrenci merkezli yaklaşımın güçlenmesine katkı sağladığını vurgulamaktadır. Araştırmacıya göre programda öğrencilerin araştırma yapmaları, gözlemler bulundukları ve problem çözmeleri teşvik edilmiştir. Matematik dersinde de öğrencilerin hazır bilgileri ezberlemek yerine matematiksel ilişkileri keşfetmelerine yönelik etkinliklere ağırlık verilmiştir.

Küçüktepe (2014), program geliştirme sürecine ilişkin çalışmasında, 1968 Programı'nın ihtiyaç belirleme ve program tasarlama süreçleri bakımından dönemin eğitim anlayışını yansıtan önemli örneklerden biri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmaya göre programın hazırlanmasında öğrencilerin gelişim özellikleri ile toplumsal beklentiler dikkate alınmış; matematik öğretiminde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik içeriklere yer verilmiştir.

Şahin (2017), Türkiye'de öğretim programlarının tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında, 1968 Programı'nın yapılandırmacı anlayışın öncülü sayılabilecek bazı özellikler taşıdığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre programda öğrencilerin aktif öğrenmeleri ve öğrenilen bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirmeleri desteklenmiştir. Bu durum matematik öğretiminde de problem çözme ve uygulamaya dönük etkinliklerin ön plana çıkmasını sağlamıştır.

Binbaşıoğlu (2003), ilkokul öğretiminin tarihsel gelişimini değerlendirdiği çalışmasında, 1968 Programı'nın öğrencilerin bilişsel gelişimlerini desteklemeye yönelik önemli düzenlemeler içerdiğini belirtmektedir. Matematik öğretiminde öğrencilerin işlem becerilerinin yanı sıra muhakeme ve karar verme becerilerinin geliştirilmesine de önem verildiği ifade edilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, literatürde yer alan çalışmalar 1968 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Türkiye'de matematik öğretiminin çağdaşlaşma sürecinde önemli bir aşamayı temsil ettiğini göstermektedir. Programın öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi, günlük yaşamla ilişkilendirilen matematik öğretimine önem vermesi ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflemesi araştırmalarda öne çıkan ortak bulgular arasında yer almaktadır. Bununla birlikte programın uygulama sürecinde öğretmen yeterlilikleri, materyal eksiklikleri ve ölçme-değerlendirme uygulamalarındaki sınırlılıklar nedeniyle beklenen sonuçlara her zaman tam olarak ulaşamadığı da belirtilmektedir. Buna rağmen 1968 Programı'nın, sonraki yıllarda geliştirilen matematik öğretim programlarına temel oluşturan önemli programlardan biri olduğu söylenebilir.

2.1.6. 1998 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

1998 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim uygulamasına geçilmesinin ardından ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda hazırlanmış ve Türkiye'de matematik eğitiminin modernleştirilmesi sürecinde önemli bir aşama olarak değerlendirilmiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin yalnızca işlem becerilerini geliştirmeleri değil, aynı zamanda matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve günlük yaşamda matematiği kullanabilme becerileri kazanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle program hem içeriği hem de öğretim yaklaşımı bakımından araştırmacılar tarafından yoğun biçimde incelenmiştir.

Cumhuriyet dönemi matematik öğretim programlarının gelişimini inceleyen araştırmalarda, 1998 Programı'nın önceki programlara göre daha sistematik bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir. Kocaoluk ve Kocaoluk (1998), programın öğrenci merkezli anlayış doğrultusunda hazırlandığını ve öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırma hedeflediğini ifade etmektedir. Araştırmacılara göre programda matematik öğretiminin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine önem verilmiş ve öğrencilerin matematiği işlevsel bir araç olarak kullanabilmeleri amaçlanmıştır.

Tazebay, Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı (2000), ilköğretim programlarını program geliştirme ilkeleri açısından değerlendirdikleri çalışmalarında, 1998 Matematik Programı'nın hedef, içerik ve öğrenme yaşantıları bakımından önceki programlara göre daha tutarlı bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre program, öğrencilerin aktif katılımını destekleyen etkinliklere yer vermekte ve matematiksel kavramların somut yaşantılar aracılığıyla öğretilmesini teşvik etmektedir.

Küçüktepe (1998), EARGED tarafından geliştirilen programların program geliştirme ilkelerine uygunluğunu değerlendirdiği araştırmasında, 1998 Programı'nın ihtiyaç analizine dayalı olarak hazırlandığını ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alındığını belirtmektedir. Bununla birlikte araştırmacı, programın uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeterli hizmet içi eğitim desteğine ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir.

Şahin (2009), Cumhuriyet döneminden günümüze kadar uygulanan öğretim programlarını değerlendirdiği çalışmasında, 1998 Matematik Programı'nın öğrenci merkezli öğrenme anlayışına geçiş sürecinde önemli bir basamak olduğunu belirtmektedir. Araştırmacıya göre program, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeler içermekte ve matematiğin günlük yaşamla ilişkilendirilmesine önem vermektedir. Bununla birlikte uygulamada öğretmenlerin geleneksel öğretim alışkanlıklarını sürdürmelerinin programın etkisini sınırlandırdığı ifade edilmektedir.

Gözütok (2003), Türkiye'deki program geliştirme çalışmalarını değerlendirdiği araştırmasında, 1998 Programı'nın bilimsel program geliştirme anlayışının etkilerini taşıdığını belirtmektedir. Araştırmacıya göre program hazırlanırken öğrenci ihtiyaçları, toplumsal beklentiler ve çağdaş eğitim yaklaşımları dikkate alınmıştır. Özellikle matematik öğretiminde öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi programın güçlü yönleri arasında gösterilmektedir.

Karacaoğlu (2020), matematik ve diğer öğretim programlarında kazanım yapılarının gelişimini incelediği çalışmasında, 1998 Programı'nın kazanım temelli program anlayışına geçiş sürecinde önemli bir örnek oluşturduğunu ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre programda öğrencilerin yalnızca bilgi düzeyindeki öğrenmeleri değil, üst düzey düşünme becerileri de dikkate alınmıştır.

Mızıkacı ve Gözütok (2013), Cumhuriyet dönemi öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında, 1998 Programı'nın öğrenci merkezli yaklaşımı güçlendirdiğini ve öğrenme süreçlerinde uygulamaya daha fazla yer verdiğini belirtmektedirler.

Araştırmacılara göre programın en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin matematiksel bilgileri günlük yaşam durumlarına transfer etmelerini hedeflemesidir.

Demirel (2015), program geliştirme sürecini ele aldığı çalışmasında, 1998 Matematik Programı'nın hedef davranış yaklaşımından beceri temelli yaklaşıma geçiş sürecini yansıttığını ifade etmektedir. Araştırmacıya göre programda problem çözme, iletişim kurma ve matematiksel akıl yürütme gibi becerilerin ön plana çıkarılması önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir.

Gültekin (2020), program geliştirmeye ilişkin temel kavramları ele aldığı çalışmasında, 1998 Programı'nın yapılandırmacı anlayışa geçişin ön hazırlıklarını taşıdığını belirtmektedir. Araştırmaya göre program, öğrencilerin bilgiyi aktif biçimde yapılandırmalarını destekleyen uygulamalara yer vermekle birlikte, uygulamada geleneksel öğretim yöntemlerinin baskınlığının devam ettiği görülmektedir.

Aydın ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilen çeşitli değerlendirme çalışmalarında, programın teorik olarak çağdaş eğitim anlayışına uygun özellikler taşımasına rağmen sınıf içi uygulamalarda bazı güçlüklerle karşılaştığı belirtilmektedir. Özellikle sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal eksiklikleri ve öğretmenlerin yeni program anlayışına yeterince uyum sağlayamamaları programın etkili biçimde uygulanmasını zorlaştıran faktörler arasında gösterilmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, 1998 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Türkiye'de matematik eğitiminin gelişim sürecinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan araştırmalar, programın öğrenci merkezli yaklaşımı benimsemesi, problem çözme becerilerini ön plana çıkarması ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmeyi hedeflemesi bakımından olumlu özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte programın uygulama sürecinde öğretmen yeterlilikleri, fiziksel imkânlar ve öğretim materyallerine ilişkin sorunlar nedeniyle hedeflenen kazanımlara her zaman tam olarak ulaşamadığı da ifade edilmektedir. Buna rağmen 1998 Programı'nın, 2005 yılında uygulamaya konulan yapılandırmacı anlayış temelli matematik öğretim programlarına önemli ölçüde zemin hazırladığı söylenebilir.

2.1.7. 2005-2009 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

2005 yılında uygulamaya konulan ve 2009 yılında çeşitli güncellemelerle sürdürülen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye'de matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen en kapsamlı program değişikliklerinden biri olarak kabul edilmektedir.

Programın hazırlanmasında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı temel alınmış; öğrencilerin bilgiyi pasif olarak alan bireyler yerine bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, problem çözen ve matematiksel düşünme becerilerini kullanan bireyler olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Bu nedenle program, yayımlandığı tarihten itibaren çok sayıda araştırmaya konu olmuş ve farklı boyutlarıyla değerlendirilmiştir.

Programın temel felsefesini inceleyen araştırmalarda, 2005–2009 Matematik Öğretim Programı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışını merkeze aldığı belirtilmektedir. Demirel (2015), programın öğrencilerin öğrenme sürecine aktif katılımını esas aldığını ve öğrenmenin bireyin önceki yaşantıları üzerine inşa edildiğini kabul eden bir anlayışla hazırlandığını ifade etmektedir. Bu doğrultuda matematik öğretiminde keşfetme, araştırma, problem çözme ve iş birliğine dayalı öğrenme etkinliklerine ağırlık verilmiştir.

Baki (2008), programın matematik eğitimi açısından önemli yenilikler içerdiğini belirtmektedir. Araştırmacıya göre programda matematiksel kavramların ezberletilmesi yerine anlamlandırılması hedeflenmiş, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerine önem verilmiş ve günlük yaşamla ilişkili öğrenme yaşantılarının oluşturulması amaçlanmıştır. Bu durumun matematiğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesine katkı sağladığı ifade edilmektedir.

Olkun ve Toluk Uçar (2007), programın matematik öğretiminde öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımı benimsediğini ve matematiksel kavramların somut yaşantılar yoluyla öğrenilmesini desteklediğini belirtmektedirler. Araştırmacılara göre programda öğrencilerin problem çözme, ilişkilendirme, iletişim kurma ve akıl yürütme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklere geniş yer verilmiştir.

Programın uygulama sürecine ilişkin yapılan araştırmalarda ise öğretmenlerin genel olarak programın amaçlarını olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Ancak uygulama aşamasında çeşitli sorunlarla karşılaşıldığı da belirtilmektedir. Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu (2005), öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yapısını olumlu bulduklarını ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal eksikliği ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle programın tam anlamıyla uygulanamadığını ifade etmektedirler.

Altun ve Büyükduman (2007), öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, programın öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirdiğini ancak ölçme ve değerlendirme uygulamalarının öğretmenler açısından bazı güçlükler oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özellikle performans görevleri, proje çalışmaları ve süreç değerlendirme uygulamalarının öğretmenler tarafından yeterince etkili kullanılamadığı ifade edilmektedir.

Bal (2008), matematik öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği araştırmasında, öğretmenlerin programın amaçlarını benimsediklerini ancak programın yoğun içeriği nedeniyle kazanımların tamamına ulaşmakta zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmaya göre bazı öğretmenler, ders saatlerinin programın gerektirdiği etkinlikleri uygulamak için yetersiz olduğunu belirtmiştir.

Ersoy (2006), programın yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlandığını ancak öğretmenlerin önemli bir bölümünün geleneksel öğretim alışkanlıklarını sürdürdüğünü ifade etmektedir. Araştırmacıya göre bu durum programın öngördüğü öğrenme ortamlarının oluşturulmasını güçleştirmektedir. Öğretmenlerin yeni program anlayışına uyum sağlayabilmeleri için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Programın kazanımları üzerine yapılan çalışmalarda, matematiksel becerilere yönelik önemli gelişmeler sağlandığı belirtilmektedir. Baykul (2009), programın problem çözme, matematiksel iletişim, muhakeme ve ilişkilendirme becerilerine önem verdiğini ifade etmektedir. Araştırmacıya göre program, öğrencilerin yalnızca işlem yapabilen bireyler değil, matematiksel düşünebilen bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir.

Özdaş, Tanışlı ve Köse (2014), programın kazanımlarını inceledikleri araştırmalarında, kazanımların öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun şekilde düzenlendiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte bazı kazanımların kapsam bakımından yoğun olduğu ve uygulamada öğretmenlere güçlük oluşturabildiği ifade edilmektedir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunu inceleyen araştırmalarda, geleneksel ölçme araçlarının yanında alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesinin önemli bir yenilik olduğu belirtilmektedir. Tan (2007), performans görevleri, projeler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme uygulamalarının öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha kapsamlı değerlendirme fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Ancak bu uygulamaların öğretmenler tarafından etkili biçimde kullanılabilmesi için yeterli rehberliğe ihtiyaç duyulduğu da vurgulanmaktadır.

Programın genel olarak değerlendirilmesine yönelik araştırmalar, 2005–2009 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Türk eğitim sisteminde önemli bir paradigma değişimini temsil ettiğini göstermektedir. Araştırmalarda programın öğrenci merkezli yapısı, yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsemesi, matematiksel süreç becerilerine önem vermesi ve günlük yaşamla ilişkilendirilebilir öğrenmeler oluşturması olumlu yönler olarak öne çıkmaktadır. Bununla birlikte sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri, öğretmen yeterlilikleri ve

ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin sorunlar programın uygulama sürecinde karşılaşılan temel güçlükler arasında gösterilmektedir. Buna rağmen literatürdeki çalışmalar, programın Türkiye’de matematik eğitiminin çağdaşlaşmasına önemli katkılar sağladığı ve sonraki öğretim programlarına temel oluşturduğu konusunda ortak bir görüş ortaya koymaktadır.

2.1.8. 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

2015 yılında yürürlüğe giren İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, 2005 programının temel felsefesini büyük ölçüde korumakla birlikte içerik, kazanım yapısı, öğrenme alanları ve ölçme-değerlendirme anlayışı bakımından çeşitli güncellemeler içermektedir. Programın hazırlanmasında öğrencilerin matematiksel okuryazarlık düzeylerini artırmak, problem çözme becerilerini geliştirmek, matematiği günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini sağlamak ve üst düzey düşünme becerilerini desteklemek temel amaçlar arasında yer almıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015). Programın uygulanmaya başlanmasının ardından farklı boyutlarını inceleyen çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir.

2015 Matematik Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların önemli bir kısmı programın genel yapısını ve kazanımlarını değerlendirmeye odaklanmıştır. Aydın, Delice ve Kardeş (2016), programın öğrenci merkezli anlayışı sürdürdüğünü, matematiksel süreç becerilerine önem verdiğini ve önceki programa göre daha sade bir yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, programın öğrencilerin aktif katılımını destekleyen bir yapıda tasarlandığını ancak uygulama sürecinde öğretmen yeterliliklerinin belirleyici bir unsur olduğunu vurgulamışlardır.

Çetin ve Bal (2017), öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürüttükleri araştırmalarında programın matematiksel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü yönleri sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin kazanımların yoğunluğu ve ders saatlerinin yetersizliği nedeniyle programı uygulamada güçlük yaşadıkları belirlenmiştir.

Programın öğrenme alanları üzerine yapılan araştırmalarda, sayı ve işlemler, geometri, ölçme ile veri işleme alanlarının öğrencilerin günlük yaşam deneyimleriyle ilişkilendirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Baykul (2014), ilkokul düzeyinde matematik öğretiminin temel amacının öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmaları olduğunu ifade etmekte ve 2015 programının bu anlayışı destekleyen bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir.

Araştırmacıya göre program, öğrencilerin yalnızca işlem yapma becerilerini değil aynı zamanda matematiksel muhakeme becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir.

Programın kazanımlarına yönelik gerçekleştirilen araştırmalarda, kazanımların genel olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu ifade edilmektedir. Özkan ve Kaya (2018), programdaki kazanımların açık ve anlaşılır bir biçimde düzenlendiğini, öğrenme alanları arasında belirli bir bütünlük bulunduğunu ve kazanımların öğrencilerin matematiksel becerilerini geliştirmeyi amaçladığını belirtmişlerdir. Ancak bazı araştırmacılar, bazı sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların öğrenci gelişim düzeylerinin üzerinde olabileceğini ve uygulamada farklılıklar yaratabileceğini ifade etmektedirler.

Öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar, programın teorik açıdan olumlu karşılandığını göstermektedir. Arslan ve Özpınar (2016), öğretmenlerin programın öğrenci merkezli yapısını desteklediklerini ancak sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal eksiklikleri ve zaman yetersizliği gibi nedenlerle programın öngördüğü etkinlikleri tam olarak uygulayamadıklarını ortaya koymuşlardır. Öğretmenler özellikle etkinlik temelli öğrenme süreçlerinin planlanması ve yürütülmesinde çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutunu ele alan araştırmalarda ise süreç odaklı değerlendirme anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. Tan ve Erdoğan (2017), programın alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer verdiğini, öğrencilerin yalnızca sonuç ürünlerine göre değil öğrenme süreçlerine göre de değerlendirilmesinin amaçlandığını ifade etmektedirler. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin büyük bir bölümünün geleneksel sınav uygulamalarını sürdürdüğünü ve alternatif değerlendirme yöntemlerini yeterince kullanmadığını göstermektedir.

Matematiksel süreç becerilerine ilişkin yapılan çalışmalarda programın problem çözme, matematiksel iletişim, akıl yürütme ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Dede ve Yaman (2018), programın matematiksel okuryazarlık kavramını merkeze aldığını ve öğrencilerin günlük yaşam problemlerini matematiksel yöntemlerle çözebilmelerini hedeflediğini ifade etmektedirler. Araştırmacılara göre bu yaklaşım uluslararası değerlendirme programlarında ölçülen becerilerle de uyum göstermektedir.

Programın uygulama sürecine yönelik araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin genel olarak programı olumlu değerlendirdikleri ancak uygulamada bazı yapısal sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Özellikle materyal eksiklikleri, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, ders sürelerinin yetersizliği ve öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme

uygulamalarına ilişkin yeterliliklerinin sınırlı olması programın etkili biçimde uygulanmasını zorlaştıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır (Arslan ve Özpınar, 2016; Çetin ve Bal, 2017).

Sonuç olarak literatürde yer alan çalışmalar, 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yapılandırmacı eğitim anlayışını sürdürdüğünü, öğrencilerin matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflediğini ve matematiksel okuryazarlığı ön plana çıkardığını göstermektedir. Bununla birlikte programın uygulama başarısının büyük ölçüde öğretmen yeterlilikleri, okul imkânları, materyal desteği ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliği ile ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Araştırma sonuçları, programın teorik olarak güçlü bir yapıya sahip olmakla birlikte uygulamada çeşitli iyileştirmelere ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

2.1.9. 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

2018 yılında güncellenerek yürürlüğe giren İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, 2015 programının temel yaklaşımını büyük ölçüde korumakla birlikte kazanım yapısı, içerik düzeni, değerler ve beceriler boyutu ile ölçme-değerlendirme anlayışında çeşitli sadeleştirmeler ve güncellemeler içermektedir. Programın temel amacı, öğrencilerin matematiksel okuryazarlık düzeylerini geliştirmek, problem çözme, akıl yürütme, ilişkilendirme ve matematiksel iletişim becerilerini desteklemek, ayrıca matematiği günlük yaşamla ilişkilendirerek anlamlı öğrenmeler oluşturmaktır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Programın uygulanmaya başlanmasının ardından yapılan araştırmalar; programın genel yapısı, kazanımları, beceri ve değer boyutu, öğretmen görüşleri ve uygulama süreci üzerinde yoğunlaşmıştır.

Programın genel yapısını değerlendiren çalışmalar, 2018 Programı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışını sürdürdüğünü ve öğrenciyi aktif öğrenme sürecine katmayı amaçladığını göstermektedir. Gelen (2017), 21. yüzyıl becerileri bağlamında öğretim programlarını değerlendirdiği çalışmasında, yeni programlarda problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerinin daha görünür hâle geldiğini belirtmektedir. 2018 Matematik Programı da bu eğilimi yansıtarak matematiksel süreç becerilerine önceki programlara kıyasla daha sistematik biçimde vurgu yapmaktadır.

Kazanımların niteliğini inceleyen araştırmalarda, programdaki kazanımların genel olarak öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olduğu ve öğrenme alanları arasında belirli bir bütünlük sağladığı belirtilmektedir. Karacaoğlu (2020), ilkokul düzeyindeki kazanımların ölçütlere göre incelenmesini ele aldığı çalışmasında, kazanımların açık ve anlaşılır biçimde düzenlenmesinin öğretim sürecini desteklediğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bazı

araştırmalarda, belirli sınıf düzeylerinde yer alan kazanımların kapsam yoğunluğu nedeniyle uygulamada öğretmenlere zaman yönetimi açısından güçlük oluşturabildiği belirtilmektedir.

Programın beceri ve değer boyutunu inceleyen çalışmalar, 2018 güncellemesinin yalnızca bilişsel öğrenmeleri değil, öğrencilerin günlük yaşamda kullanabilecekleri temel becerileri ve değerleri de dikkate aldığını göstermektedir. MEB (2018) program dokümanında problem çözme, matematiksel akıl yürütme, iletişim kurma, ilişkilendirme ve modelleme gibi süreç becerileri ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sorumluluk alma, iş birliği yapma ve öğrenme sürecine etkin katılım gösterme gibi yönlerinin desteklenmesi amaçlanmıştır.

Öğretmen görüşlerini inceleyen araştırmalar, programın amaçlarının genel olarak olumlu karşılandığını ancak uygulamada çeşitli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır. Sağlam, Babayiğit, Gökçe ve Yılmaz (2019), öğretmen görüşlerine dayalı değerlendirmelerinde, programın öğrenci merkezli yapısının desteklendiğini; ancak ders saatlerinin yetersizliği, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı ve materyal eksikliklerinin uygulamayı zorlaştırdığını belirtmektedirler. Benzer şekilde Özkan ve Kaya (2018), öğretmenlerin kazanımların anlaşılabilirliğini olumlu değerlendirdiklerini ancak bazı kazanımların süre açısından yoğun olduğunu ifade etmektedirler.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin araştırmalar, süreç odaklı değerlendirme anlayışının korunmaya çalışıldığını göstermektedir. Tan ve Erdoğan (2017), alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarının programlarda daha fazla yer aldığını; ancak öğretmenlerin bu teknikleri uygulama konusunda yeterli rehberlik ve zaman desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmektedirler. Uygulamada yazılı sınavların hâlen baskın olduğu, performans görevleri ve süreç değerlendirme araçlarının ise sınırlı düzeyde kullanıldığı ifade edilmektedir.

Matematiksel süreç becerileri açısından yapılan değerlendirmeler, 2018 Programı'nın problem çözme, matematiksel iletişim, muhakeme ve ilişkilendirme becerilerini desteklemeyi amaçladığını göstermektedir. Dede ve Yaman (2018), matematiksel okuryazarlık bağlamında programları değerlendirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini matematiksel yollarla çözebilmelerini hedefleyen yaklaşımın programın güçlü yönlerinden biri olduğunu belirtmektedirler. Programın uluslararası değerlendirme çalışmalarında ölçülen becerilerle uyumlu bir yönelim sergilediği ifade edilmektedir.

Programın uygulanmasına ilişkin araştırmalar incelendiğinde, teorik çerçevenin çağdaş matematik eğitimi anlayışıyla uyumlu olduğu; ancak uygulama başarısının büyük ölçüde öğretmen yeterlilikleri, okul imkânları, materyal desteği ve ölçme-değerlendirme

uygulamalarının niteliğine bağlı olduğu görülmektedir (Sağlam vd., 2019; Özkan & Kaya, 2018). Özellikle etkinlik temelli öğrenme süreçlerinin planlanması, alternatif değerlendirme araçlarının kullanımı ve sınıf içi zaman yönetimi öğretmenlerin en sık dile getirdiği güçlük alanları arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak literatürde yer alan çalışmalar, 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın yapılandırmacı öğrenme anlayışını sürdürdüğünü, matematiksel süreç becerilerini ve matematiksel okuryazarlığı ön plana çıkardığını göstermektedir. Programın problem çözme, akıl yürütme, iletişim ve ilişkilendirme becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir kuramsal çerçeve sunduğu; ancak uygulamada öğretmen yeterlilikleri, materyal desteği, sınıf mevcutları ve ölçme-değerlendirme uygulamalarına ilişkin yapısal sınırlılıklar nedeniyle hedeflenen kazanımlara her zaman tam olarak ulaşamadığı belirtilmektedir. Buna rağmen araştırmalar, 2018 Programı'nın Türkiye'de matematik öğretiminin beceri temelli dönüşüm sürecinde önemli bir aşamayı temsil ettiği konusunda ortaklaşmaktadır.

2.1.10. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı

2024 yılında yürürlüğe giren İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan yeni öğretim programlarının bir parçası olarak geliştirilmiştir. Programın temel amacı, öğrencilerin matematiksel bilgi ve becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme, veri okuryazarlığı, analitik düşünme, araştırma, sorgulama ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmektir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Program, önceki matematik öğretim programlarından farklı olarak beceri temelli bir yapıyı daha belirgin şekilde merkeze almakta ve öğrenme sürecini disiplinler arası bir anlayışla ele almaktadır.

2024 Matematik Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü henüz programın yeni olması nedeniyle doküman incelemeleri, uzman görüşleri ve program analizlerinden oluşmaktadır. İlk değerlendirme çalışmalarında programın öğrencilerin yalnızca akademik başarılarını değil aynı zamanda sosyal-duygusal gelişimlerini, üst düzey düşünme becerilerini ve gerçek yaşam problemlerini çözme yeterliliklerini geliştirmeyi hedeflediği belirtilmektedir (MEB, 2024).

Programın yayımlanmasının ardından gerçekleştirilen ilk araştırmaların büyük bir bölümü programın yapısal özellikleri, öğrenme çıktıları, beceri çerçevesi ve uygulama potansiyeli üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışmalar arasında Kuzu ve Çelebi'nin gerçekleştirdiği değerlendirmeler dikkat çekmektedir. Kuzu ve Çelebi (2024), Türkiye Yüzyılı

Maarif Modeli Matematik Dersi Öğretim Programı'nı beceri temelli eğitim anlayışı açısından incelemiş ve programın öğrencilerin yalnızca matematiksel bilgi edinmelerini değil, bu bilgileri günlük yaşam problemlerinin çözümünde kullanabilmelerini amaçladığını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre program, matematiksel okuryazarlık ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli kazanımlar içermektedir.

Programın temel felsefesini inceleyen araştırmalarda, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin öğrenci merkezli ve bütüncül eğitim anlayışını benimsediği ifade edilmektedir. Bu anlayış doğrultusunda matematik öğretimi yalnızca işlemsel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı tutulmamış, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerini etkin biçimde kullanmaları hedeflenmiştir. Özellikle matematiksel modelleme, veri analizi, problem çözme ve akıl yürütme becerilerinin önceki programlara göre daha sistematik biçimde yapılandırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2024).

Programın beceri boyutunu değerlendiren çalışmalarda, öğrenme çıktılarının kavramsal öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenlendiği görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen öğretim programlarında öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma, üretme ve değerlendirme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Matematik öğretim programında da öğrencilerin matematiksel kavramları günlük yaşamla ilişkilendirmeleri, farklı çözüm yolları geliştirmeleri ve matematiksel düşüncelerini etkili biçimde ifade etmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2024).

Programın içerik yapısına yönelik değerlendirmelerde, önceki programlara göre sadeleştirme çalışmalarının yapıldığı ve öğrenme çıktılarının daha bütüncül bir yaklaşımla düzenlendiği belirtilmektedir. Özdemir ve Kılıç (2024), programın içerik organizasyonunda kavramsal öğrenmeye ağırlık verildiğini ve öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini destekleyecek bir yapı oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmektedirler. Araştırmacılar, programda bilgi yükünün azaltılması ve beceri odaklı öğrenme yaşantılarının artırılmasının önemli yeniliklerden biri olduğunu vurgulamaktadırlar.

Kuzu ve Çelebi (2024) tarafından yapılan değerlendirmede programın en önemli yeniliklerinden birinin öğrenme çıktılarının bilgi, beceri, eğilim ve değer boyutlarını birlikte ele alması olduğu ifade edilmektedir. Araştırmacılar, önceki programlarda ağırlıklı olarak bilişsel kazanımlara yer verilirken, yeni programda öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerini destekleyen unsurların da öğretim sürecine dahil edildiğini belirtmektedirler. Bu durumun

öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayabileceği vurgulanmaktadır.

Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin yapılan değerlendirmelerde, süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirme anlayışının ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin yalnızca akademik başarılarının değil, problem çözme süreçlerinin, matematiksel düşünme becerilerinin ve öğrenme süreçlerindeki gelişimlerinin de değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda gözlem formları, performans görevleri, öz değerlendirme ve süreç değerlendirme araçlarının kullanımının teşvik edildiği belirtilmektedir (MEB, 2024).

2024 Matematik Dersi Öğretim Programı'nın disiplinler arası yaklaşım bakımından da dikkat çekici özellikler taşıdığı ifade edilmektedir. Programda matematiğin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesine önem verilmekte, öğrencilerin matematiksel bilgileri farklı alanlarda kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bu yönüyle programın uluslararası eğitim yaklaşımlarında öne çıkan STEM ve bütünlük eğitimi anlayışlarıyla uyumlu özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Akbaş ve Demirtaş, 2024).

Programın içerik yapısını inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmacılar, öğrenme çıktılarının sadeleştirilerek daha bütüncül bir yapı içerisinde sunulduğunu ve öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini destekleyen içerik düzenlemelerine yer verildiğini ifade etmektedirler (Kuzu & Çelebi, 2024). Böylece öğrencilerin matematiksel kavramları yalnızca işlem düzeyinde öğrenmeleri değil, kavramlar arasındaki ilişkileri fark etmeleri ve matematiksel düşünme süreçlerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında geliştirilen matematik öğretim programının disiplinler arası öğrenme anlayışını desteklediği de belirtilmektedir. Kuzu ve Çelebi (2024), matematik öğretiminin fen bilimleri, teknoloji, mühendislik ve günlük yaşamla ilişkilendirilmesinin öğrencilerin öğrendikleri bilgileri farklı alanlara transfer etmelerini kolaylaştırabileceğini ifade etmektedirler. Bu yönüyle programın uluslararası eğitim politikalarında önem kazanan STEM yaklaşımıyla uyumlu özellikler taşıdığı belirtilmektedir.

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilen ilk değerlendirme çalışmalarında ise programın genel olarak olumlu karşılandığı görülmektedir. Öğretmenler, programın beceri temelli yapısını ve gerçek yaşamla ilişkilendirilen öğrenme yaklaşımını olumlu değerlendirmektedir. Bununla birlikte yeni programın etkili şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin artırılması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve sınıf içi uygulamalara yönelik örnek

etkinliklerin artırılmasının programın uygulanabilirliğini güçlendireceği belirtilmektedir (Yıldız ve Arslan, 2024).

Programın uygulanabilirliğine ilişkin yapılan ilk değerlendirmelerde ise öğretmen eğitiminin kritik bir unsur olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmacılar, programın öngördüğü beceri temelli öğrenme anlayışının etkili biçimde uygulanabilmesi için öğretmenlerin yeni program felsefesini benimsemelerinin ve sınıf içi uygulamalara ilişkin yeterli destek almalarının önemli olduğunu ifade etmektedirler (Kuzu & Çelebi, 2024). Ayrıca öğretim materyallerinin geliştirilmesi, dijital içeriklerin artırılması ve okul ortamlarının programın gerektirdiği öğrenme deneyimlerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir.

Literatürde yer alan ilk değerlendirmeler, 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın çağdaş eğitim anlayışına uygun, beceri temelli ve bütüncül bir yapı ortaya koyduğunu göstermektedir. Programın matematiksel okuryazarlık, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaşam becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü hedefler içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte programın başarısının öğretmenlerin yeni anlayışı benimsemelerine, öğretim materyallerinin niteliğine, okul olanaklarına ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının etkin biçimde yürütülmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir. Programın uzun vadeli etkilerinin ise uygulama sürecine yönelik yapılacak araştırmalarla daha kapsamlı biçimde ortaya konulabileceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı üzerine yapılan ilk çalışmalar, programın beceri temelli ve bütüncül bir eğitim anlayışını benimsediğini göstermektedir. Özellikle Kuzu ve Çelebi (2024) tarafından gerçekleştirilen değerlendirmeler, programın matematiksel okuryazarlık, problem çözme, akıl yürütme ve yaşam becerilerinin geliştirilmesine yönelik güçlü bir kuramsal çerçeve sunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte programın hedeflerine ulaşabilmesinin öğretmen yeterlikleri, eğitim ortamları, materyal desteği ve ölçme-değerlendirme uygulamalarının niteliği ile yakından ilişkili olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle programın uzun vadeli etkilerinin ortaya konulabilmesi için uygulama sürecini inceleyen yeni araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

2.2. Program Değerlendirme

2.2.1. Eğitimde Program Değerlendirme

Ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya referans çerçevesiyle kıyaslanması ve bu kıyaslama sonucunda bir değer yargısına ulaşılması işlemine değerlendirme denir (Turgut ve Baykul,

2012). Başka bir deyişle, değerlendirme, ölçüm sonuçlarını değerli kılma eylemidir (Başol, 2015).

Değerlendirme, farklı amaçlar için çeşitli yöntemler içerir, ancak temelde düzenli ve düzensiz olarak ikiye ayrılır. Hedef ve ölçütlerin nesnel olarak belirlendiği düzenli değerlendirme süreçlerinde, ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri yüksek ve nettir. Yer, zaman, kişiler ve sistem önceden belirlenmiştir. Buna karşılık, düzensiz değerlendirmelerde hedef ve ölçütler belirsizdir, ölçme araçlarının güvenilirliği düşüktür ve değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağı rastgeledir. Kıyaslama amacına göre göreceli ve ölçüt dayanaklı olmak üzere iki ana türe ayrılan değerlendirme, amaçlarına göre ise dört ana türe ayrılır: tanıma-yerleştirme, durum muhasebesi, biçimlendirme ve yetiştirme (Sönmez, 2012).

Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır ve programın planlanmasından yaygınlaştırılmasına kadar olan süreçte çeşitli aşamalardan oluşur. Bu süreçte, programın etkililiği sürekli olarak değerlendirilir ve iyileştirilir (Küçüktepe, 2014).

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin hem önemli bir aşamasıdır hem de sürekli devam eden bir unsurdur. Değerlendirme sonuçları, programın sürekli olarak iyileştirilmesine yardımcı olur (Varış, 1988).

Öğretim tasarımı, değerlendirme yapılmadan tamamlanmış sayılmaz. Değerlendirme, tasarımın etkililiğini ölçmek ve gerekli iyileştirmeleri yapmak için kritik öneme sahiptir (Şimşek, 2014).

Literatür incelendiğinde program değerlendirmeyi açıklayan birçok tanım ile karşılaşılacaktır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Erden (1998) program değerlendirmesini, programın ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için gözlemler ve ölçümler yaparak veri toplamak, bu verileri standartlarla karşılaştırarak yorumlamak ve programın etkililiği hakkında kararlar almak olarak tanımlar.

Rutman ve Mowbray'e (1983) göre program değerlendirme, programın etkinliğini bilimsel yöntemlerle ölçerek, programın uygulama ve sonuçları hakkında bilgi edinme ve karar verme sürecidir. Program değerlendirme, bir programın değerlendirilmesi amacıyla bilimsel araştırma yöntemlerinin sistematik bir şekilde uygulanmasıdır (Chelimsky, 1989).

Uşun (2012), program değerlendirmesini, geliştirilen bir programın verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı, doğruluğu, gerçekliği ve uygulanabilirliği hakkında karar vermek için sistematik veri toplama ve analizi temelli bilimsel araştırma süreçlerinin kullanıldığı bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Wiles ve Bondi (1998), program değerlendirmesini, programın verimliliği hakkında bilgi toplama, elde edilen bilgiyi analiz ederek sonuç çıkarma, ulaşılan bilgiye dayanarak karar verme ve öğretim programlarını geliştirme süreci olarak tanımlamaktadır.

Değerlendirme, öğrencilerin dersteki başarılarını ölçerek, hangi öğrencilerin dersi tekrar etmesi gerektiğine karar vermek ve eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunu belirlemek ve varsa aksaklıkların hangi program bileşeninden kaynaklandığını tespit ederek gerekli düzeltmeleri yapmak amaçlarına hizmet eder (Erden, 1998). Piskurich'e (2000) göre program değerlendirmenin temel amacı, bir programın verimliliğini, etkinliğini ve amacına ne ölçüde ulaştığını belirlemektir.

Uşun (2012), program değerlendirme amacının, programın yapısına, temel düşüncesine, ilgilenenlerin isteklerine ve kullanılan değerlendirme yöntemlerine göre değiştiğini belirtmektedir.

Bir programın değerlendirme sürecinin başarılı ve etkili olabilmesi için, dikkatlice planlanmış ve sistematik bir dizi aşamayı takip etmek önemlidir. Özdemir'e (2009) göre bu aşamalar, programın hedeflerinin net bir şekilde belirlenmesinden, uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesine, veri toplama ve analizinden, sonuçların yorumlanmasına ve raporlanmasına kadar uzanır.

Uşun (2012), program değerlendirme sürecini bilimsel araştırmaya benzer bir şekilde ele alarak, problemin belirlenmesinden raporlamaya kadar uzanan aşamalı bir yapı önermektedir. Bu aşamalar, programın dikkatli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Yüksel ve Sağlam (2014), program değerlendirmelerinde hem formal hem de informal yöntemlerin kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin, bir eğitim programının değerlendirilmesinde, öğrencilerin sınav sonuçları (formal değerlendirme) ve öğretmenlerin gözlemleri (informal değerlendirme) birlikte kullanılabilir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2019) göre, formal değerlendirmeler, programların daha objektif ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesini sağlarken, informal değerlendirmeler

daha sınırlı ve öznel bilgiler sunar. Bu nedenle, program değerlendirme süreçlerinde genellikle hem formal hem de informal yöntemlerin birlikte kullanılması, programın farklı yönlerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanır.

Ölçme sonuçlarının bir ölçüt veya referans çerçevesiyle kıyaslanması ve bu kıyaslama sonucunda bir değer yargısına ulaşılması işlemine değerlendirme denir (Turgut ve Baykul, 2012). Başka bir deyişle, değerlendirme, ölçüm sonuçlarını değerli kılma eylemidir (Başol, 2015).

Değerlendirme, farklı amaçlar için çeşitli yöntemler içerir, ancak temelde düzenli ve düzensiz olarak ikiye ayrılır. Hedef ve ölçütlerin nesnel olarak belirlendiği düzenli değerlendirme süreçlerinde, ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirlik düzeyleri yüksek ve nettir. Yer, zaman, kişiler ve sistem önceden belirlenmiştir. Buna karşılık, düzensiz değerlendirmelerde hedef ve ölçütler belirsizdir, ölçme araçlarının güvenilirliği düşüktür ve değerlendirmenin nasıl ve ne zaman yapılacağı rastgeledir. Kıyaslama amacına göre göreceli ve ölçüt dayanaklı olmak üzere iki ana türe ayrılan değerlendirme, amaçlarına göre ise dört ana türe ayrılır: tanıma-yerleştirme, durum muhasebesi, biçimlendirme ve yetiştirme (Sönmez, 2012).

Eğitimde program değerlendirme, program geliştirme sürecinin önemli bir parçasıdır ve programın planlanmasından yaygınlaştırılmasına kadar olan süreçte çeşitli aşamalardan oluşur. Bu süreçte, programın etkililiği sürekli olarak değerlendirilir ve iyileştirilir (Küçüktepe, 2014).

Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme birbirine sıkı sıkıya bağlıdır. Değerlendirme, program geliştirme sürecinin hem önemli bir aşamasıdır hem de sürekli devam eden bir unsurdur. Değerlendirme sonuçları, programın sürekli olarak iyileştirilmesine yardımcı olur (Varış, 1988).

Literatür incelendiğinde program değerlendirmeyi açıklayan birçok tanım ile karşılaşılacaktır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

Erden (1998) program değerlendirmesini, programın ne kadar başarılı olduğunu belirlemek için gözlemler ve ölçümler yaparak veri toplamak, bu verileri standartlarla karşılaştırarak yorumlamak ve programın etkililiği hakkında kararlar almak olarak tanımlar.

Rutman ve Mowbray'e (1983) göre program değerlendirme, programın etkinliğini bilimsel yöntemlerle ölçerek, programın uygulama ve sonuçları hakkında bilgi edinme ve karar

verme sürecidir. Program değerlendirme, bir programın değerlendirilmesi amacıyla bilimsel araştırma yöntemlerinin sistematik bir şekilde uygulanmasıdır (Chelimsky, 1989).

Değerlendirme, öğrencilerin dersteki başarılarını ölçerek, hangi öğrencilerin dersi tekrar etmesi gerektiğine karar vermek ve eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunu belirlemek ve varsa aksaklıkların hangi program bileşeninden kaynaklandığını tespit ederek gerekli düzeltmeleri yapmak amaçlarına hizmet eder (Erden, 1998).

Bir programın değerlendirme sürecinin başarılı ve etkili olabilmesi için, dikkatlice planlanmış ve sistematik bir dizi aşamayı takip etmek önemlidir. Özdemir (2009)'e göre bu aşamalar, programın hedeflerinin net bir şekilde belirlenmesinden, uygun değerlendirme yöntemlerinin seçilmesine, veri toplama ve analizinden, sonuçların yorumlanmasına ve raporlanmasına kadar uzanır.

Uşun (2012), program değerlendirme sürecini bilimsel araştırmaya benzer bir şekilde ele alarak, problemin belirlenmesinden raporlamaya kadar uzanan aşamalı bir yapı önermektedir. Bu aşamalar, programın dikkatli ve sistematik bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Yüksel ve Sağlam (2014), program değerlendirmelerinde hem formal hem de informal yöntemlerin kullanıldığını belirtmektedir. Örneğin, bir eğitim programının değerlendirilmesinde, öğrencilerin sınav sonuçları (formal değerlendirme) ve öğretmenlerin gözlemleri (informal değerlendirme) birlikte kullanılabilir.

2.2.2. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirme alanındaki literatürde, çeşitli yaklaşım ve model sınıflamalarına rastlanmaktadır. Program değerlendirme uzmanlarının farklı yaklaşım ve model sınıflamaları, bu alanda bir konsensüsün oluşmadığını göstermektedir.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2019), değerlendirme alanındaki çeşitli yaklaşımların, öncülerin farklı dünya görüşleri, yaşam deneyimleri ve geçmişlerinden kaynaklandığını ve bu durumun, farklı felsefî yönelimler, yöntemler ve uygulama tercihleri doğurduğunu belirtmektedir.

Uşun (2012) tarafından belirtildiği gibi, Farmer ve Stufflebeam, program değerlendirme yaklaşımları ve modellerini en geniş kapsamlı şekilde sınıflandıran araştırmacılar olarak öne çıkmaktadır.

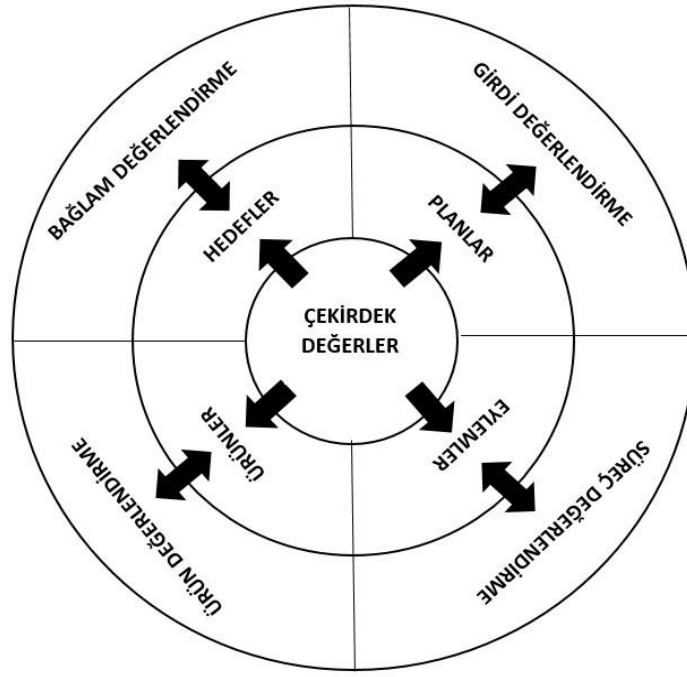
2.3. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün), program değerlendirme alanında yaygın olarak kullanılan bir modeldir ve adını, değerlendirme boyutlarını temsil eden İngilizce kavramların baş harflerinden almaktadır. 1960'ların sonlarında okul projelerinin geliştirilmesi ve niceliksel analizine yönelik olarak tasarlanan bu model, zaman içinde sürekli olarak geliştirilmiş ve güncellenmiştir (Stufflebeam ve Shinkfield, 2007).

CIPP yaklaşımı, rasyonel düşünen ve sistem odaklı bir bakış açısını benimseyen değerlendirmeciler ve program yöneticileri için oldukça caziptir; zira modelin kendisi de bu felsefeyi benimser. Bu modelin en belirgin güçlü yanı, değerlendirmeye doğrudan odaklanmasıdır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen'e (2019) göre oldukça kapsamlı ve çok boyutlu olan CIPP modeli, bileşenleri ayrı ayrı veya birbirleriyle olan ilişkileri bağlamında genel bir değerlendirme yapmak üzere incelenebilir (Stufflebeam, 2003).

CIPP modeli, materyallerden personele, öğrencilerden programlara ve projelere kadar birçok farklı alanı değerlendirmek için geniş çaplı bir uygulanabilirlik ve uyarlanabilirlik sunar. Bu modele göre, değerlendirmenin temel amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir (Stufflebeam, Madaus ve Kelleghan, 2002).



Şekil 2.1. CIPP modelinin temel bileşenleri

CIPP modelinin temel unsurları Şekil 2.1.'de üç eş merkezli daire olarak özetlenmiştir. En merkezdeki daire, herhangi bir değerlendirme için esas alınması gereken temel değerlerin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Değerlerin etrafındaki çark, programın hedefler, planlar, eylemler ve sonuçlar gibi dört temel değerlendirme odağını içerir. Dış katmandaki tekerlek ise, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirmesi dahil olmak üzere, her bir odağa uygun değerlendirme türlerini belirtir. Çift yönlü oklar, her bir değerlendirme odağı ve değerlendirme türü arasındaki dinamik bağlantıyı ifade eder. Bu bağlantıya örnek olarak, hedef belirleme görevinin, hedefleri doğrulamaya veya geliştirmeye yardımcı olacak bilgileri edinmek için bir bağlam değerlendirmesine yol açması verilebilir. Planlama iyileştirme çabaları, planların etkinliğini değerlendiren ve geliştirilmesi için rehberlik sunan bir girdi değerlendirmesine yönelik soruları tetikler. Program eylemleri, süreç değerlendirmesi için soruları tetikler. Bu değerlendirme hem faaliyetlere dair kararları hem de personel performansını güçlendirecek geri bildirimleri ortaya koyar. Başarılar, başarısızlıklar ve yan etkiler, ürün değerlendirmelerinin odak noktasıdır. Bu değerlendirmeler, sonuçlara dair yargılarda bulunur ve daha iyi sonuçlara ulaşmak için nelerin gerektiğini belirler. Bu ilişkiler, modelin iç çemberinde yer alan temel değerlere dayalı olarak işlevsel hale gelir (Stufflebeam, 2003).

CIPP modeli, biçimlendirici (formatif) ve özet (summatif) değerlendirme yaklaşımlarını bir araya getirir. Bu kapsamlı yaklaşım sayesinde, değerlendirme sonuçlarından faydalananak olanlar, gerekli düzenleme ve düzeltmeleri kolayca yapabilirler (Aygören ve Er, 2021).

Bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutları, CIPP modelinde hem birbirini takip eder hem de birbirini tamamlar. Bu döngüde, ürün değerlendirmesiyle ortaya konan program çıktıları, başlangıçta belirlenen bağlam ve planlama çerçevesinde değerlendirilir. Bu yapısıyla CIPP modeli, kapsamlı bir bütüncül değerlendirme modelidir. Sürekli değerlendirmeye olanak tanıyan bu model, süreç içindeki eksikliklerin giderilerek programın geliştirilmesine imkân sunar (Ünal, 2011).

Stufflebeam, değerlendirme sürecinde uzmanların aşağıdaki sistematik adımları izlemelerini ve uygulamalarını önermiştir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019):

1. Değerlendirmeye Odaklanma

- Hizmetin sunulması gereken karar verme düzeylerini belirlemek.
- Karar verme durumlarının odağını, önemini, zamanlamasını tanımlamak.
- Her bir karar durumu için yargılama alternatiflerinde kullanılacak standartları tanımlamak.
- Değerlendiricinin, değerlendirmede kullanması gereken politikaları belirlemek.

2. Bilginin Toplanması

- Toplanacak bilginin kaynağını tespit etmek.
- Bilgi toplamada kullanılacak araç ve yöntemleri belirtmek.
- Kullanılacak örneklemeyi belirlemek.
- Koşulları belirleyip bilgi toplama planı yapmak

3. Bilginin Düzenlenmesi

- Bilgi düzenleme için biçim tanımlamak.
- Analiz araçlarını belirlemek.

4. Bilginin Analiz Edilmesi

- Kullanılacak analiz prosedürlerini seçmek.
- Analizler için araç belirlemek.

5. Bilginin Raporlanması

- Değerlendirme raporu için paydaşları belirlemek.
- Paydaşlara bilgi verecek araçları belirtmek.
- Raporlar ve/veya rapor oturumları için biçim belirtmek.
- Raporlamayı planlamak.

6. Değerlendirmenin Yönetilmesi

- Değerlendirme planını özetlemek.
- Personel ve kaynak gereksinimlerini tanımlamak ve bu gereksinimlerin nasıl karşılanacağını planlamak.
- Gereksinimlerin karşılanması için araçları belirtmek.
- İlgili tüm paydaşlara ulaşacak düzeyde bilgi sağlamak için değerlendirme tasarımının potansiyelini değerlendirmek.
- Değerlendirme tasarımının belirli aralıklarla güncellenmesi için araçları belirlemek ve planlamak.
- Toplam değerlendirme programı için bütçe sağlamak

Aşağıda, modelin dört ögesi olan bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin ayrıntılar açıklanmıştır:

2.3.1. Bağlam Değerlendirmesi

Bağlam değerlendirme, programla ilgili tüm faktörlerin ve mevcut durumun analiz edildiği bir aşamadır. Buradaki amaç, hedeflerin belirlenmesine temel oluşturacak bilgileri toplamak ve bu hedefleri netleştirmektir. Bu analiz sırasında, karşılanamayan ihtiyaçlar, bunların neden karşılanamadığı ve kaçırılan fırsatlar detaylıca incelenir (Uşun, 2012).

Stufflebeam'e göre, bağlam değerlendirmesi sürecin en temel aşamasıdır. Ünal (2011), bu bağlam değerlendirmesinin sadece bir durum analizi olmanın ötesinde, hedefleri belirlemek ve geliştirmek amacıyla yinelenen bir teşhis aşaması işlevi gördüğünü vurgulamaktadır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2019), bağlam değerlendirmesi, planlama kararları için temel oluşturur ve bir programın genel çerçevesini detaylıca inceler. Bu boyutun, planlanacak bir programın hangi ihtiyaçlara yanıt vermesi gerektiğini ve mevcut programların, geliştirilecek yeni programların hedeflerinin belirlenmesine ne şekilde katkı sağlayacağını kapsadığını belirtir. Kısacası, bağlam değerlendirmesi hem ihtiyaç analizini hem de hedeflerin belirlenmesi sürecindeki mevcut kaynakların ve durumun değerlendirilmesini içerir.

Stufflebeam (2002) tarafından yapılan çalışmada bağlam değerlendirme aşamasında, kuramsal çerçeve ve hedef kitle belirlenir, çevre açıklanır ve ihtiyaçların temelini oluşturan sorunlar tespit edilir. Bu aşamada ayrıca önerilen hedeflerin mevcut ihtiyaçları yeterince karşılayıp karşılamadığının da incelendiğini belirtir.

2.3.2. Girdi Değerlendirmesi

Girdi değerlendirme aşamasında; programı hayata geçirmek için gereken stratejiler, kaynaklar, bütçe ve sistemsal unsurlar belirlenir. Ayrıca, bu aşamada alternatif program seçeneklerinin ve program tasarımlarının da tanımlanıp değerlendirildiğini belirtir. Bu sayede, en uygun yaklaşımın seçilmesi için kapsamlı bir inceleme yapılmış olur (Stufflebeam 2002).

Uşun (2012) tarafından belirtildiği üzere, girdi değerlendirmesi, bir programın ve onun unsurlarının mikro düzeyde incelendiği kritik bir aşamadır. Bu analiz sırasında hedeflerin mevcut duruma uygunluğu, okulun genel amaçlarıyla tutarlılığı, öğretim stratejilerinin belirlenen hedeflerle uyumu ve hedefler ile kapsam, genel ve özel amaçlar arasındaki tutarlılık gibi unsurlar detaylıca değerlendirilir. Bu aşama, programın temel taşlarının sağlamlığını ve birbiriyle olan uyumunu gözden geçirmek için hayati önem taşır.

Girdi değerlendirmesi, yapılandırma kararları için kritik bir araçtır. Bu aşama, yöneticilere programın uygulama stratejisini seçme, ortaya çıkabilecek sorunları çözme ve belirlenen stratejinin nasıl hayata geçirileceği konusunda karar verme süreçlerinde önemli yardımlar sunar. Kısacası, girdi değerlendirmesi programın başarılı bir şekilde yönetilmesi ve uygulanması için sağlam bir temel oluşturur (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen 2019).

2.3.3. Süreç Değerlendirmesi

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2019), süreç değerlendirmesi, uygulama kararları için kilit bir aşamadır. Bir program başladıktan sonra, uygulamada değişiklikler yapmak için önemli kararlar almak gerekebileceğinden bahsetmişlerdir.

Süreç değerlendirmesi, programın uygulanması sırasında yapılan ve planlanan faaliyetlerle gerçekleşen etkinlikler arasındaki uyumu inceleyen kritik bir aşamadır. Bu değerlendirme, programın sahada ne kadar doğru ilerlediğini görmek için önemlidir (Uşun 2012).

Stufflebeam (2002) yapmış olduğu çalışmasında süreç değerlendirmesi, bir programın uygulanması sırasında ortaya çıkan işlemsel aksaklıkların belirlenmesi için kritik öneme sahiptir. Bu aşamanın, programın sorunsuz ilerlemesini engelleyen pürüzleri tespit etmeye odaklandığını belirtmektedir.

2.3.4. Ürün Değerlendirmesi

Stufflebeam'e (2002) göre ürün değerlendirmesi, program çıktılarından bilgi toplama ve bu bilgiyi bağlam, girdi ve süreç verileriyle ilişkilendirme aşamasıdır. Bu sayede, elde edilen çıktıların değeri ve faydaları net bir şekilde ortaya konur. Bu süreç, programın genel etkinliğini ve başarısını anlamak için kritik öneme sahiptir.

Ürün değerlendirmesi, döngüsel kararlar için vazgeçilmez bir boyuttur. Bu aşama, elde edilen sonuçlara dayanarak gelecekteki program revizyonları ve planlamalar için kritik geri bildirim sağlar. Bu sayede, programlar sürekli olarak iyileştirilebilir ve güncel ihtiyaçlara daha iyi yanıt verebilir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2019).

Ürün değerlendirmesi, programın çıktıları hakkında veri toplanarak, beklenen ve gerçekleşen ürün arasındaki karşılaştırmanın yapıldığı kritik bir aşamadır. Bu değerlendirme sonucunda, programın devam edip etmeyeceği veya ne tür değişiklikler yapılması gerektiği hakkında kararlar alınır. Bu aşamanın geçerlik, dayanıklılık ve aktarılabilirlik gibi alt değerlendirme alanlarına ayrıldığını belirtir. Kısacası, ürün değerlendirmesi programın nihai etkisini ölçerek geleceğine yön verir (Uşun, 2012).

Taylor ve Beniest'e (2003) göre CIPP modeli, değerlendirme sürecini dört ana öge etrafında şekillendirir ve her bir öge için belirli soruların sorulmasını gerektirir. Bu değerlendirme boyutlarına göre sorulacak sorular şu şekilde sıralanabilir:

1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Dersin diğer derslerle ilişkisi nedir?
- Zaman yeterli mi?
- Kritik veya önemli dış faktörler (ağ, yönetim) nelerdir?

- Dersler entegre mi yoksa ayrı mı olmalı?
- Ders ile araştırma faaliyetleri arasındaki bağlantılar nelerdir?
- Derse gerek var mı?
- Ders, iş ihtiyaçlarına uygun mu?

2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Öğrencilerin giriş özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin öğrenme becerileri nelerdir?
- Öğrencilerin motivasyonu nedir?
- Öğrencilerin yaşam koşulları nasıl?
- Öğrencilerin mevcut bilgileri nedir?
- Amaçlar uygun mu?
- Hedefler, amaçlardan mı türetilmiş?
- Hedefler mantıklı mı?
- Ders içeriği açıkça tanımlanmış mı?
- İçerik öğrenci yetenekleriyle eşleşiyor mu?
- İçerik pratik problemlerle ilgili mi?
- Teori/pratik dengesi nedir?
- Hangi kaynaklar/ekipmanlar mevcut?
- Öğretmenlerin hangi kitapları var?
- Öğrencilerin hangi kitapları var?
- Öğretmenlerin öğretme becerileri ne kadar güçlü?
- İş yükü açısından hazırlık için ne kadar süre gereklidir?
- Öğretmenlerin konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları nelerdir?
- Sınıf ortamı ne kadar destekleyici?

- Burada kaç öğrenci var?
- Kaç öğretmen var?
- Ders nasıl düzenlenmiş?
- Eğitimle ilgili düzenlemeler nelerdir?

3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Öğrencilerin iş yükü nedir?
- Öğrenciler derse ne kadar (iyi/aktif) katılıyor?
- Öğretimle ilgili herhangi bir sorun var mı?
- Öğrenmeyle ilgili herhangi bir sorun var mı?
- Etkili 2 yönlü iletişim var mı?
- Bilgi sadece öğrencilere mi aktarılıyor, yoksa onlar mı kullanıyor ve uyguluyor?
- Öğrencilerin bilgi ve becerileri kullanma/uygulama/analiz etmede karşılaştıkları sorunlar var mı?
- Öğretme ve öğrenme süreci sürekli olarak değerlendiriliyor mu?
- Öğretme ve öğrenme pratik/kurumsal sorunlardan etkileniyor mu?
- Öğretmenler/öğrenciler arasındaki iş birliği/kişilerarası ilişkilerin düzeyi nedir?
- Disiplin nasıl sağlanıyor?

4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Olarak;

- Sınav, dönem sonunda bir tane mi yoksa ders sürecinde birkaç tane mi?
- Resmi olmayan bir değerlendirme var mı?
- Değerlendirmenin kalitesi nedir?
- Dersin sonunda öğrencilerin bilgi, yetenek ve tutumlarının düzeyi nedir?
- Tüm süreç için değerlendirme yapılıyor mu?
- Öğrenciler öğrendiklerini nasıl kullanıyorlar?
- Öğrencilerin ve öğretmenlerin toplam birikimleri ne durumdadır?

- Dersten asıl öğrenilmesi gereken nedir?
- Resmi bir rapor var mı?
- Sonuç olarak öğretmenin itibarı arttı mı yoksa azaldı mı?

Taylor ve Beniest'e (2003) göre, CIPP modeliyle bir program değerlendirilirken genellikle kombinasyon halinde kullanılan çeşitli yöntemler bulunur. Bu yöntemlerden bazıları şunlardır:

- Sınıf içi tartışmalar
- Gayriresmî konuşmalar veya gözlemler
- Bireysel öğrenci görüşmeleri
- Değerlendirme formları
- Öğretmen/eğitmenin meslektaşları tarafından sınıf/oturum içi gözlemi
- Kendi öğretimini içeren video kayıtları (mikro öğretim)
- Kurumsal belgelerin incelenmesi
- Katılımcı sözleşmeleri
- Performans testleri
- Anketler
- Öz değerlendirme
- Yazılı sınavlar

Bu yöntemler, programın farklı yönlerini kapsamlı bir şekilde değerlendirmek için bir araya getirilebilir.

2.4. İlgili Çalışmalar

2.4.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde, Türkiye’de CIPP modeli kullanılarak ilköğretim matematik dersi öğretim programı ve ilköğretim matematik dersi 4. sınıf öğretim programının değerlendirildiğine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte; ilköğretim matematik dersi ve ilköğretim 4. sınıf matematik dersi öğretim programının çeşitli yöntem ve yaklaşımlar

aracılığıyla ele alındığı çalışmalara rastlanmıştır. Bu bölümde söz konusu çalışmalara yer verilmiş ve ayrıntıları açıklanmaya çalışılmıştır.

Selamet ve Gürlen (2024) tarafından yapılan çalışmada uygulanmakta olan ilkökul dördüncü sınıf matematik dersi öğretim programı değerlendirilerek, programın geliştirilmesine yönelik öneriler sunulmuştur. Değerlendirme, Stufflebeam'in CIPP (bağlam–girdi–süreç–ürün) program değerlendirme modeline göre yapılmıştır. Bu çerçevede, sınıf öğretmenlerinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla fenomenolojik desenle nitel araştırma yöntemi uygulanmıştır. Araştırma grubu, İstanbul Beylikdüzü'ndeki devlet okullarında görevli on iki sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Veriler, CIPP'nin dört alt boyutuyla ilgili 14 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre: Bağlam boyutunda, öğretim programının öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştiren, öğrenilen bilgilerin günlük hayatta kullanılmasına olanak tanıyan ve öğrencilere matematiğe karşı olumlu tutum kazandıran nitelikte olması gerektiği öne çıkmıştır. Girdi boyutunda, ders kitaplarında eğlenceli içeriklerin yer almasının öğrenme sürecini olumlu etkilediği belirtilmiştir. Süreç boyutunda, matematik öğretimi için ayrılan sürenin programın yoğunluğuna göre yetersiz olduğu yönünde öğretmen değerlendirmeleri alınmıştır. Ürün boyutunda, programın öğrencilerin problem çözme becerileri, zihinsel beceri ve akıl yürütme kapasitesi üzerinde olumlu etkiler sağladığı görülmüştür. Söz konusu bulgular ışığında, programın gelecekte ortaya çıkabilecek öğrenme ihtiyaçlarına yanıt verecek nitelikte revize edilmesi; kaynakların günlük yaşamla ilişkilendirilecek örneklerle zenginleştirilmesi, haftalık ders planlarında matematiğe ayrılan zamanın artırılması; ayrıca uluslararası düzeyde farklı matematik müfredatlarının karşılaştırmalı analizleriyle yararlı katkı sağlayabilecek unsurların programa dahil edilmesi önerilmiştir.

Çopur ve arkadaşları (2021), yaptıkları araştırmasında Stufflebeam'in CIPP modeline göre ilkökul matematik dersi öğretim programını değerlendirmede kullanılabilecek bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçeğin ön deneme formu olarak hazırlanan 76 madde, 213 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Verilerin analizi için SPSS 22 ve Lisrel 8.7 paket programlarından yararlanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği, oblimin döndürmeli temel bileşenler analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre ölçek, toplam varyansın %75,04'ünü açıklayan 7 faktörden oluşmaktadır. Madde analizi sonucunda, tüm maddeleri olumlu yönde olan ve beşli Likert tipiyle düzenlenen toplam 43 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .97 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, geliştirilen

bu ölçme aracının eğitim alanında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir araç olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmazken, mesleki kıdem ve okulun fiziksel imkânları değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Keskin ve arkadaşlarının (2019) yapmış olduğu çalışmanın amacı, ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesini nitel ve nicel yöntemlerle incelemektir. Araştırma kapsamına Türkiye genelinden mesleki deneyimleri farklı 150 ortaokul matematik öğretmeni ve alanda uzman 3 akademisyen dahil edilmiştir. Nicel veriler, uzman görüşlerine dayanılarak geliştirilen “Öğretim Programı Değerlendirme Formu” aracılığıyla toplanmış; ardından öğretmenlerin verdiği yanıtlara göre her sınıf seviyesinden biri düşük, biri yüksek puanlı öğretmen olmak üzere toplam 8 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, matematik eğitimi konusunda uzman olan üç akademisyen de nitel veriye katkı sağlamak üzere görüşme sürecine dahil edilmiştir. Nicel veriler istatistiksel paket program kullanılarak analiz edilmiş; nitel veriler ise nicel bulguları destekleyici nitelik taşıyacak şekilde betimlenmiştir. Bulgulara göre, öğretim programının en zayıf olduğu sınıf düzeyi 7. sınıf olarak tespit edilirken, en güçlü olduğu düzey 8. sınıftır. Alt boyutlara bakıldığında, “programın iyi planlanmış olması ve tercih edilen öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yeterliliği” açısından en düşük ortalama 7. sınıfa aitken; “program kazanımlarının niteliği” açısından en yüksek ortalama 6. sınıfa aittir. Kazanımlar açısından değerlendirildiğinde, 5, 6 ve 8. sınıf programlarının yeterli olduğu; 7. sınıf programının ise orta düzeyde yeterlilik gösterdiği belirtilmiştir. İçerik niteliği değerlendirmesinde 5. sınıf programı “iyi düzeyde yeterli”, 6, 7 ve 8. sınıf programları ise “orta düzeyde yeterli” bulunmuştur. Öğrenci becerilerini ortaya çıkarma ya da geliştirme açısından program, genel olarak “orta düzeyde yeterli” olarak değerlendirilmiş; 7. sınıf programı bu açıdan diğerlerine kıyasla daha olumsuz bir performans göstermiştir. Programın planlaması ve öğrenme-öğretme yaklaşımlarının yeterliliği özelinde ise 5, 6 ve 8. sınıfların “orta düzeyde yeterli” olduğu; 7. sınıf düzeyinin ise bu boyutta yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Singer ve arkadaşları (2017) yaptıkları çalışmada, 2017 yılında hazırlanan üçüncü sınıf matematik öğretim programı, Stufflebeam’ın CIPP modelinin “girdi” boyutu açısından değerlendirilmiştir. Çalışmada nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması yöntemi ve doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Değerlendirme süreci, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş bir doküman analizi formu aracılığıyla yürütülmüştür; bu form, uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. İncelenen dokümanlar arasında üçüncü sınıf matematik öğretim

programı ve öğretmen kılavuz kitabı yer almıştır. Analizler sonucunda, programın girdi boyutuna ilişkin yedi temel tema ortaya çıkarılmıştır: içeriğin güncelliği, öğretim stratejilerinin uygunluğu, hedeflerle uyumu, materyal kalitesi, öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilirlik, öğretmen yeterliliği ve kaynakların yeterliliği. Elde edilen bulgular, programın girdi boyutu açısından belirli güçlü yönler sahip olduğunu, ancak bazı alanlarda geliştirilmesi gerektiğini göstermiştir. Bu doğrultuda, programın uygulanabilirliğini artırmak amacıyla içerik ve materyal zenginliği, öğretmen destek yapıları ve amaçlar arasındaki uyuma dikkat edilmesi önerilmiştir. Özetle, çalışmanın bulguları, program geliştirme süreçlerinde girdi boyutuna daha fazla odaklanılması gerektiğine ışık tutmaktadır.

Kuzu ve arkadaşlarının (2024) yapmış olduğu çalışma 2024 yılında yayımlanan İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde değerlendirmiştir. Araştırmada, programın kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler, matematik alan becerileri ve Erdem-Değer-Eylem Modeli kapsamında yer alan değerler açısından kapsamlı bir içerik analizi yapılmıştır. Çalışma ile ilgili bulgular; Alan Becerileri: Programda en fazla vurgulanan alan becerisi Matematiksel Araç ve Teknoloji ile Çalışma olmuştur. Bunu sırasıyla Matematiksel Temsil, Matematiksel Problem Çözme, Veri ile Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme ve Matematiksel Muhakeme becerileri takip etmektedir. Kavramsal Beceriler: Programda Finansal Okuryazarlık becerisine yer verilmiştir. Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: İletişim, iş birliği, öz farkındalık, öz düzenleme, esneklik ve sorumlu karar verme gibi beceriler programa dahil edilmiştir. Ancak, sosyal farkındalık becerisi en az vurgulanan beceri olmuştur. Eğilimler: Programda, öğrencilerin matematiksel düşünme süreçlerinde tahmin yapma, prosedürleri takip etme ve yorumlama gibi eğilimlere yer verilmiştir. Değerler: Programda 20 değer arasından 13'üne yer verilmiştir. En fazla vurgulanan değer Çalışkanlık iken, Duyarlılık, Aile Bütünlüğü, Sabır, Mütevazılık ve Yardımseverlik gibi değerler ise en az vurgulanan değerler olmuştur. Okuryazarlık Becerileri: Programda, Dijital Okuryazarlık becerisine en fazla yer verilmiştir. Finansal Okuryazarlık ise en az vurgulanan okuryazarlık becerisi olmuştur. Disiplinler Arası İlişkiler: Programda Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Oyun disiplinlerine en fazla yer verilmiştir. Türkçe ve Sosyal Bilgiler disiplinleri ise en az yer verilen disiplinler arasında olmuştur. Araştırma, 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde belirlenen becerilere ve değerlere büyük ölçüde yer verdiğini göstermektedir. Ancak, bazı beceriler ve değerler daha az vurgulanmış olup, bu durum öğretim programının daha dengeli ve kapsamlı bir şekilde yapılandırılabilceğini göstermektedir.

2.4.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İlgili literatür incelendiğinde, yurt dışında CIPP modeli kullanılarak ilköğretim matematik dersi 4. sınıf öğretim programının değerlendirildiğine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte; ilkokul matematik dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirildiği çalışmalara ulaşılmıştır. Bu bölümde söz konusu çalışmalara yer verilmiş ve ayrıntıları açıklanmaya çalışılmıştır.

Qadriah, Luluk; Wicaksono, Bagus; Somadiyono, Suharto ve Nindiasari, Hesti (2022) tarafından kaleme alınan “İlkokulda matematik öğreniminin CIPP modeline göre değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, CIPP (Context–Input–Process–Product) değerlendirme modelinin ilkokul matematik öğretiminde kullanılabilirliği ele alınmaktadır. Araştırmada, CIPP modelinin dört temel bileşeni üzerinden sistematik bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Bağlam (Context) boyutunda öğrencilerin ihtiyaçları, öğretim programının hedeflerle uyumu ve öğrenme amaçları; Girdi (Input) boyutunda öğretmen yeterlikleri, öğrenme materyalleri, öğretim kaynakları ve fiziksel ortam; Süreç (Process) boyutunda öğretim yöntemleri, sınıf içi etkileşimler ve uygulanan pedagojik stratejiler; Ürün (Product) boyutunda ise öğrencilerin akademik başarıları, edinilen beceriler ve öğrenme çıktıları incelenmiştir. Çalışmanın bulguları, CIPP modelinin yalnızca çıktıya odaklanmak yerine öğretim sürecinin tüm aşamalarını dikkate alarak kapsamlı bir değerlendirme olanağı sunduğunu göstermektedir. Bu bağlamda modelin, ilkokul matematik öğretiminin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmada etkili bir araç olduğu, öğretmenler ve eğitim paydaşları için karar verme süreçlerinde yol gösterici işlev üstlenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Eryani, Rika; Samitra, Deni; Arisandi, Dwi; Amelia, Winda ve Bayumi, Nanda (2024) tarafından kaleme alınan “Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Küresel Eğitim Standartlarını Karşılamada Zorluklar ve Fırsatlar (Durum: Devlet Ortaokulu)” başlıklı makalede, ortaokul düzeyinde matematik öğretim programının uluslararası eğitim standartları bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, programın uygulanmasında karşılaşılan başlıca sorunlar; öğretim materyallerinin sınırlılığı, öğretmenlerin pedagojik ve alan bilgisi yetersizlikleri, öğrenci motivasyonu ve bireysel öğrenme farklılıkları ile ölçme-değerlendirme yaklaşımlarındaki eksiklikler olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte, küresel standartlara uyum sürecinde önemli fırsatların da bulunduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretim materyallerinin çeşitlendirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitimde teknoloji entegrasyonunun güçlendirilmesi ve değerlendirme sistemlerinin yeniden yapılandırılması öne çıkan unsurlar arasında yer almaktadır. Araştırma, matematik öğretim

programının küresel standartlara uyumunda çeşitli yapısal ve pedagojik zorlukların mevcut olduğunu; ancak uygun stratejiler geliştirildiğinde ve mevcut fırsatlar etkin biçimde değerlendirildiğinde, programın daha işlevsel ve nitelikli bir yapıya kavuşturulabileceğini ortaya koymaktadır.

Wahyuni, Yuliana ve Aziz, Ismail (2021) tarafından kaleme alınan “CIPP Modeline Dayalı Matematik Öğreniminin Değerlendirilmesi” başlıklı makalede, matematik öğretiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde CIPP (Context–Input–Process–Product) modelinin kullanımı ele alınmıştır. Araştırmada, CIPP modelinin dört boyutu üzerinden değerlendirme yapılmıştır: Bağlam (Context) boyutunda öğrencilerin ihtiyaçları ve öğretim programının uygunluğu; Girdi (Input) boyutunda öğretmen yeterlikleri, materyaller ve öğrenme ortamı; Süreç (Process) boyutunda öğretim yöntemleri, sınıf içi uygulamalar ve öğrenci katılımı; Ürün (Product) boyutunda ise öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme çıktıları incelenmiştir. Çalışma sonucunda, CIPP modelinin matematik öğreniminin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede etkili bir araç olduğu ve öğretim sürecinin geliştirilmesine yönelik somut veriler sunduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, modelin yalnızca çıktıları değil, tüm süreci değerlendirmesi bakımından eğitimde kapsamlı ve sistematik bir yaklaşım sağladığı vurgulanmaktadır.

Asma, Saima; Muhammad, Imran Khan ve Mahar, Muhammad Ishaq (2024) tarafından yayımlanan “CIPP Öğretim Programı Modeli Kullanılarak Eğitim Dersinin Öğretim Programının Değerlendirilmesi: Pakistan’da Ortaöğretim Düzeyi” başlıklı makalede, Pakistan’daki ortaöğretim düzeyinde okutulan eğitim dersinin öğretim programı CIPP (Context–Input–Process–Product) modeli çerçevesinde incelenmiştir. Araştırmada, bağlam (context) boyutunda programın öğrencilerin ihtiyaçları ile hedefler arasındaki uyumuna; girdi (input) boyutunda öğretim kaynaklarının yeterliliğine, öğretmenlerin mesleki ve pedagojik yeterliklerine; süreç (process) boyutunda öğretim yöntemleri, sınıf içi uygulamalar ve öğrenme ortamının niteliğine; ürün (product) boyutunda ise öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenme çıktılarının düzeyine odaklanılmıştır. Çalışmanın bulguları, programın belirli açılardan işlevsel olmakla birlikte öğretim materyallerinin çeşitliliği, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirilmesi yönünde önemli gereksinimler bulunduğunu göstermektedir. Araştırma, CIPP modelinin çok boyutlu yapısı sayesinde eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, ortaöğretim düzeyinde program geliştirme ve iyileştirme süreçlerine katkı sağlayabilecek etkili bir değerlendirme aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, kullanılan veri toplama aracı, verilerin elde edilme süreci, geçerlik, güvenirlik ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Materyal

Bu bölümde araştırmanın veri toplama aracından bahsedilmiştir.

3.1.1. Araştırmanın Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verilerin toplanması için, 1. ve 2. sınıf düzeylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilkököl matematik dersi öğretim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcılardan belirli sorulara yönelik standart yanıtlar alınmasının yanı sıra, konuya ilişkin ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde edilmesine de olanak sağlamaktadır (Şener Büyüköztürk vd., 2016). Bunun yanında, nitel araştırmalarda kullanılan görüşmelerin önemli özelliklerinden biri, araştırmacıya doğrudan gözlemleyemediği durumlara ilişkin bilgi edinme ve gözlemlediği durumları farklı bakış açılarıyla yorumlama imkânı sunmasıdır (Corrine Glesne, 2014).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya önceden belirlenen sorular çerçevesinde veri toplama imkânı sunarken, katılımcı yanıtlarına göre sürecin derinleştirilmesine de olanak tanıyan esnek bir veri toplama yöntemidir. Rubin ve Rubin'e (2012) göre bu tür görüşmeler, karşılıklı etkileşime dayalı bir süreçte katılımcıların deneyim ve görüşlerinin ayrıntılı biçimde ortaya çıkarılmasını sağlar. Türnüklü (2000) ise yarı yapılandırılmış görüşmelerin, önceden hazırlanan bir görüşme formu doğrultusunda yürütüldüğünü, ancak araştırmacının gerektiğinde ek sorularla süreci zenginleştirebildiğini ifade etmektedir.

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ilgili alan yazın incelenmiş, benzer çalışmalardaki soru örneklerinden yararlanılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından hazırlanan taslak form, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu kapsamda 2 ilköğretim matematik öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınmış; gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular, ilkököl matematik dersi 2024 yılı öğretim programının CIPP modeli çerçevesinde değerlendirilmesini sağlayacak biçimde yapılandırılmıştır. Bu kapsamda bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarını kapsayan sorulara yer verilmiştir. Görüşme soruları aşağıda sunulmuştur:

1) İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının öğrencilerin bireysel, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarını karşılama düzeyine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

2) Sizce İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir? Açıklayınız.

3) Konular, etkinlikler ve alıştırmalar bağlamında ders kitaplarını yeterli ve kullanılabilir buluyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

4) Programda yer alan öğrenme çıktıları ile ilgili olarak;

a) Sayıca yeterliliği,

b) Öğrenci düzeyine uygunluğu,

c) Açıklık ve anlaşılabilirliği,

d) Ölçülebilirliği hakkında görüşleriniz nelerdir?

5) Matematik derslerinde öğrencilerin hazırbulunuşluk, motivasyon, ilgi ve tutumlarına ilişkin gözlemleriniz nelerdir?

6) Sınıfınızda/okulunuzda bulunan eğitim materyalleri ve teknolojik imkânların yeterliliği ve kullanımına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

7) Programı uygulama sürecinde;

a) Tercih ettiğiniz öğretim yöntem ve teknikleri nelerdir? Neden?

b) Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi araçları kullanıyorsunuz? Neden?

c) Uygulamada yaptığınız uyarılama ve değişiklikler varsa nelerdir? Nedenleri nelerdir?

d) Karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

8) Programın uygulanması sonucunda öğrencilerde gözlemlediğiniz değişimler nelerdir? Açıklayınız.

3.2. Metot

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin elde edilme süreci, geçerlik, güvenirlik ve analiz yöntemlerine ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

3.2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma paradigması temelinde kurgulanmıştır. Nitel yaklaşım, bireylerin bir olguya ilişkin algılarını, deneyimlerini ve anlamlandırma süreçlerini kendi doğal ortamları içinde ele almayı esas alır (Merriam, 1998; Denzin ve Lincoln, 2018). Bu doğrultuda ilkökul matematik dersi 2024 yılı öğretim programının değerlendirilmesi sürecinde, öğretmenlerin programa ilişkin görüşleri ve uygulamaya dair deneyimleri ayrıntılı ve bağlamsal bir bakış açısıyla incelenmiştir.

Araştırmada, öğretim programının çok boyutlu bir çerçevede ele alınabilmesi amacıyla CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün) modeli esas alınmıştır. Bu model, eğitim programlarının etkililiğini yalnızca çıktılar üzerinden değil, aynı zamanda programın dayandığı ihtiyaçlar, sahip olduğu kaynaklar ve uygulama süreci ile birlikte değerlendirmeye imkân tanıyan bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Bu kapsamda programın hedeflerinin ihtiyaçlarla uyumu, içerik ve kaynak yapısı, uygulama sürecindeki işleyiş ve ortaya çıkan sonuçlar bir arada değerlendirilmiştir.

Araştırmanın deseni olarak durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi bağlamsal sınırları içerisinde, gerçek yaşam koşulları dikkate alınarak derinlemesine incelenmesine dayanan bir yaklaşımdır (Yin, 2018). Bu desen, özellikle “nasıl” ve “niçin” sorularına odaklanan araştırmalarda, incelenen durumu bütüncül bir yapı içinde ele alma imkânı sunmaktadır. Bu çalışmada ele alınan durum, ilkökul matematik dersi öğretim programının CIPP modeli doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu durum, eğitim programlarında gerçekleştirilen güncel düzenlemelerin uygulamadaki yansımalarını ortaya koyması bakımından anlamlı bir inceleme alanı oluşturmaktadır.

Durum çalışması yaklaşımı, öğretmenlerin programa ilişkin görüşlerini ve uygulama deneyimlerini kendi eğitim ortamları içinde çok yönlü olarak incelemeye olanak tanımaktadır. Ayrıca, araştırma sürecinde yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler, katılımcıların ifadeleri korunarak ayrıntılı biçimde analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Bu yönüyle araştırmada, amaç, veri toplama süreci ve analiz yaklaşımı arasında kuramsal ve yöntemsel bir uyum sağlanmıştır (Merriam, 1998; Yin, 2018).

3.2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2025–2026 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan kolay örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, araştırmacının erişim kolaylığı ve uygulama imkânları doğrultusunda uygun katılımcılara ulaşmasını sağlayan, olasılığa dayalı olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu kapsamda, ilkokul düzeyinde görev yapan sınıf öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinde, 1. ve 2. sınıf düzeylerinde matematik dersi öğretim programını uyguluyor olmaları temel ölçüt olarak alınmıştır. Böylece, öğretim programına ilişkin değerlendirmelerin uygulama deneyimine dayalı olarak ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların kimliklerini korumak amacıyla öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

Çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 3.1’de sunulmuştur:

Tablo 3.1. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Okuttuğu Sınıf Düzeyi	Öğrenim Durumu
Ö1	Kadın	6 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö2	Kadın	7 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö3	Erkek	9 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö4	Erkek	18 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö5	Erkek	20 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö6	Kadın	25 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö7	Kadın	26 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö8	Kadın	30 yıl	1. sınıf	Lisans
Ö9	Erkek	14 yıl	1. sınıf	Yüksek Lisans
Ö10	Kadın	16 yıl	1. sınıf	Yüksek Lisans
Ö11	Kadın	10 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö12	Kadın	11 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö13	Kadın	13 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö14	Erkek	15 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö15	Erkek	17 yıl	2. sınıf	Lisans

Ö16	Erkek	18 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö17	Erkek	22 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö18	Erkek	27 yıl	2. sınıf	Lisans
Ö19	Kadın	12 yıl	2. sınıf	Yüksek Lisans
Ö20	Erkek	28 yıl	2. sınıf	Yüksek Lisans

Tablo 3.1. incelendiğinde, çalışmaya katılan 20 öğretmenin cinsiyet dağılımının eşit olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem dağılımına bakıldığında 10 yılın altında kıdeme sahip öğretmen sayısının sınırlı olduğu ($f=3$), 10 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmen sayısının ise daha fazla olduğu görülmektedir ($f=17$). Ayrıca 25 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmen sayısı 5'tir. Okutulan sınıf düzeyine göre dağılım incelendiğinde öğretmenlerin 1. sınıf ($f=10$) ve 2. sınıf ($f=10$) düzeylerinde görev yaptıkları görülmektedir. Öğrenim durumu açısından değerlendirildiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu ($f=16$), bir kısmının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir ($f=4$).

3.2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri esas alınmıştır.

Veri toplama aracının hazırlanma sürecinde görüşme soruları; kapsam, dil ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmek üzere sınıf eğitimi, matematik eğitimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, ifadeler sadeleştirilmiş ve soruların araştırmanın amacıyla uyumu güçlendirilmiştir (Merriam, 2018). Ayrıca görüşme formuna son şekli verilmeden önce pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmanın inanılabilirliğini artırmak amacıyla veri toplama sürecinde katılımcılarla yeterli etkileşim kurulmuş ve görüşmeler sırasında yönlendirici olmayan bir yaklaşım benimsenmiştir. Bulguların sunumunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek elde edilen bulguların veri temelli biçimde sunulmasına özen gösterilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi sürecinde verilerin düzenlenmesi, kodlanması ve temaların oluşturulmasında MAXQDA 24 programından yararlanılmıştır.

Kodlama işlemleri iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül doğrultusunda hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %88 olarak belirlenmiştir. Uyuşmazlık bulunan kodlamalar araştırmacılar arasında yeniden değerlendirilmiş ve ortak görüş doğrultusunda düzenlenmiştir.

Araştırmanın tutarlılığını desteklemek amacıyla veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı biçimde açıklanmış, araştırma sürecinde alınan kararlar sistematik olarak kayıt altına alınmıştır (Patton, 2015). Ayrıca araştırmacının öznel yorumlarının sürece etkisini azaltmak amacıyla yansıtıcı bir yaklaşım benimsenmiş ve süreç boyunca araştırmacı notları tutulmuştur. Böylece araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmaya yönelik çeşitli stratejiler birlikte kullanılmıştır.

3.2.4. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan gerekli etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulama sürecinin yürütülebilmesi amacıyla Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından gerekli resmî uygulama onayı verilmiştir. Araştırmada kullanılan görüşme formundaki sorular, ilgili etik ve yasal izinler doğrultusunda katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmanın verileri, 2026 Mart-Nisan ayları arasında araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde araştırmaya gönüllü olarak katılan katılımcılarla telefon görüşmesi gerçekleştirilmiş; görüşme günü, saati ve yeri karşılıklı uygunluk doğrultusunda planlanmıştır. Görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların görev yaptıkları okullarda, okul yönetimi ile katılımcılar tarafından uygun görülen sessiz ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında yalnızca araştırmacı ve katılımcı yer almıştır.

Veri toplama sürecinde katılımcılara araştırmanın amacı açıklanmış, elde edilen verilerin yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı ve gizlilik esasına uygun şekilde korunacağı belirtilmiştir. Görüşmeler öncesinde katılımcılara aydınlatılmış onam formu, bilgilendirilmiş gönüllü olur formu sunulmuş ve gerekli imzalar alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Katılımcı gizliliğini sağlamak amacıyla araştırma sürecinde katılımcı isimleri kodlanarak kullanılmıştır. Veri toplama sürecinin tüm aşamalarında gönüllülük, gizlilik ve bilimsel etik ilkelerine titizlikle uyulmuştur.

3.2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden tümdengelimsel içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, katılımcı görüşlerinden elde edilen verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde sistematik biçimde düzenlenmesine ve yorumlanmasına olanak sağlayan bir analiz yaklaşımıdır (Krippendorff, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

Analiz sürecinde öncelikle görüşme metinleri ayrıntılı biçimde okunmuş, araştırma soruları doğrultusunda anlamlı ifadeler belirlenerek kodlar oluşturulmuştur. Daha sonra benzer özellik taşıyan kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, bu kategorilerden hareketle araştırmanın amacına uygun temalara ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında 20 sınıf öğretmeniyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, görüşmeler sırasında elde edilen verilerin tekrar etmeye başlaması ve yeni bir tema ya da kod ortaya çıkmaması üzerine sonlandırılmıştır. Bu doğrultuda veri doygunluğuna ulaşıldığı kabul edilmiştir (Guest, Bunce, & Johnson, 2006).

Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla veriler, eğitim bilimleri alanında uzman iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Bilindiği gibi kodlayıcılar arası görüş birliğinin sağlanması, nitel araştırmalarda güvenilirliği artıran bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2008). Bu doğrultuda, kodlayıcılar arasındaki görüş birliği düzeyini belirlemek amacıyla Matthew B. Miles ve A. Michael Huberman (1994) tarafından önerilen hesaplama formülünden yararlanılmıştır.

Kodlayıcılar arası güvenirliliğin belirlenmesinde kullanılan $\frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$ formülü sonucunda elde edilen değer en az %80 düzeyinde olması gerektiği belirtilmektedir (Matthew B. Miles ve A. Michael Huberman, 1994). Kodlayıcılar arasındaki uyum, Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı %88 olarak belirlenmiştir. Uyuşmazlık bulunan kodlamalar ise araştırmacılar arasında gerçekleştirilen değerlendirme toplantıları sonucunda ortak karara bağlanmıştır.

Bulguların yorumlanması sürecinde, her tabloya ilişkin veriler özetlenmiş; elde edilen bulgular açıklanarak değerlendirilmiştir. “Carla Willig (2017)’e göre, bulguların yorumlanması nitel araştırmanın temel aşamalarından birini oluşturmaktadır; çünkü bu süreç, araştırmada anlamın yapılandırılmasıyla doğrudan ilişkilidir.

Robert K. Yin (2018), görüşmelerden elde edilen verilerin frekanslarına göre kategorilere ayrılmasını ve katılımcı görüşlerini yansıtmak amacıyla bazı ifadelerin doğrudan alıntı şeklinde verilmesini önermektedir. Bu amaçla araştırma bulguları, oluşturulan temalar altında sunulmuş ve katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada, görüşlerin tekrar edilme sıklıkları frekans değerleriyle ifade edilerek ilgili temalar altında sunulmuştur.

Çalışmanın geçerliğini desteklemek amacıyla katılımcı teyidi yöntemine başvurulmuştur. Analiz sonucunda ulaşılan tema ve yorumlar bazı katılımcılarla paylaşılmış, elde edilen bulguların katılımcı deneyimlerini yansıtmaya durumu kontrol edilmiştir. Ayrıca veri toplama ve analiz sürecinde araştırmacı, yansıtıcılık ilkesini dikkate alarak öznel değerlendirmelerini kontrol altında tutmaya özen göstermiş ve süreç boyunca araştırmacı notları tutmuştur.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmadan elde edilen veriler, alt problemlerin sıralaması dikkate alınarak sunulmuş ve bulgular bu çerçevede açıklanmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen dört alt problem, CIPP (Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün) modelinin değerlendirme boyutlarına uygun biçimde ele alınmıştır. Bu doğrultuda, değerlendirme boyutlarına ilişkin elde edilen bulguların sunulabilmesi ve CIPP modelinin boyutlarının ayrıntılı biçimde ortaya konulabilmesi amacıyla veriler alt problemler temelinde düzenlenmiştir. Bulgular bölümünde yer alan alt başlıklar ise her bir alt problem kapsamında bulunan araştırma sorularına göre sınıflandırılarak sıralanmıştır.

Araştırma Problemi (Genel Karşılaştırmalı Analiz Gerekçesi)

2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli doğrultusunda geliştirilen ve öğrencilerin yalnızca matematiksel bilgi ve becerilerini değil; problem çözme, akıl yürütme, matematiksel iletişim, modelleme, üst düzey düşünme becerileri ile matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmelerini hedefleyen bütüncül bir öğretim programıdır. Böyle kapsamlı bir öğretim programının değerlendirilmesi, yalnızca programın genel özelliklerinin incelenmesiyle sınırlı kalmamalı; farklı sınıf düzeylerinde uygulamaya nasıl yansıdığının da ortaya konulmasını gerektirmektedir.

İlkokulun birinci ve ikinci sınıfları, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özellikleri bakımından birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Birinci sınıf, öğrencilerin okul yaşamına ve matematik öğretimine ilk kez sistematik olarak katıldıkları dönem iken; ikinci sınıf, temel matematik becerilerinin geliştirilmesi ve derinleştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Dolayısıyla aynı öğretim programının farklı sınıf düzeylerinde uygulanması sonucunda öğretmenlerin programa ilişkin deneyimleri, uygulama sürecinde karşılaştıkları durumlar, öğrencilerde gözlemledikleri değişimler ve programın güçlü ya da geliştirilmesi gereken yönlerine ilişkin değerlendirmeleri farklılaşabilmektedir.

Bu nedenle araştırmada yalnızca birinci veya yalnızca ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi yeterli görülmemiş; her iki sınıf düzeyinden elde edilen veriler önce kendi içinde analiz edilmiş, ardından ortak tema, kategori ve kodlar üzerinden karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Böylece öğretim programının farklı sınıf düzeylerinde nasıl algılandığı, hangi yönlerinin benzer biçimde değerlendirildiği, hangi yönlerde farklı

uygulama deneyimlerinin ortaya çıktığı ve programın sınıf düzeyine bağlı olarak nasıl bir etkililik gösterdiği bütüncül bir bakış açısıyla ortaya konulmuştur.

Karşılaştırmalı analiz yapılmasının temel amacı, öğretmen görüşleri arasında yalnızca benzerlik ve farklılıkları belirlemek değildir. Aynı zamanda öğretim programının farklı sınıf düzeylerinde ortaya çıkan güçlü yönlerini, uygulama sürecinde karşılaşılan sorunları, bu sorunların nedenlerini ve programın geliştirilmesine yönelik ihtiyaçları daha kapsamlı biçimde ortaya koymaktır. Bu yaklaşım sayesinde öğretim programının yalnızca belirli bir sınıf düzeyindeki uygulamalarına ilişkin değil, ilkokulun ilk iki yılı boyunca nasıl işlediğine ilişkin daha güvenilir ve bütüncül sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Araştırmada gerçekleştirilen bu karşılaştırmalı analiz, CIPP değerlendirme modelinin temel yaklaşımıyla da örtüşmektedir. CIPP modeli, programların bağlam (Context), girdi (Input), süreç (Process) ve ürün (Product) boyutlarını birbirinden bağımsız değil, birbirini tamamlayan unsurlar olarak ele almakta ve programın farklı uygulama koşullarındaki etkililiğinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Bu doğrultuda birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin birlikte değerlendirilmesi; programın farklı sınıf düzeylerinde nasıl uygulandığını, hangi boyutlarda benzer sonuçlar verdiğini ve hangi boyutlarda farklılaştığını ortaya koyarak programın etkililiğine ilişkin daha derinlemesine değerlendirmeler yapılmasına olanak sağlamaktadır.

Bu kapsamda araştırmanın temel problemi şu şekilde ifade edilebilir:

2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları açısından hangi yönlerden benzerlik ve farklılık göstermektedir? Öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretmen deneyimleri sınıf düzeyine göre nasıl değişmektedir?

Bu araştırma problemi doğrultusunda gerçekleştirilen karşılaştırmalı analizler sayesinde, öğretim programının yalnızca tek bir sınıf düzeyindeki görünümü değil, ilkokulun ilk iki yılında ortaya koyduğu etkililik, süreklilik ve gelişim özellikleri birlikte değerlendirilmiş; programın güçlü yönleri ile geliştirilmesi gereken yönleri sınıf düzeyi temelinde ortaya konularak daha kapsamlı ve kanıta dayalı sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

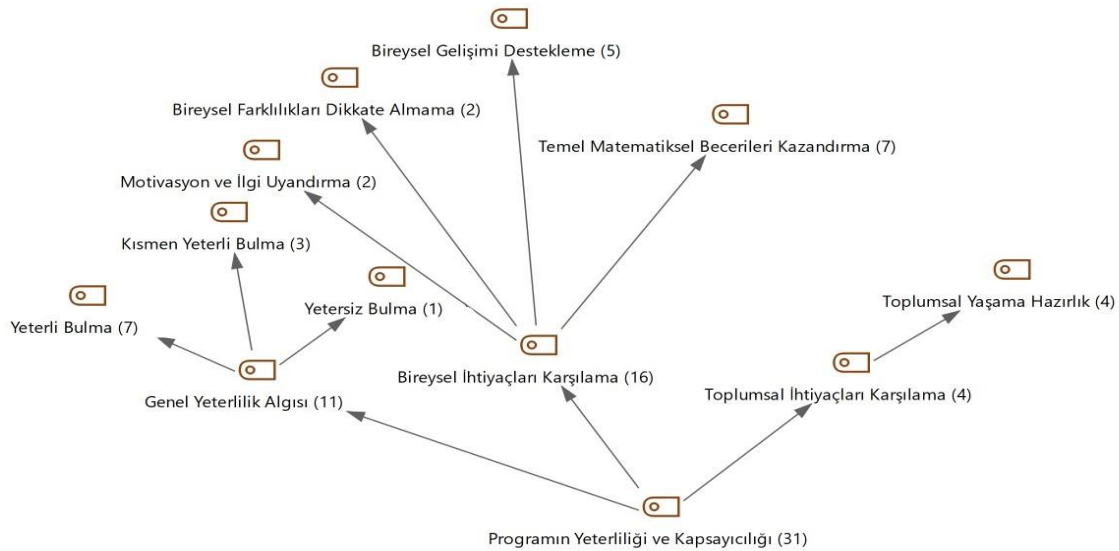
Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.1.1. Bağlam Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan “İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı’nın bağlam boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin bağlam boyutuna yönelik görüşleri yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşme formundaki sorularla uyumlu olacak şekilde bulgular alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.1.1.1. Görüşme Formunun 1. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın bağlam boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “İlkokul 1. ve 2. sınıf Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının öğrencilerin ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal, ekonomik) karşılayabilme yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.1’de sunulmuştur:



Şekil 4.1. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler

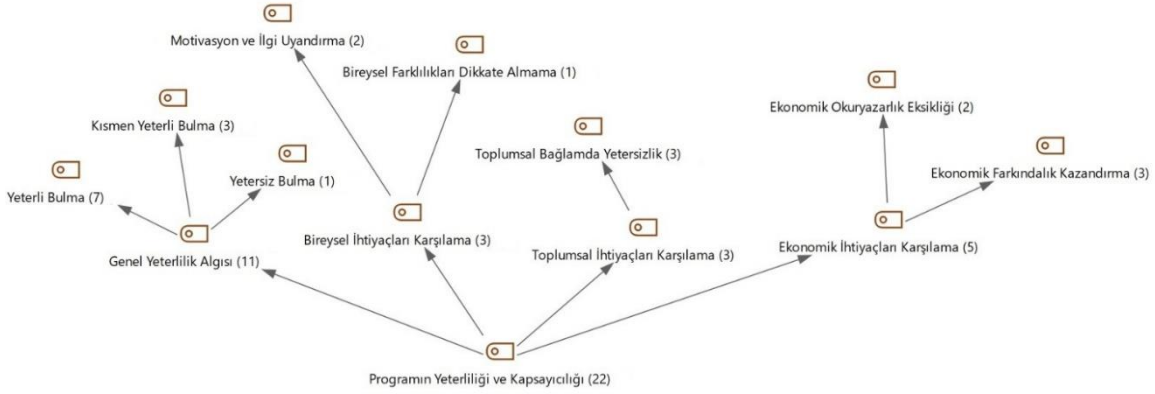
Şekil 4.1. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın Yeterliliği ve Kapsayıcılığı temasının üç farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir (f=31). Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir bölümü, Genel Yeterlilik Algısı kategorisi (f=11) ve Bireysel İhtiyaçları Karşılama kategorisine (f=16) ilişkin görüş bildirmiştir. Bireysel İhtiyaçları Karşılama kategorisinde yer alan alt gruplar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı ilgi gösterdiği ve motivasyonlarında artış olduğu (f=2), programın bireysel gelişimi desteklediği (f=5), temel matematiksel becerileri kazandırabildiği (f=7) ve bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı yönünde fikirler olduğu belirlenmiştir (f=2). Genel Yeterlilik Algısı kategorisinde bulunan alt gruplar incelendiğinde; programın yeterli olduğu (f=7), kısmen yeterli olduğu (f=3) ve yetersiz olduğu (f=1) yönünde fikirler bildirilmiştir. Ayrıca diğer bir kategori ise Toplumsal İhtiyaçları Karşılama olarak karşımıza çıkmaktadır (f=4). Bu kategoride bulunan alt gruplar incelendiğinde; kategoride bulunan öğretmenlerin hepsinin programın topluma yaşama hazırlık yönünde fikir bildirdiği görülmektedir (f=4). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bilgiye ulaşmanın kolay olduğu bu dönemde öğrencilerin az kazanım çok pratikle seri bir matematik yeterliliğine ulaşması gerekmektedir. Bu programın bu konuda yetersiz kaldığını düşünüyorum. (Ö 6)”

“Programın beceri odaklı yaklaşımı, çocukların günlük yaşam becerilerini desteklemesi bakımından umut verici. Ancak, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin bu karmaşık beceri setlerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı konusunda kararsızım. (Ö10)”

“Program genel olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış. Ancak toplumsal ve ekonomik konulara daha fazla vurgu yapılabilir. (Ö 9)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.2’de sunulmuştur:



Şekil 4.2. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler

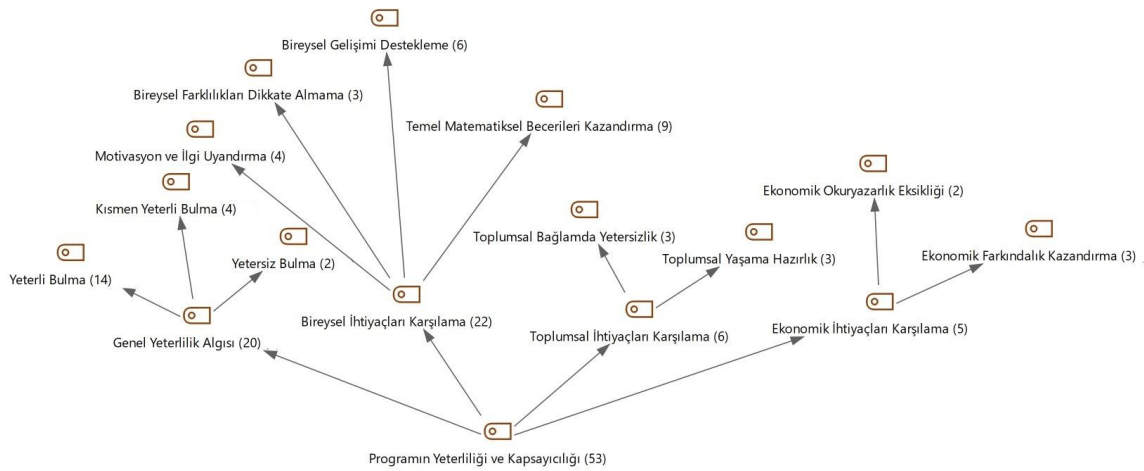
Şekil 4.2. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın Yeterliliği ve Kapsayıcılığı temasının dört farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir (f=22). Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Genel Yeterlik Algısı kategorisinde fikir belirtmiştir (f=11). Genel Yeterlik Algısı kategorisinde bulunan alt gruplar incelendiğinde; programın yeterli olduğu (f=7), kısmen yeterli olduğu (f=3) ve yetersiz olduğu (f=1) yönünde fikirler bildirilmiştir. Öğretmenlerden bazıları Bireysel İhtiyaçları Karşılama kategorisinde fikir belirtmiştir (f=3). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı ilgi gösterdiği ve motivasyonlarında artış olduğu (f=2), bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı yönünde fikirler olduğu belirlenmiştir (f=1). Diğer bir kategori ise Toplumsal İhtiyaçları Karşılama olarak karşımıza çıkmaktadır (f=3). Bu kategoride bulunan alt gruplar incelendiğinde; kategoride bulunan öğretmenlerin hepsi Toplumsal Bağlamda Yetersizlik alt grubuna ilişkin görüş bildirmişlerdir (f=3). Son olarak Ekonomik İhtiyaçları Karşılama kategorisinde (f=5) programın ekonomik farkındalık kazandırdığı (f=3) ve ekonomik okur yazarlığın az olduğu (f=2) yönünde fikirler bildirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Program genel olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış. Ancak toplumsal ve ekonomik konulara daha fazla vurgu yapılabilir. Günlük hayatla ilişkilendirilen etkinlikler artırıldığında öğrencilerin motivasyonu ve anlamlandırması daha iyi oluyor. (Ö19)”

“Programın teorik çerçevesi modern görünse de 2. sınıf seviyesindeki öğrencilerin somut işlem ihtiyaçlarını tam karşıladığını söylemek güç. Özellikle akademik beklentilerin yüksek tutulması, oyun çağındaki çocukların toplumsal ve bireysel gelişim ihtiyaçlarının önüne geçebiliyor. (Ö 17)”

“Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığını düşünmüyorum. Bazı konular öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor. Günlük hayatla bağlantı kurulmaya çalışılmış ama uygulamada yeterli olmuyor. (Ö13)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.3’ te sunulmuştur:



Şekil 4.3. 2024 Yılı matematik öğretim programının yeterliliği ve kapsayıcılığına ilişkin görüşler

Şekil 4.3. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın Yeterliliği ve Kapsayıcılığı temasının dört farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir (f=53). Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Bireysel İhtiyaçları Karşılama kategorisinde fikir belirtmiştir (f=22). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı ilgi gösterdiği ve motivasyonlarında artış olduğu (f=4), programın bireysel gelişimi desteklediği (f=6), temel matematiksel becerileri kazandırabildiği (f=9) ve az sayıda da olsa bireysel farklılıkların dikkate alınmadığı yönünde fikirler olduğu belirlenmiştir (f=3). Öğretmenlerin diğer bir yüksek çoğunluğu ise Genel Yeterlilik Algısı kategorisinde fikir bildirmiştir (f=20). Bu kategoride, programın yeterli olduğu (f=14), kısmen yeterli olduğu (f=4) ve yetersiz olduğu (f=2) yönünde fikirler bildirilmiştir. Diğer bir kategori ise Toplumsal İhtiyaçları Karşılama olarak karşımıza

çıkmaktadır (f=6). Bu kategori Toplumsal Bağlamda Yetersizlik (f=3) ve Toplumsal Yaşama Hazırlık (f=3) olmak üzere 2 alt gruptan oluşmaktadır. Son olarak Ekonomik İhtiyaçları Karşılama kategorisinde (f=5) programın ekonomik farkındalık kazandırdığı (f=3) ve ekonomik okur yazarlığın az olduğu (f=2) yönünde fikirler bildirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yeni programın beceri temelli yapısı, öğrencilerin sadece işlem yapmasını değil, matematiği hayatın içinde anlamlandırmasını sağlıyor. Bireysel farklılıklara hitap eden esnek yapısı ve sadeleştirilmiş içerik, 1. sınıf öğrencilerinin temel becerileri sağlam bir şekilde kazanmasına olanak tanıyor. (Ö5)”

“Programın öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşıladığını düşünmüyorum. Bazı konular öğrencilerin seviyesinin üstünde kalıyor. Günlük hayatla bağlantı kurulmaya çalışılmış ama uygulamada yeterli olmuyor. (Ö13)”

“Program ihtiyaç karşılama açısından yeterli görülmektedir. Günlük yaşamda alışveriş yaparken para isterken, şekilleri tanımlama ve anlamlandırmada ihtiyaçları karşılayabilecek düzeyde olduğu görülüyor. (Ö15)”

“Programın beceri odaklı yaklaşımı, çocukların günlük yaşam becerilerini desteklemesi bakımından umut verici. Ancak, özellikle sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı bölgelerdeki öğrencilerin bu karmaşık beceri setlerine uyum sağlayıp sağlayamayacağı konusunda kararsızım. (Ö10)”

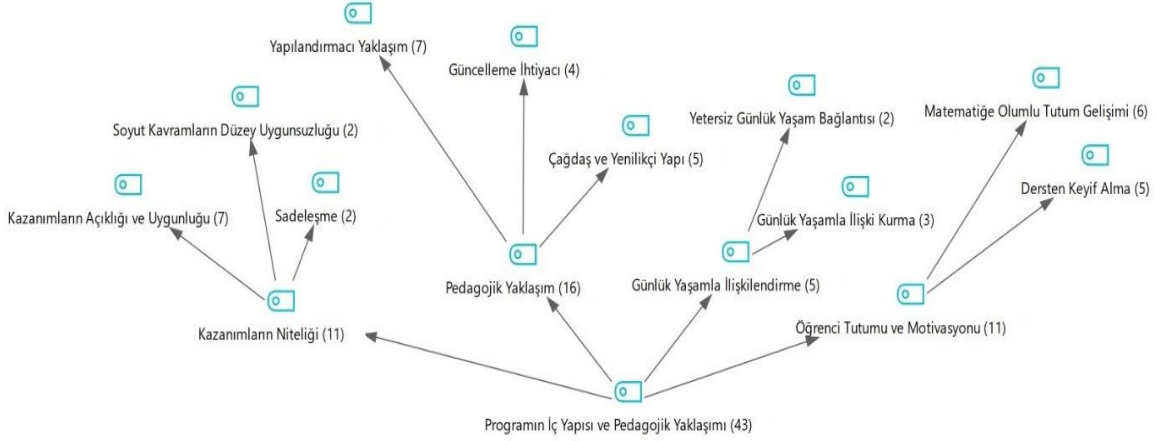
“Program genel olarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını ve matematiksel düşünme becerilerini geliştirmeye uygun hazırlanmış. Ancak toplumsal ve ekonomik konulara daha fazla vurgu yapılabilir. Günlük hayatla ilişkilendirilen etkinlikler arttırıldığında öğrencilerin motivasyonu ve anlamlandırması daha iyi oluyor. (Ö19)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Karşılaştırmalı analiz gösteriyor ki; programın "Genel Yeterlilik Algısı" her iki sınıfta da sabit ve çoğunlukla olumludur (7 yeterli, 3 kısmen, 1 yetersiz). Ancak içeriksel ve pedagojik vurgu sınıf seviyesi ilerledikçe değişmektedir: 1. sınıfta ağırlık merkezini çocuğun okula uyumu ve temel gelişimini simgeleyen "Bireysel İhtiyaçlar" (16 atıf) oluştururken; 2. sınıfta çocukların büyümesi ve müfredatın genişlemesiyle birlikte bireysel vurgu azalmış, yerini "Ekonomik İhtiyaçlar" (5 atıf) ve "Toplumsal Bağlamda Yetersizlik" (3 atıf) gibi sosyo-ekonomik çıktılara ve eleştirilere bırakmıştır.

4.1.1.2. Görüşme Formunun 2. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “Sizce İlkokul 1. ve 2.sınıf Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programını olumlu ve/veya olumsuz yönde etkileyen durumlar var mıdır? Bunların neler olduğunu ve nasıl etkilediğini açıklayınız.” sorusu yöneltmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.1’de sunulmuştur:



Şekil 4.4. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler

Şekil 4.4. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın İç Yapısı ve Pedagojik Yaklaşım temasının dört farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir ($f=43$). Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Pedagojik Yaklaşım kategorisinde fikir belirtmiştir ($f=16$). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; en yüksek frekansa sahip olan programın yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği ($f=7$), çağdaş ve yenilikçi bir yapıya sahip olduğu ($f=5$) ve güncelleme ihtiyacının bulunduğu ($f=4$) yönünde görüşler bildirilmiştir. Kazanımların Niteliği kategorisinde ($f=11$) ise kazanımların açıklığı ve uygunluğu ön plana çıkarken ($f=7$), soyut kavramların düzey uygunsuzluğu ($f=2$) ve sadeleşme gerekliliği ($f=2$) gibi görüşler ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Öğrenci Tutumu ve Motivasyonu kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde ($f=11$); yeni programın matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği ($f=6$) ve öğrencilerin dersten keyif aldığı belirlenmiştir ($f=5$). Son olarak Günlük Yaşamla İlişkilendirme kategorisi altında ($f=5$); programın günlük yaşamla kurduğu ilişki olumlu karşılanırken ($f=3$), bu bağlantının yetersiz olduğunu düşünen görüşlerin de

bulunduğu tespit edilmiştir (f=2). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur: (öğretmenlerden alınan geri dönütler neticesinde öğrenme çıktıları, kazanım olarak ifade edilmişti)

“Olumsuz Etkiler: Yeni modeldeki terminoloji karmaşası ve kavram yoğunluğu öğrenciyi yoruyor. Müfredatın sarmal yapısı bazen konuların çok hızlı geçilmesine neden oluyor ve bu da tam öğrenmenin önünde bir engel teşkil ediyor.

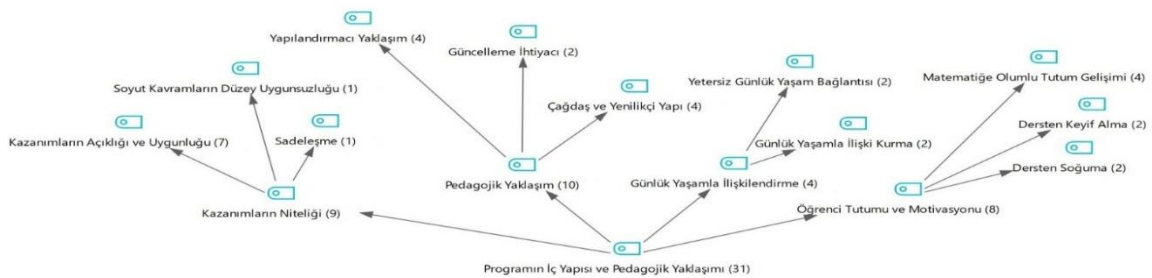
Olumlu Etkiler: Programın sarmal yapısı ve "anlamli öğrenme" odakli olması en büyük avantaj. Kavramların somutlaştırılması için sunulan örnekler, öğrencinin derse karşı önyargı geliştirmesini engelliyor. (Ö7)”

“1.Sınıf Matematik programı öğrenciler için güzel hazırlanmış fakat bazı kazanımlar öğrenciler için fazla karmaşık ve öğrenmesi güç konuları içeriyor. Özellikle zihinden toplama ve çıkarma yeni işlem yapmayı öğrenen öğrenciler için kafa karıştırıcı oluyor. Verilmeyen toplananı bulma, verilmeyen çıkanı ve eksileni bulma gibi konular daha üst sınıflarda verilmeli bence. (Ö6)”

Olumlu olarak kazanımların açık ve düzeye uygun olması etkiliyor. Olumsuz olarak ise sürenin yetersizliği ve sınıf mevcutlarının kimi okullarda kalabalık, kimi okullarda olması programın uygulanması açısından farklar oluşturuyor. Ayrıca bazı soyut kavramlar için öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayabiliyor. (Ö10)”

“Programın olumlu yönde en belirgin niteliği, çağdaş pedagojik eğilimlere uyumlu, yapılandırmacı bir öğrenme ortamı sunmasıdır. Bununla birlikte, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okulda materyal eksiklikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerindeki eşitsizlikler programın uygulanabilirliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durumlar, planlanan öğrenme çıktılarına ulaşılmasında güçlük yaratmaktadır. (Ö1)

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.5’te sunulmuştur:



Şekil 4.5. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler

Şekil 4.5. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın İç Yapısı ve Pedagojik Yaklaşım temasının dört farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir (f=31). Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, Pedagojik Yaklaşım kategorisinde fikir belirtmiştir (f=10). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; en yüksek frekansa sahip olanlardan biri olan programın yapılandırmacı yaklaşımı benimsediği (f=4), çağdaş ve yenilikçi bir yapıya sahip olduğu (f=4) ve güncelleme ihtiyacının bulunduğu (f=2) yönünde görüşler bildirilmiştir. Kazanımların Niteliği kategorisinde (f=9) ise kazanımların açıklığı ve uygunluğu ön plana çıkarken (f=7), soyut kavramların düzey uygunsuzluğu (f=1) ve sadeleşme gerekliliği (f=1) gibi görüşler ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Öğrenci Tutumu ve Motivasyonu kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=8); yeni programın matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği (f=4), öğrencilerin dersten keyif aldığı (f=2) ancak dersten soğuma durumunun yaşandığı da belirlenmiştir (f=2). Son olarak Günlük Yaşamla İlişkilendirme kategorisi altında (f=4); programın günlük yaşamla kurduğu ilişki olumlu karşılanırken (f=2), bu bağlantının yetersiz olduğunu düşünen görüşlerin de bulunduğu tespit edilmiştir (f=2). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

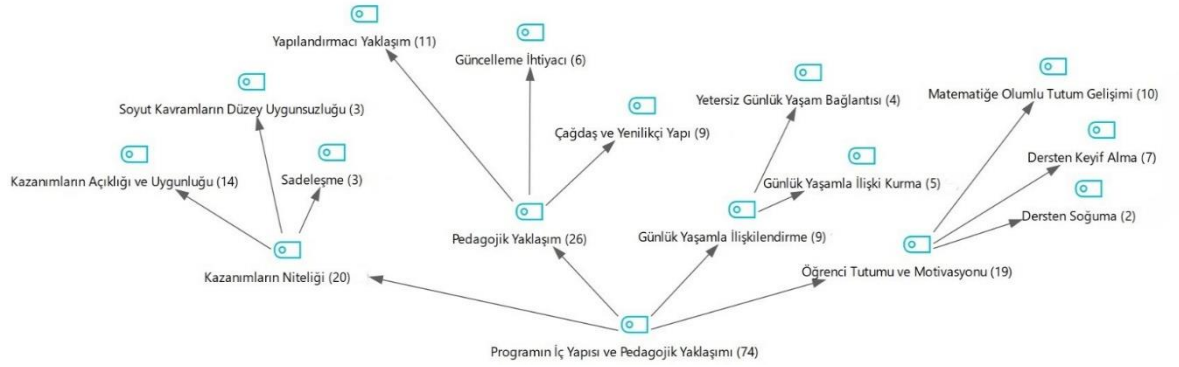
“Konu içerikleri, örnekler, problemler daha çok günlük hayattan olmalı diye düşünüyorum. (Ö11)”

“Olumlu olarak programın çağın ihtiyaçlarına uygun, yenilikçi bir yapıda olması dikkat çekici. Öğrenciler derslerden keyif alıyor. Elbette bazı okullarda materyal eksikleri olabiliyor ama bu bile öğretmenin yaratıcı yaklaşımıyla aşılabiliyor. (Ö13)”

“Olumlu bir yönü olduğunu düşünmüyorum. En büyük olumsuzluk sınıf mevcutlarının fazla olması ve programın öğrencilerin seviyesini dikkate almaması. Bu da öğrencilerin dersten soğumasına yol açıyor. (Ö16)”

“Programın da sadeleşmesiyle olumsuzluk kaldığını düşünmüyorum. Ama dediğim gibi güncellenmesi gereken konular var. (Ö19)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.6’ da sunulmuştur:



Şekil 4.6. 2024 Yılı matematik öğretim programının iç yapısı ve pedagojik yaklaşımına ilişkin görüşler

Şekil 4.6. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Programın İç Yapısı ve Pedagojik Yaklaşımı temasının dört farklı kategori altında şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Pedagojik Yaklaşım kategorisinde ($f=26$); programın yapılandırıcı yaklaşımı benimsediği ($f=11$), çağdaş ve yenilikçi bir yapıya sahip olduğu ($f=9$) ve güncelleme ihtiyacının bulunduğu ($f=6$) yönünde görüşler bildirilmiştir. Kazanımların Niteliği kategorisinde ($f=20$) ise kazanımların açıklığı ve uygunluğu ön plana çıkarken ($f=14$), soyut kavramların düzey uygunsuzluğu ($f=3$) ve sadeleşme gerekliliği ($f=3$) gibi görüşler ifade edilmiştir. Öğretmenlerin Öğrenci Tutumu ve Motivasyonu kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde ($f=19$); yeni programın matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirdiği ($f=10$), öğrencilerin dersten keyif aldığı ($f=7$) ancak sınırlı da olsa dersten soğuma durumunun yaşandığı belirlenmiştir ($f=2$). Son olarak Günlük Yaşamla İlişkilendirme kategorisi altında ($f=9$); programın günlük yaşamla kurduğu ilişki olumlu karşılanırken ($f=5$), bu bağlantının yetersiz olduğunu düşünen görüşlerin de bulunduğu tespit edilmiştir ($f=4$). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Olumsuz Etkiler: Yeni modeldeki terminoloji karmaşası ve kavram yoğunluğu öğrenciyi yoruyor. Müfredatın sarmal yapısı bazen konuların çok hızlı geçilmesine neden oluyor ve bu da tam öğrenmenin önünde bir engel teşkil ediyor.

Olumlu Etkiler: Programın sarmal yapısı ve "anlamalı öğrenme" odaklı olması en büyük avantaj. Kavramların somutlaştırılması için sunulan örnekler, öğrencinin derse karşı önyargı geliştirmesini engelliyor. (Ö7)”

Olumsuz Etkiler: Uygulama aşamasında fiziksel imkânların (manipülatifler vb.) sınırlı olması bazen hızı etkilese de öğretmenin yaratıcılığı ile bu durum aşılabılır. (Ö17)”

“1.Sınıf Matematik programı öğrenciler için güzel hazırlanmış fakat bazı kazanımlar öğrenciler için fazla karmaşık ve öğrenmesi güç konuları içeriyor. Özellikle zihinden toplama ve çıkarma yeni işlem yapmayı öğrenen öğrenciler için kafa karıştırıcı oluyor. Verilmeyen toplananı bulma, verilmeyen çıkanı ve eksileni bulma gibi konular daha üst sınıflarda verilmeli bence. (Ö6)”

“Sınıf mevcutlarının kalabalık olması programı olumsuz etkiliyor. Ayrıca her öğrencinin seviyesi aynı olmadığı için kazanımları yetiştirmek zor oluyor. Süre yetersiz kalıyor bazen. Velilerin ilgisiz olması da öğrenmeyi etkiliyor. (Ö12)”

“İlkokul ilk iki kademesinde özellikle okuma- yazmaya ağırlık verildiği için bazen matematik konuları aksayabiliyor. Matematik biraz daha soyut kaldığı için öğrenciler anlamakta zorlanıyorlar ve unutmaları daha kolay oluyor. (Ö4)”

“Konu içerikleri, örnekler, problemler daha çok günlük hayattan olmalı diye düşünüyorum. (Ö3)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

1. sınıf düzeyindeki pedagojik yaklaşım "psikolojik ve fiziksel uyumu" merkeze alırken; 2. sınıf düzeyindeki yaklaşım "akademik becerilerin derinleşmesini ve süreç takibini" daha ön plana çıkarmaktadır. Her iki düzeyde de programın "sadeleştirilmesi" pedagojik olarak en başarılı bulunan ortak noktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

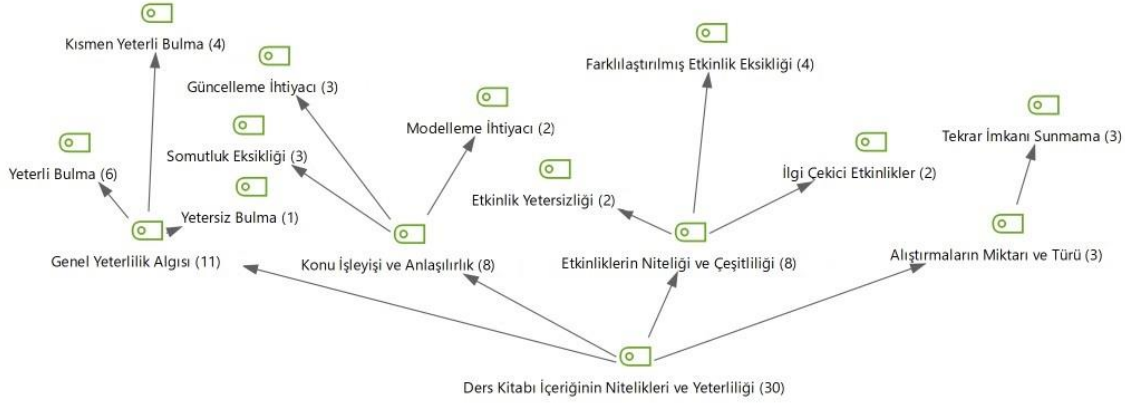
Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Girdi Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan “İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin girdi boyutuna yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşme formundaki sorularla uyumlu olacak şekilde bulgular alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.2.1.1. Görüşme Formunun 3. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın girdi boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “*Konular, etkinlikler ve alıştırmalar bağlamında ders kitaplarını kullanışlı ve yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız nedenleri nelerdir? Açıklayınız*” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.7’de sunulmuştur:



Şekil 4.7. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler

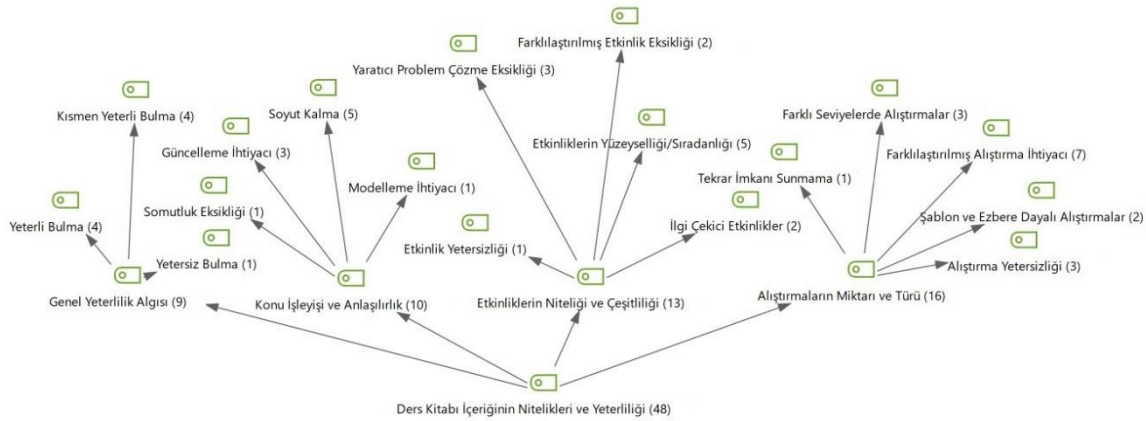
Şekil 4.7. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Ders Kitabı İçeriğinin Nitelikleri ve Yeterliliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=30) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Genel Yeterlilik Algısı kategorisinde (f=11); öğretmenlerin kitabı yeterli bulma (f=6), kısmen yeterli bulma (f=4) ve yetersiz bulma (f=1) yönünde görüşler bildirilmiştir. Etkinliklerin Niteliği ve Çeşitliliği kategorisinde (f=8) ise; farklılaştırılmış etkinlik eksikliği (f=4), ilgi çekici etkinlikler (f=2) ve genel etkinlik yetersizliği (f=2) şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Alıştırmaların Miktarı ve Türü kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=3); bütün öğretmenlerin tekrar imkânı sunmama (f=3) yönünde görüş bildirdiği ön plana çıkmıştır. Son olarak Konu İşleyişi ve Anlaşılabilirlik kategorisi altında (f=8); güncelleme ihtiyacı (f=3), somutluk eksikliği (f=3) ve modelleme ihtiyacı (f=2) gibi görüşlerin paylaşıldığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders kitaplarını kısmen yeterli buluyorum. Etkinlikler güzel ama bazı konularda tekrar çalışmaları az kalıyor. Bu yüzden ek çalışma kağıtları hazırlıyorum bazen. (Ö1)”

“Ders kitaplarını yeterli bulmuyorum. Etkinlikler az ve bazıları öğrencilerin seviyesine uygun değil. Daha fazla tekrar çalışması olması gerekiyor. Çoğu zaman ek kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz. (Ö2)”

“Evet, ders kitapları görsel tasarım ve içerik derinliği açısından oldukça yeterli. Özellikle günlük hayatla ilişkilendirilmiş etkinlikler ve kademeli ilerleyen alıştırmalar, öğrencinin kendi başına çalışabilmesini destekliyor. (Ö5)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.8’de sunulmuştur:



Şekil 4.8. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.8. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Ders Kitabı İçeriğinin Nitelikleri ve Yeterliliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=48) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Alıştırmaların Miktarı ve Türü kategorisinde (f=16); farklılaştırılmış alıştırma ihtiyacı (f=7), alıştırma yetersizliği (f=3), farklı seviyelerde alıştırmalar (f=3) ve şablon/ezbere dayalı alıştırmalar (f=2) ön plana çıkmıştır. Genel Yeterlilik Algısı kategorisinde (f=9) ise öğretmenlerin kitabı yeterli bulma (f=4), kısmen yeterli bulma (f=4) ve yetersiz bulma (f=1) şeklinde değerlendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir. Etkinliklerin Niteliği ve Çeşitliliği kategorisinde (f=13); farklılaştırılmış etkinlik eksikliği (f=2), etkinliklerin yüzeyselliği/sıradanlığı (f=5), ilgi çekici etkinlikler (f=2), yaratıcı problem çözme eksikliği (f=3) ve genel etkinlik yetersizliği (f=1) yönünde görüşler bildirilmiştir. Son olarak Konu İşleyişi ve Anlaşılabilirlik kategorisi altında (f=10); güncelleme ihtiyacı (f=3), konuların soyut kalması (f=5), somutluk eksikliği (f=1) ve modelleme ihtiyacı (f=1) gibi görüşlerin

paylaşıldığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

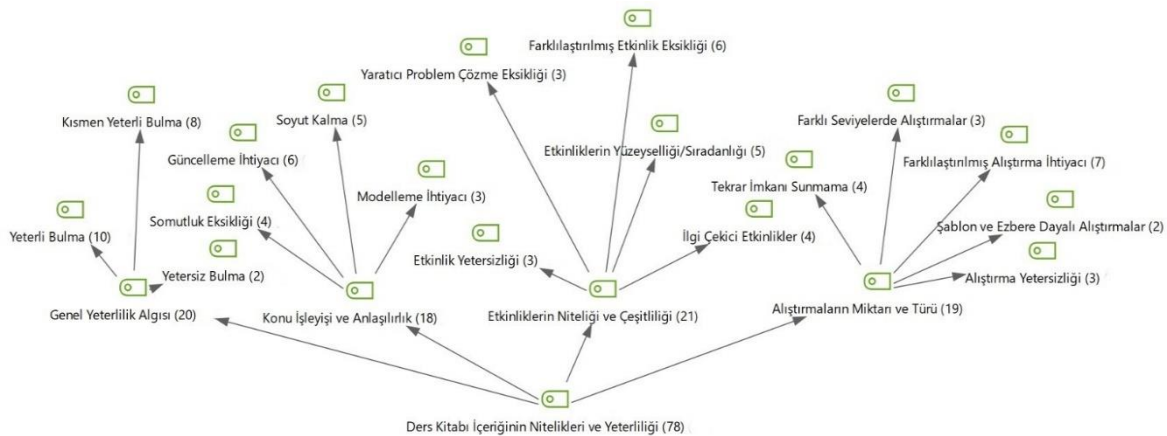
“Ders kitaplarında bulunan etkinliklerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Matematik dersine ayrılan haftalık ders saati sayısının düşük olması da sorunuz ile ilgili olmasa da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca soyut konuların ya da modellenmesi gereken konuların (geometrik cisimler gibi) materyal yetersizliğinden kaynaklı bu konuların tam olarak anlaşılamamasıdır. (Ö19)”

“Ders kitapları ve kaynakların örneklerin çeşitliliği ve azlığı açısından yeterli gelmiyor. Ekstra örnek, tekrar ve çeşitlilik ihtiyacı hissediliyor. (18)”

“Genel anlamda ders kitapları kullanışlı ama yeterli değil. Özellikle farklılaştırılmış etkinlikler ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri sınırlı. Farklı seviyelere uygun daha fazla örnek ve alıştırma olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö20)”

“Olumlu olarak programın çağın ihtiyaçlarına uygun, yenilikçi bir yapıda olması dikkat çekici. Öğrenciler derslerden keyif alıyor. Elbette bazı okullarda materyal eksikleri olabiliyor ama bu bile öğretmenin yaratıcı yaklaşımıyla aşılabiliyor. (Ö13)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.9’da sunulmuştur:



Şekil 4.9. 2024 Yılı matematik ders kitabı içeriğinin nitelikleri ve yeterliliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.9. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Ders Kitabı İçeriğinin Nitelikleri ve Yeterliliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=78) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Etkinliklerin Niteliği ve Çeşitliliği kategorisinde (f=21); farklılaştırılmış etkinlik eksikliği (f=6), etkinliklerin yüzeyselliği/sıradanlığı (f=5), ilgi çekici etkinlikler (f=4), yaratıcı problem çözme eksikliği (f=3) ve genel etkinlik yetersizliği (f=3) yönünde görüşler bildirilmiştir. Genel Yeterlilik Algısı kategorisinde (f=20) ise öğretmenlerin kitabı yeterli bulma (f=10), kısmen yeterli bulma (f=8) ve yetersiz bulma (f=2) şeklinde değerlendirmelerde bulundukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin Alıştırmaların Miktarı ve Türü kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=19); farklılaştırılmış alıştırmaya ihtiyacı (f=7), tekrar imkânı sunmama (f=4), alıştırmaya yetersizliği (f=3), farklı seviyelerde alıştırmalar (f=3) ve şablon/ezbere dayalı alıştırmalar (f=2) ön plana çıkmıştır. Son olarak Konu İşleyişi ve Anlaşılabilirlik kategorisi altında (f=18); güncelleme ihtiyacı (f=6), konuların soyut kalması (f=5), somutluk eksikliği (f=4) ve modelleme ihtiyacı (f=3) gibi görüşlerin paylaşıldığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Ders kitaplarını kısmen yeterli buluyorum. Etkinlikler güzel ama bazı konularda tekrar çalışmaları az kalıyor. Bu yüzden ek çalışma kağıtları hazırlıyorum bazen. (Ö1)”

“Evet, ders kitapları görsel tasarım ve içerik derinliği açısından oldukça yeterli. Özellikle günlük hayatla ilişkilendirilmiş etkinlikler ve kademeli ilerleyen alıştırmalar, öğrencinin kendi başına çalışabilmesini destekliyor. (Ö5)”

“Ders kitaplarını yeterli bulmuyorum. Etkinlikler az ve bazıları öğrencilerin seviyesine uygun değil. Daha fazla tekrar çalışması olması gerekiyor. Çoğu zaman ek kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz. (Ö2)”

“Ders kitapları ve kaynakların örneklerin çeşitliliği ve azlığı açısından yeterli gelmiyor. Ekstra örnek, tekrar ve çeşitlilik ihtiyacı hissediliyor. (18)”

“Kitaplar görsel olarak çok zengin ve ilgi çekici; ancak etkinliklerin sınıf içi uygulamada ne kadar süre alacağı konusunda tereddütlerim var. Bazı bölümler çok pratikken, bazı etkinliklerin materyal gereksinimi her okulda karşılanamayabilir. (Ö10)”

“Genel anlamda ders kitapları kullanışlı ama yeterli değil. Özellikle farklılaştırılmış etkinlikler ve yaratıcı problem çözme etkinlikleri sınırlı. Farklı seviyelere uygun daha fazla örnek ve alıştırma olması gerektiğini düşünüyorum. (Ö20)”

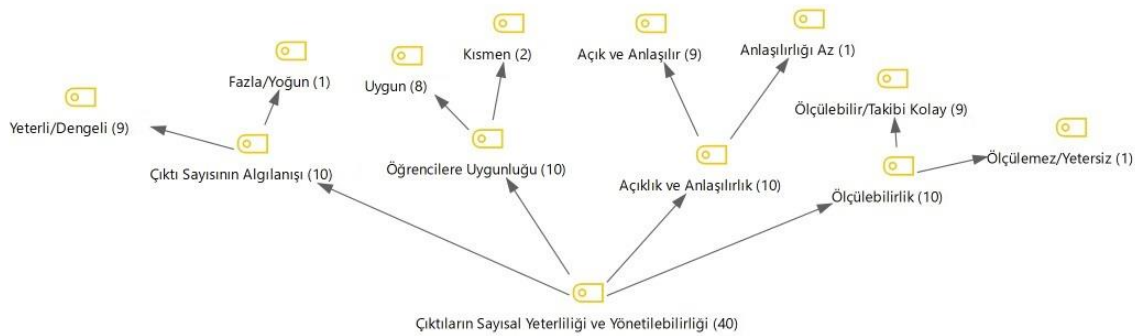
“Ders kitaplarında bulunan etkinliklerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Matematik dersine ayrılan haftalık ders saati sayısının düşük olması da sorunuz ile ilgili olmasa da bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca soyut konuların ya da modellenmesi gereken konuların (geometrik cisimler gibi) materyal yetersizliğinden kaynaklı bu konuların tam olarak anlaşılabilmesidir. (Ö19)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Veriler bütüncül olarak kıyaslandığında; 1. sınıf verileri daha çok "süreç adaptasyonu, somutlaştırma ihtiyacı ve gelişimsel hazırbulunuşluk" ekseninde şekillenirken; 2. sınıf verileri öğrencinin akademik olarak olgunlaşmasına paralel olarak "beceri temelli derinleşme, sarmal geçişler ve disiplinler arası ilişkiler" üzerine odaklanmaktadır.

4.2.1.2. Görüşme Formunun 4. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “Programda yer alan 1. ve 2. sınıf çıktılarının a.) Sayıca eksiklik/fazlalığına, b.) Öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygunluğuna, c.) Açıklık ve anlaşılabilirliğine, d.) Ölçülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.10’da sunulmuştur:



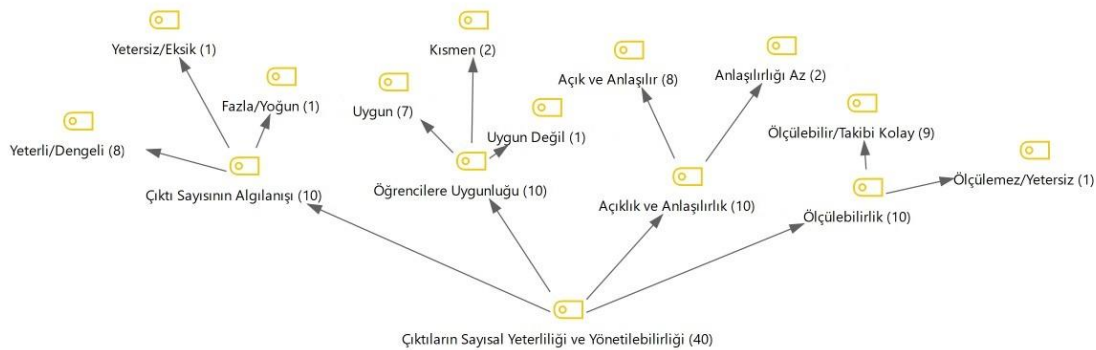
Şekil 4.10. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.10. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Çıktıların Sayısal Yeterliliği ve Yönetilebilirliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=40) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Açıklık ve Anlaşılrlık kategorisinde (f=10); çıktıların büyük oranda açık ve anlaşılır olduğu (f=9) belirtilirken, anlaşılrlığının az olduğunu (f=1) düşünen görüş de mevcuttur. Ölçülebilirlik kategorisinde (f=10) ise çıktıların ölçülebilir ve takibinin kolay olduğu (f=9) ön plana çıkarken, bu çıktıları ölçülemez veya yetersiz (f=1) olarak nitelendiren de mevcuttur. Öğretmenlerin Öğrencilere Uygunluk kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=10); çıktıların öğrenci düzeyine uygun olduğu (f=8) ve kısmen uygunluk gösterdiği (f=2) yönünde görüşler paylaşıldığı tespit edilmiştir. Son olarak Çıktı Sayısının Algılanışı kategorisi altında (f=10); çıktı sayısının yeterli ve dengeli olduğu (f=9), buna karşın sayının fazla/yoğun (f=1) olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazı kazanımlar fazla geliyor. Özellikle 1. sınıfta yetiştirmekte zorlanıyoruz. Genel olarak ihtiyaç ve seviyelere uygun ama öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farkı çok oluyor. Çoğu kazanım anlaşılır durumda fakat bazıları öğretmen tarafından yorum gerektiriyor. Genellikle ölçülebilir kazanımlar var. Gözlem ve etkinliklerle değerlendirme yapılabilir. (Ö8)”

“Çıktı sayısı, 1. sınıfın gelişim özelliklerine uygun şekilde optimize edilmiş, konular arasında boğulmayı önüyor. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine tam uyumlu ve merak duygusunu tetikleyici nitelikte. Kazanımlar net ve sade bir dille ifade edilmiş. Çıktılar gözlemlenebilir davranışlara odaklandığı için değerlendirme süreci oldukça şeffaf. (Ö5)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.11’de sunulmuştur:



Şekil 4.11. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler

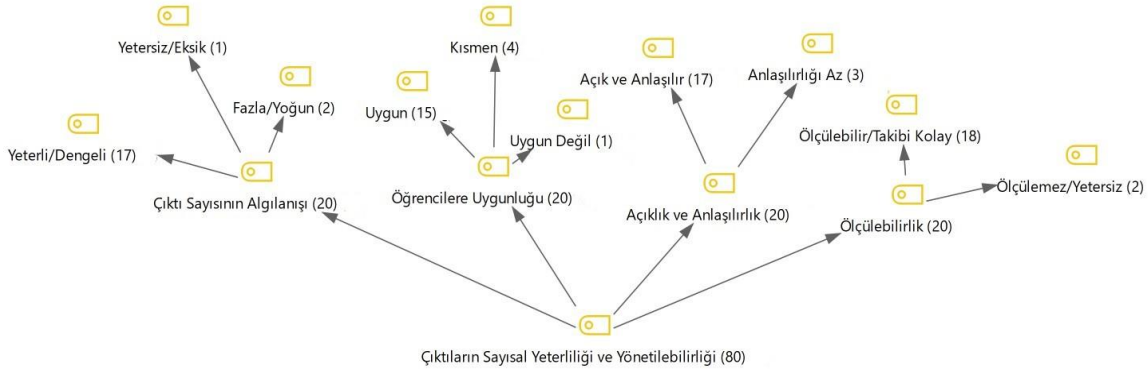
Şekil 4.11. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Çıktıların Sayısal Yeterliliği ve Yönetilebilirliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=40) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Açıklık ve Anlaşılabilirlik kategorisinde (f=10); çıktıların büyük oranda açık ve anlaşılır olduğu (f=8) belirtilirken, anlaşılabilirliğinin az olduğunu (f=2) düşünen görüşler de mevcuttur. Ölçülebilirlik kategorisinde (f=10) ise çıktıların ölçülebilir ve takibinin kolay olduğu (f=9) ön plana çıkarken, bu çıktıları ölçülemez veya yetersiz (f=1) olarak nitelendiren görüş de mevcuttur. Öğretmenlerin Öğrencilere Uygunluk kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=10); çıktıların öğrenci düzeyine uygun olduğu (f=7), kısmen uygunluk gösterdiği (f=2) ve uygun olmadığı (f=1) yönünde görüşler paylaşıldığı tespit edilmiştir. Son olarak Çıktı Sayısının Algılanışı kategorisi altında (f=10); çıktı sayısının yeterli ve dengeli olduğu (f=8), buna karşın sayının fazla/yoğun (f=1) ve yetersiz/eksik (f=1) olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İlkokul ilk iki kademesinde yer alan kazanımlar fazla gelmektedir öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekte zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin ihtiyaç seviyesine konular uygun ama zaman daha az. Öncelik okuma yazma ve anlamaya kaydığı için bu konuda eksiklik duyulabiliyor. Konular açık ve anlaşılır bir şekilde yer almaktadır. Ölçülme konusunda öğrencilere çalışma yaprakları, kontrol listeleriyle ve izleme testleriyle ölçüm sağlanabilmekte. (Ö20)”

“Sayıca yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap etmediğini ve seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum. Açık ve anlaşılabilir olduğunu düşünüyorum. Sadece bazı konularda soyut kaldığını düşünüyorum. Ölçülebilirliğinin kolay olduğunu düşünüyorum. (Ö16)”

“Kazanımlar yeterli ve dengeli. Öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygun ve geliştirici. Son derece açık ve net. Ölçülebilirlik açısından başarılı; öğrencilerin gelişimi kolayca izlenebiliyor. (Ö13)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.12’de sunulmuştur:



Şekil 4.12. 2024 Yılı matematik öğretim programı çıktılarının sayısal yeterliliği ve yönetilebilirliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.12. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Çıktıların Sayısal Yeterliliği ve Yönetilebilirliği temasının dört farklı kategori altında toplam (f=80) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Açıklık ve Anlaşılabilirlik kategorisinde (f=20); çıktıların büyük oranda açık ve anlaşılır olduğu (f=17) belirtilirken, anlaşılabilirliğinin az olduğunu (f=3) düşünen görüşler de mevcuttur. Ölçülebilirlik kategorisinde (f=20) ise çıktıların ölçülebilir ve takibinin kolay olduğu (f=18) ön plana çıkarken, az sayıda katılımcı bu çıktıları ölçülemez veya yetersiz (f=2) olarak nitelendirmiştir. Öğretmenlerin Öğrencilere Uygunluk kategorisine ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde (f=20); çıktıların öğrenci düzeyine uygun olduğu (f=15), kısmen uygunluk gösterdiği (f=4) ve uygun olmadığı (f=1) yönünde görüşler paylaşıldığı tespit edilmiştir. Son olarak Çıktı Sayısının Algılanışı kategorisi altında (f=20); çıktı sayısının yeterli ve dengeli olduğu (f=17), buna karşın sayının fazla/yoğun (f=2) veya yetersiz/eksik (f=1) olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazı kazanımlar fazla geliyor. Özellikle 1. sınıfta yetiştirmekte zorlanıyoruz. Genel olarak ihtiyaç ve seviyelere uygun ama öğrenciler arasında hazırbulunuşluk farkı çok oluyor. Çoğu kazanım anlaşılır durumda fakat bazıları öğretmen tarafından yorum gerektiriyor. Genellikle ölçülebilir kazanımlar var. Gözlem ve etkinliklerle değerlendirme yapılabilir. (Ö8)”

“Çıktı sayısı, 1. sınıfın gelişim özelliklerine uygun şekilde optimize edilmiş, konular arasında boğulmayı önüyor. Öğrencilerin bilişsel seviyelerine tam uyumlu ve merak

duygusunu tetikleyici nitelikte. Kazanımlar net ve sade bir dille ifade edilmiş. Çıktılar gözlemlenebilir davranışlara odaklandığı için değerlendirme süreci oldukça şeffaf. (Ö5)”

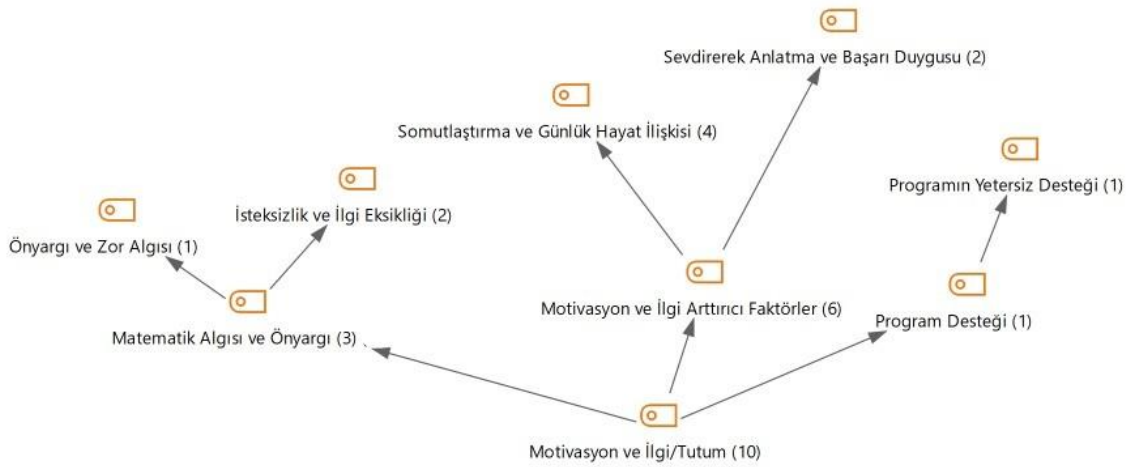
“İlkokul ilk iki kademesinde yer alan kazanımlar fazla gelmektedir öğretmen ve öğrenciler yetiştirmekte zorlanmaktadırlar. Öğrencilerin ihtiyaç seviyesine konular uygun ama zaman daha az. Öncelik okuma yazma ve anlamaya kaydığı için bu konuda eksiklik duyulabiliyor. Konular açık ve anlaşılır bir şekilde yer almaktadır. Ölçülme konusunda öğrencilere çalışma yaprakları, kontrol listeleriyle ve izleme testleriyle ölçüm sağlanabilmekte. (Ö20)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Bütüncül olarak bakıldığında; 1. sınıf düzeyindeki 4. veri seti büyük oranda "gelişimsel geçiş, esneklik, somutlaştırma araçları ve ilk okuma-yazma takvimiyle uyum" ekseninde şekillenirken; 2. sınıf düzeyindeki 4. veri seti öğrencinin akademik olgunlaşma eğrisine paralel olarak "sarmal içerik dengesi, gerçek yaşam bağlamları, süreç becerilerinin takibi ve bilişsel derinleşme" temaları üzerine inşa edilmiştir.

4.2.1.3. Görüşme Formunun 5. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “*Matematik derslerinde öğrencilerinizin hazırbulunuşluklarına, motivasyonlarına ve derse olan ilgi ve tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.13’te sunulmuştur:



Şekil 4.13. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler

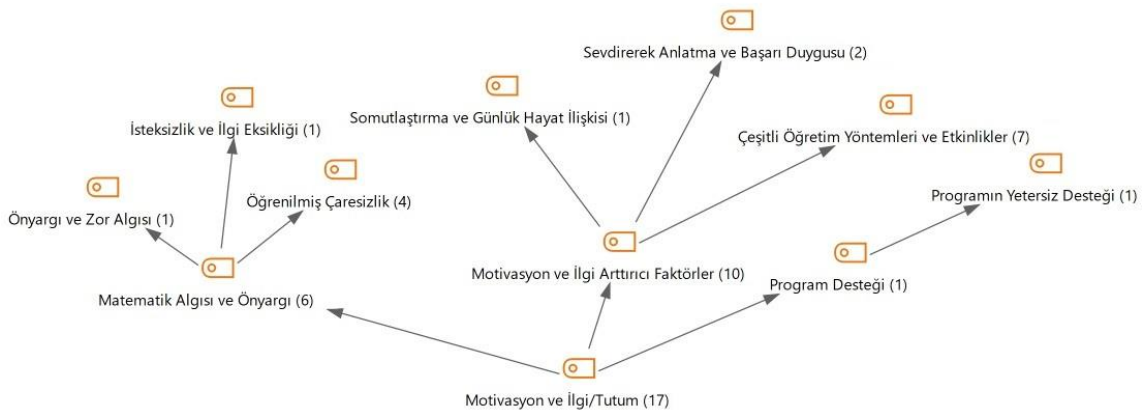
Şekil 4.13. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Motivasyon ve İlgi/Tutum temasının üç farklı kategori altında toplam (f=10) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Motivasyon ve İlgi Arttırıcı Faktörler kategorisinde (f=6); konuların somutlaştırılması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi (f=4) ile matematiği sevdirek anlatma ve başarı duygusu tattırma (f=2) yöntemlerinin önemi vurgulanmıştır. Matematik Algısı ve Önyargı kategorisinde (f=3) ise genel isteksizlik ve ilgi eksikliği (f=2) ile matematiğe yönelik önyargı ve "zor" algısı (f=1) gibi engelleyici unsurlar ifade edilmiştir. Son olarak Program Desteği kategorisi incelendiğinde (f=1); katılımcıların tamamının programın bu süreçteki desteğini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir (f=1). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri heterojen bir dağılım sergilemektedir. Motivasyon unsurlarına duyarlı öğretim stratejileri kullanıldığında ilgi düzeyleri artış göstermektedir. Özellikle günlük yaşam bağlamında kurgulanan etkinliklerin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu gözlenmektedir. (Ö9)”

“Öğrenciler genellikle matematik derslerine önyargı ile yaklaşıyor zor olduğunu düşünüyorlar. Ama onların anlayabileceği somutlaştırarak günlük hayat ile ilişkilendirerek anlatıldığında ilgi ve tutumları olumlu yönde değişim gösteriyor. (Ö3)”

“Genel olarak öğrenciler matematiğe karşı isteksiz. Çok az öğrenci gerçekten ilgi gösteriyor, çoğu dersi anlamıyor ve sadece ezber yapıyor. Program bu konuda yeterince destekleyici değil. (Ö4)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.14’te sunulmuştur:



Şekil 4.14. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler

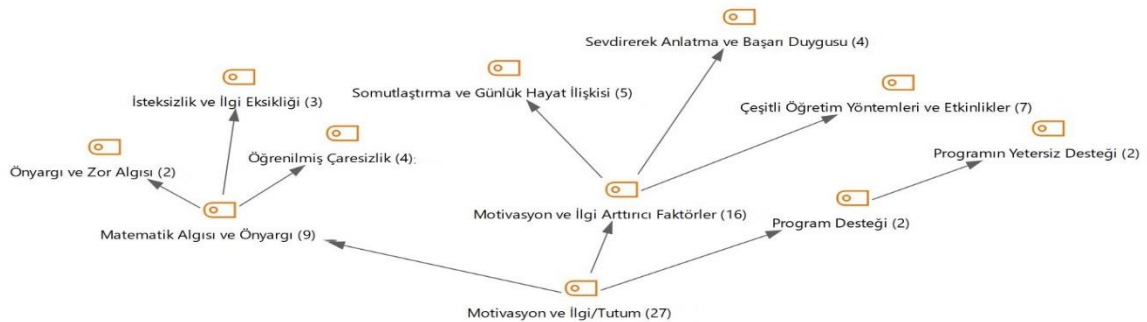
Şekil 4.14. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Motivasyon ve İlgi/Tutum temasının üç farklı kategori altında toplam (f=17) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Motivasyon ve İlgi Arttırıcı Faktörler kategorisinde (f=10); çeşitli öğretim yöntemleri ve etkinliklerin kullanımı (f=7), konuların somutlaştırılması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi (f=1) ile matematiği sevdirek anlatma ve başarı duygusu tattırma (f=2) yöntemlerinin önemi vurgulanmıştır. Matematik Algısı ve Önyargı kategorisinde (f=6) ise öğrencilerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik (f=4), genel isteksizlik ve ilgi eksikliği (f=1) ile matematiğe yönelik önyargı ve zor algısı (f=1) gibi engelleyici unsurlar ifade edilmiştir. Son olarak Program Desteği kategorisi incelendiğinde (f=1); katılımcıların tamamının programın bu süreçteki desteğini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir (f=1). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Genel olarak öğrenciler matematiğe karşı isteksiz. Çok az öğrenci gerçekten ilgi gösteriyor, çoğu dersi anlamıyor ve sadece ezber yapıyor. Program bu konuda yeterince destekleyici değil. (Ö14)”

“Öğrencilerim genelde derse hevesli geliyor. Özellikle uygulamalı etkinlikler ve oyunlaştırma sayesinde derse ilgileri çok yüksek. Matematiği seven bir sınıf ortamı oluştuğunu söyleyebilirim. (Ö17)”

“Öğrencilerin önceki sınıflardan getirdikleri bilgi düzeyi farklılık gösteriyor. Özellikle işlem becerisi güçlü olan öğrenciler derste aktif olurken, zorlanan öğrenciler çabuk demotive oluyor. Ancak konuları somutlaştırdığımızda, günlük hayattan örnekler verdiğimizde ilgi ve motivasyon artıyor. (Ö16)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.15’te sunulmuştur:



Şekil 4.15. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde motivasyon ve ilgi/tutuma ilişkin görüşler

Şekil 4.15. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Motivasyon ve İlgi/Tutum temasının üç farklı kategori altında toplam (f=27) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda en yüksek frekansa sahip olan Motivasyon ve İlgi Arttırıcı Faktörler kategorisinde (f=16); çeşitli öğretim yöntemleri ve etkinliklerin kullanımı (f=7), konuların somutlaştırılması ve günlük hayatla ilişkilendirilmesi (f=5) ile matematiği sevdirek anlatma ve başarı duygusu tattırma (f=4) yöntemlerinin önemi vurgulanmıştır. Matematik Algısı ve Önyargı kategorisinde (f=9) ise öğrencilerin yaşadığı öğrenilmiş çaresizlik (f=4), genel isteksizlik ve ilgi eksikliği (f=3) ile matematiğe yönelik önyargı ve "zor" algısı (f=2) gibi engelleyici unsurlar ifade edilmiştir. Son olarak Program Desteği kategorisi incelendiğinde (f=2); katılımcıların tamamının programın bu süreçteki desteğini yetersiz bulduğu tespit edilmiştir (f=2). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri heterojen bir dağılım sergilemektedir. Motivasyon unsurlarına duyarlı öğretim stratejileri kullanıldığında ilgi düzeyleri artış göstermektedir. Özellikle günlük yaşam bağlamında kurgulanan etkinliklerin öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunduğu gözlenmektedir. (Ö9)”

“Öğrencilerin önceki sınıflardan getirdikleri bilgi düzeyi farklılık gösteriyor. Özellikle işlem becerisi güçlü olan öğrenciler derste aktif olurken, zorlanan öğrenciler çabuk demotive oluyor. Ancak konuları somutlaştırdığımızda, günlük hayattan örnekler verdiğimizde ilgi ve motivasyon artıyor. (Ö16)”

“Öğrencilerim genelde derse hevesli geliyor. Özellikle uygulamalı etkinlikler ve oyunlaştırma sayesinde derse ilgileri çok yüksek. Matematiği seven bir sınıf ortamı oluştuğunu söyleyebilirim. (Ö17)”

“Genel olarak öğrenciler matematiğe karşı isteksiz. Çok az öğrenci gerçekten ilgi gösteriyor, çoğu dersi anlamıyor ve sadece ezber yapıyor. Program bu konuda yeterince destekleyici değil. (Ö14)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Beşinci veri setleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde; 1. sınıf düzeyindeki veriler büyük oranda "gelişimsel olgunluk varyasyonları, psikomotor-görsel koordinasyon, esnek uyarılma ve temel somutlaştırma araçları" ekseninde şekillenirken; 2. sınıf düzeyindeki veriler öğrencinin akademik ve sosyal olgunlaşma eğrisine paralel olarak "üstbilişsel

stratejiler, süreç becerilerinin derinleşmesi, sosyo-ekonomik/günlük hayat bağlamları ve sarmal içerik istikrarı" temaları üzerine inşa edilmiştir.

4.2.1.4. Görüşme Formunun 6. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın girdi boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “*Matematik dersleri açısından düşündüğünüzde, sınıfınızdaki/okulunuzdaki eğitim materyalleri ile teknolojik unsurların yeterlilik ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?*” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.16’da sunulmuştur:



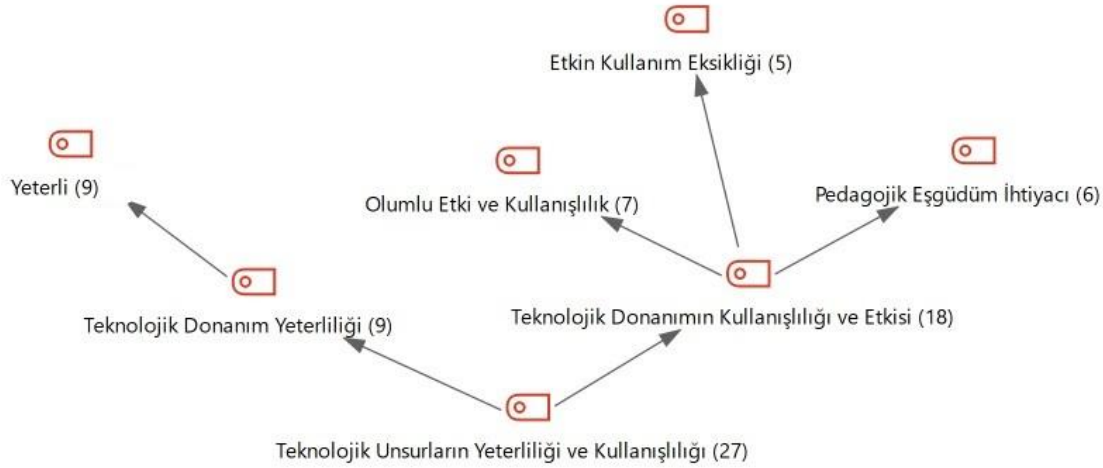
Şekil 4.16. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.16. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Teknolojik Unsurların Yeterliliği ve Kullanılabilirliği temasının iki farklı kategori altında toplam (f=17) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Teknolojik Donanımın Kullanılabilirliği ve Etkisi kategorisinde (f=9); bu kategorideki görüşlerin tamamı, teknolojinin öğretim sürecindeki olumlu etkisi ve kullanılabilirliği (f=9) ön plana çıkmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin okullardaki fiziksel imkanlara yönelik değerlendirmeleri Teknolojik Donanım Yeterliliği kategorisi altında toplanmıştır (f=8). Bu kategorideki görüşlerin tamamı, mevcut teknolojik donanımın programın gereklerini karşılamada yeterli olduğu yönündedir (f=8). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okullardaki teknolojik altyapı programın vizyonu her zaman örtüşmüyor. Programın öngördüğü dijital araçlara erişim kısıtlı olduğunda, kâğıt-kalem matematiğine geri dönülüyor ve bu da dersin verimini düşürüyor. (Ö2)”

“Okulumuzdaki etkileşimli tahtalar ve EBA üzerinden sunulan dijital içerikler, programın "teknolojik entegrasyon" hedefini tam olarak destekliyor. Somut materyallerle birleşen dijital uygulamalar kalıcı öğrenmeyi hızlandırıyor. (Ö5)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.17’de sunulmuştur:



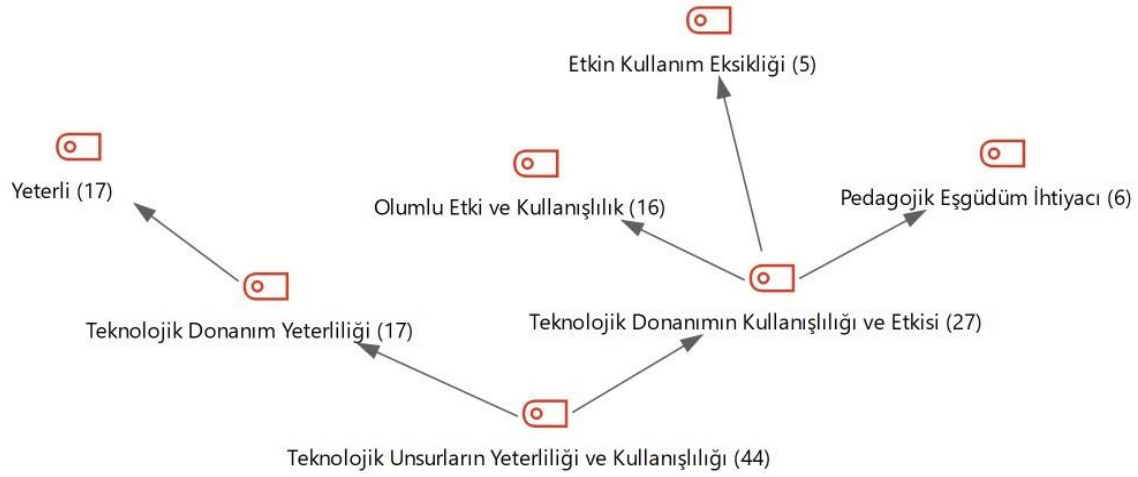
Şekil 4.17. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.17. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Teknolojik Unsurların Yeterliliği ve Kullanılabilirliği temasının iki farklı kategori altında toplam (f=27) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Teknolojik Donanımın Kullanılabilirliği ve Etkisi kategorisinde (f=18); teknolojinin öğretim sürecindeki olumlu etkisi ve kullanılabilirliği (f=7) ön plana çıkarken, teknolojik araçların etkin kullanımındaki eksiklikler (f=5) ve teknoloji kullanımı ile pedagojik süreçler arasındaki eşgüdüm ihtiyacı (f=6) dile getirilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin okullardaki fiziksel imkanlara yönelik değerlendirmeleri Teknolojik Donanım Yeterliliği kategorisi altında toplanmıştır (f=9). Bu kategorideki görüşlerin tamamı, mevcut teknolojik donanımın programın gereklerini karşılamada yeterli olduğu yönündedir (f=9). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okulumuzdaki materyallerin çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Teknolojik açıdan yeterlidir. Kullanılabilirliği yönünden bu konuda kendime yeterli görmekle birlikte, genel anlamda öğretmenlerin çok yeterli olmadığını düşünüyorum. (Ö16)”

“Okulumuzdaki materyal ve teknolojik imkanlar yeterli ve çok kullanışlı. Akıllı tahtalar ve interaktif içerikler derslere renk katıyor. Öğrencilerin aktif katılımı için çok faydalı. (Ö13)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.18’de sunulmuştur:



Şekil 4.18. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde teknolojik unsurların yeterliliği ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşler

Şekil 4.18. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Teknolojik Unsurların Yeterliliği ve Kullanılabilirliği temasının iki farklı kategori altında toplam (f=44) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda Teknolojik Donanımın Kullanılabilirliği ve Etkisi kategorisinde (f=27); teknolojinin öğretim sürecindeki olumlu etkisi ve kullanılabilirliği (f=16) ön plana çıkarken, teknolojik araçların etkin kullanımındaki eksiklikler (f=5) ve teknoloji kullanımı ile pedagojik süreçler arasındaki eşgüdüm ihtiyacı (f=6) dile getirilmiştir. Öte yandan, öğretmenlerin okullardaki fiziksel imkanlara yönelik değerlendirmeleri Teknolojik Donanım Yeterliliği kategorisi altında toplanmıştır (f=17). Bu kategorideki görüşlerin tamamı, mevcut teknolojik donanımın programın gereklerini karşılamada yeterli olduğu yönündedir (f=17). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okullardaki teknolojik altyapı programın vizyonu ile her zaman örtüşmüyor. Programın öngördüğü dijital araçlara erişim kısıtlı olduğunda, kâğıt-kalem matematiğine geri dönülüyor ve bu da dersin verimini düşürüyor. (Ö2)”

“Okulumuzdaki etkileşimli tahtalar ve EBA üzerinden sunulan dijital içerikler, programın "teknolojik entegrasyon" hedefini tam olarak destekliyor. Somut materyallerle birleşen dijital uygulamalar kalıcı öğrenmeyi hızlandırıyor. (Ö5)”

“Program teknolojik entegrasyonu çok önemsiyor; fakat sınıftaki teknolojik imkanlar ile müfredatın öngördüğü dijital derinlik arasında bir kopukluk var. Materyal eksikliği hissettiğimiz anlarda programın etkisi zayıflıyor. (Ö10)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

1. sınıf düzeyindeki veriler büyük oranda "gelişimsel uyum ve temel somutlaştırma" süreçlerine işaret ederken; 2. sınıf verileri "akademik becerilerin derinleşmesi, sarmallık ve gerçek hayat uygulamaları" temaları üzerine yoğunlaşmaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

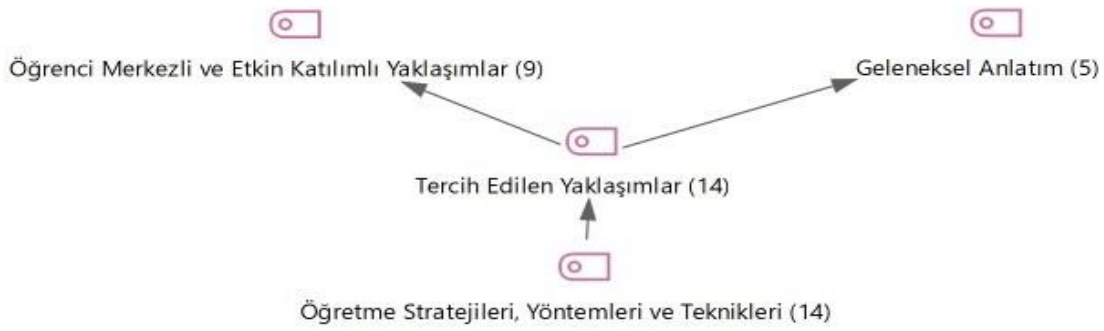
Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.3.1. Süreç Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan “İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin süreç boyutuna yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşme formundaki sorularla uyumlu olacak şekilde bulgular alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.3.1.1. Görüşme Formunun 7. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın süreç boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “Programı uygularken; a) Hangi öğretme stratejisi, yöntemi ve tekniğini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden? b) Ölçme-değerlendirmeyi nasıl ve ne tür araçlar kullanarak yapıyorsunuz? Neden? c) Varsa yaptığınız esneklik, değişiklik ve uyarlamalar nelerdir? Nedenleri nelerdir? d) Varsa yaşadığınız zorluklar ve nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.19’da sunulmuştur:



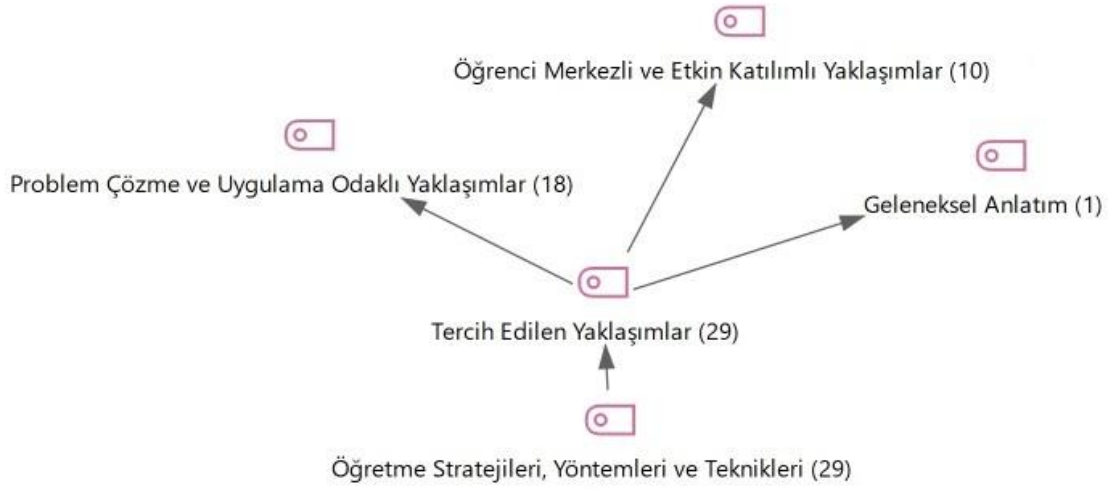
Şekil 4.19. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretme stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler

Şekil 4.19. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Öğretme Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri temasının, Tercih Edilen Yaklaşımlar odağında iki farklı kategori altında toplam ($f=14$) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin en fazla Öğrenci Merkezli ve Etkin Katılımlı Yaklaşımlar kategorisinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir ($f=9$). Buna karşın, bazı öğretmenlerin derslerinde hala Geleneksel Anlatım yöntemini tercih etmeye devam ettikleri görülmektedir ($f=5$). Genel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni öğretim programının ruhuna uygun olarak öğrenciyi merkeze alan ve uygulama temelli yöntemlere yöneldiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemine dönmek zorunda kalıyorum çünkü etkinlik tabanlı ilerlemek çok fazla zaman alıyor. Portfolyo ve gözlem isteniyor ancak müfredat yetiştirme kaygısı nedeniyle geleneksel kısa sınavlara ağırlık vermek durumunda kalıyorum. Konu içeriklerini basitleştirmek zorunda kalıyorum çünkü kitabın sunduğu seviye her sınıfa uymuyor. Kaynak eksikliği, zaman darlığı ve velilerin yeni sisteme olan mesafeli duruşu en büyük zorluklar arasında. (Ö8)”

“Buluş yoluyla öğretim ve oyunlaştırma yöntemlerini tercih ediyorum. Çünkü 1. sınıf çocuğunun en temel öğrenme aracı oyundur. Süreç odaklı değerlendirme yapıyorum; gözlem formları ve öğrenci portfolyoları kullanıyorum. Amaç, sonucu değil gelişimi görmek. Sınıfımdaki öğrenme hızına göre etkinlikleri basitten karmaşığa doğru esnetiyorum; bu da kapsayıcı eğitimi destekliyor. Başlangıçta yeni terminolojiye alışma süreci olsa da kısa sürede sistemin mantığı kavranınca bu durum ortadan kalktı. (Ö7)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.20’de sunulmuştur:



Şekil 4.20. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler

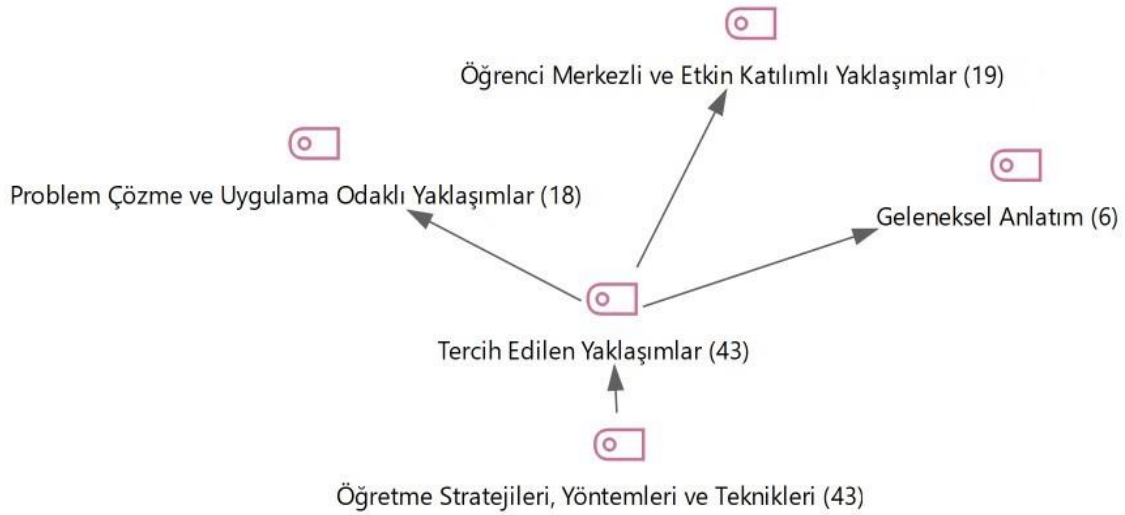
Şekil 4.20. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Öğretme Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri temasının, Tercih Edilen Yaklaşımlar odağında üç farklı kategori altında toplam (f=29) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin en fazla Problem Çözme ve Uygulama Odaklı Yaklaşımlar kategorisinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (f=18). İkinci sırada ise programın beceri odaklı yapısıyla uyumlu olan Öğrenci Merkezli ve Etkin Katılımlı Yaklaşımlar kategorisi yer almaktadır (f=10). Buna karşın, bazı öğretmenlerin derslerinde hala Geleneksel Anlatım yöntemini tercih etmeye devam ettikleri görülmektedir (f=1). Genel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni öğretim programının ruhuna uygun olarak öğrenciyi merkeze alan ve uygulama temelli yöntemlere yöneldiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Soru- cevap, katılımlı öğrenme, grup çalışması materyal kullanma öğrencilerin içinde aktif yer aldığı öğrenme yöntemleri daha kalıcı olmaktadır. MEB’in yayınladığı süreç değerlendirme ve biçimlendirme değerlendirme ölçeklerini kullanıyorum. Sınıf içi çalışmaları ve portfolyoları da değerlendiriyorum. Ama fazla kâğıt yoğunluğu ve değerlendirme zorluğu oluyor. Kazanımları öğrencilerin anlayacağı şekilde basitleştiriyorum. Etkinlikleri artırıyorum ve alıştırmaların çıktılarını alıp tekrar etmelerini sağlıyorum. Sürekli şikâyet etmemize rağmen belirttiğim kazanımların kaldırılmaması ders

kitaplarının alıştırma eksikliği, telefonda her şeye ulaşan öğrencilerin zihinsel olarak kendilerini derse vermemeleri zor oluyor. (Ö17)”

“Daha çok oyun temelli öğretim, soru-cevap ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullanıyorum. Çünkü çocuklar yaparak daha iyi öğreniyor. Gözlem, etkinlik ve çalışma kağıtlarıyla değerlendirme yapıyorum. Süreci takip etmek daha faydalı oluyor. Öğrenci seviyesine göre etkinlikleri bazen basitleştiriyorum. Ek tekrar çalışmaları yapıyorum. Sınıf seviyelerinin farklı olması en büyük zorluk oluyor. Dikkat süreleri de kısa olduğu için bazen zorlanıyoruz. (Ö20)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.21’de sunulmuştur:



Şekil 4.21. 2024 Yılı matematik öğretim programı sürecinde tercih edilen öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşler

Şekil 4.21. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Öğretim Stratejileri, Yöntemleri ve Teknikleri temasının, Tercih Edilen Yaklaşımlar odağında üç farklı kategori altında toplam (f=43) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin en fazla Öğrenci Merkezli ve Etkin Katılımlı Yaklaşımlar kategorisinde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir (f=19). İkinci sırada ise programın beceri odaklı yapısıyla uyumlu olan Problem Çözme ve Uygulama Odaklı Yaklaşımlar kategorisi yer almaktadır (f=18). Buna karşın, bazı öğretmenlerin derslerinde hala Geleneksel Anlatım yöntemini tercih etmeye devam ettikleri görülmektedir (f=6). Genel veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun yeni öğretim programının ruhuna uygun olarak

öğrenciyi merkeze alan ve uygulama temelli yöntemlere yöneldiği söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Daha çok oyun temelli öğretim, soru-cevap ve gösterip yaptırma yöntemlerini kullanıyorum. Çünkü çocuklar yaparak daha iyi öğreniyor. Gözlem, etkinlik ve çalışma kağıtlarıyla değerlendirme yapıyorum. Süreci takip etmek daha faydalı oluyor. Öğrenci seviyesine göre etkinlikleri bazen basitleştiriyorum. Ek tekrar çalışmaları yapıyorum. Sınıf seviyelerinin farklı olması en büyük zorluk oluyor. Dikkat süreleri de kısa olduğu için bazen zorlanıyoruz. (Ö20)”

“Daha çok anlatım ve soru-cevap yöntemine dönmek zorunda kalıyorum çünkü etkinlik tabanlı ilerlemek çok fazla zaman alıyor. Portfolyo ve gözlem isteniyor ancak müfredat yetiştirme kaygısı nedeniyle geleneksel kısa sınavlara ağırlık vermek durumunda kalıyorum. Konu içeriklerini basitleştirmek zorunda kalıyorum çünkü kitabın sunduğu seviye her sınıfa uymuyor. Kaynak eksikliği, zaman darlığı ve velilerin yeni sisteme olan mesafeli duruşu en büyük zorluklar arasında. (Ö8)”

“Buluş yoluyla öğretim ve oyunlaştırma yöntemlerini tercih ediyorum. Çünkü 1. sınıf çocuğunun en temel öğrenme aracı oyundur. Süreç odaklı değerlendirme yapıyorum; gözlem formları ve öğrenci portfolyoları kullanıyorum. Amaç, sonucu değil gelişimi görmek. Sınıfımdaki öğrenme hızına göre etkinlikleri basitten karmaşığa doğru esnetiyorum; bu da kapsayıcı eğitimi destekliyor. Başlangıçta yeni terminolojiye alışma süreci olsa da kısa sürede sistemin mantığı kavranınca bu durum ortadan kalktı. (Ö7)”

“Soru- cevap, katılımlı öğrenme, grup çalışması materyal kullanma öğrencilerin içinde aktif yer aldığı öğrenme yöntemleri daha kalıcı olmaktadır. MEB’in yayınladığı süreç değerlendirme ve biçimlendirme değerlendirme ölçeklerini kullanıyorum. Sınıf içi çalışmaları ve portfolyoları da değerlendiriyorum. Ama fazla kâğıt yoğunluğu ve değerlendirme zorluğu oluyor. Kazanımları öğrencilerin anlayacağı şekilde basitleştiriyorum. Etkinlikleri artırıyorum ve alıştırma ve alıştırma çıktıları alıp tekrar etmelerini sağlıyorum. Sürekli şikâyet etmemize rağmen belirttiğim kazanımların kaldırılmaması ders kitaplarının alıştırma eksikliği, telefonda her şeye ulaşan öğrencilerin zihinsel olarak kendilerini derse vermemeleri zor oluyor. (Ö17)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

1. sınıf düzeyindeki son veriler ağırlıklı olarak "gelişimsel geçişin tamamlanması, temel somut algının oturması ve okuma-yazma süreci sonrası adaptasyon" temalarını raporlarken; 2. sınıf düzeyindeki son veriler öğrencinin olgunlaşmasına paralel olarak "bilişsel/üstbilişsel stratejilerin kalıcılığı, gerçek yaşam durumlarında matematiği işlevsel olarak kullanma ve sarmal derinleşme istikrarı" üzerine inşa edilmiştir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

4.4.1. Ürün Boyutuna Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan “İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı’nın ürün boyutuna ilişkin; sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” sorusu kapsamında, katılımcı sınıf öğretmenlerinin ürün boyutuna yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla belirlenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve görüşme formundaki sorularla uyumlu olacak şekilde bulgular alt başlıklar hâlinde sunulmuştur.

4.4.1.1. Görüşme Formunun 8. Sorusuna İlişkin Bulgular

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın girdi boyutuna ilişkin olarak araştırmaya katılan öğretmenlere, “Programın sonunda öğrencilerinizde ne tür değişimler gözlediniz? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Birinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.22’de sunulmuştur:



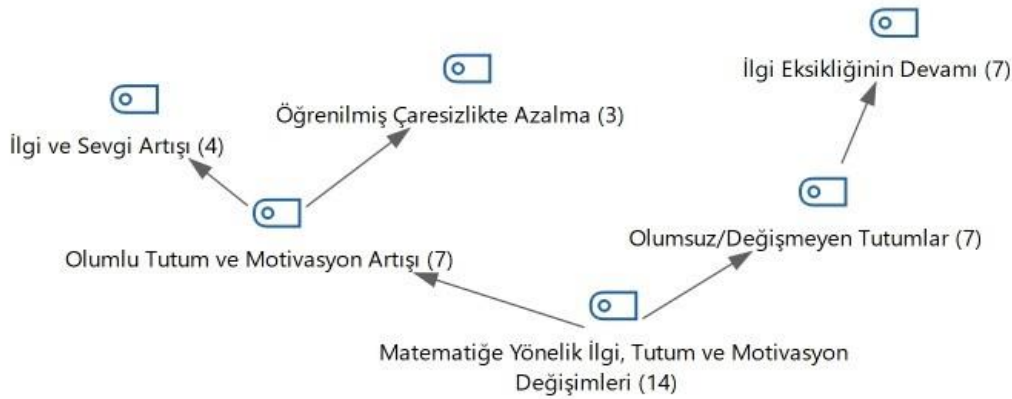
Şekil 4.22. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler

Şekil 4.22. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Matematiğe Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyon Değişimleri temasının bir kategori altında toplam (f=9) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin tamamı, 2024 yılı öğretim programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerde Olumlu Tutum ve Motivasyon Artışı yaşandığını belirtmiştir (f=9). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı İlgi ve Sevgi Artışı gösterdiği (f=5) ve programın getirdiği yeni yaklaşımlar sayesinde Öğrenilmiş Çaresizlikte Azalma yaşandığı belirlenmiştir (f=4). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerimin problem çözme konusundaki özgüvenlerinin arttığını ve sayısal verileri yorumlama yeteneklerinin geliştiğini gözlemledim. En önemlisi, matematiği severek öğrenen, sorgulayan bireyler haline geldiler. (Ö1)”

“Matematiksel düşünme becerileri gelişti, günlük yaşamda matematiği kullanma konusunda daha bilinçli oldular. Kendilerine güvenleri arttı ama hâlâ bazı öğrencilerde temel eksikler devam ediyor. Problem çözmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiler. Ancak olumlu olarak gerçekleşen bütün çıktıların sebebi Türkçe dersindeki okuma-anlama becerilerinin yüksekliğine bağlı. Ters bir durumda olumsuz sonuçlar alıyoruz. (Ö10)”

İkinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular şekil 4.23’te sunulmuştur:



Şekil 4.23. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler

Şekil 4.23. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Matematiğe Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyon Değişimleri temasının iki farklı kategori altında toplam (f=14) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin yarısı,

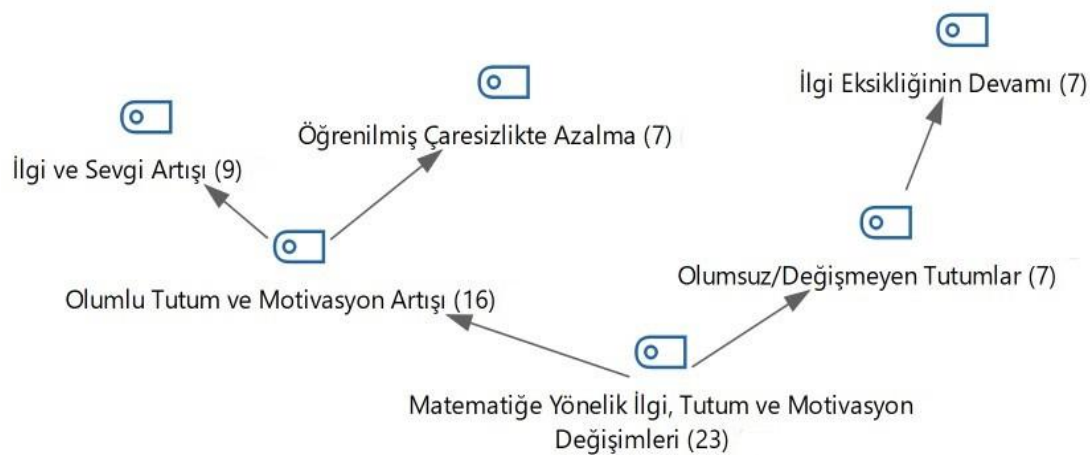
2024 yılı öğretim programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerde Olumlu Tutum ve Motivasyon Artışı yaşandığını belirtmiştir (f=7). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı İlgi ve Sevgi Artışı gösterdiği (f=4) ve programın getirdiği yeni yaklaşımlar sayesinde Öğrenilmiş Çaresizlikte Azalma yaşandığı belirlenmiştir (f=3). Öte yandan öğretmenlerin diğer yarısı, süreci daha durağan değerlendiren öğretmenlerin görüşleri Olumsuz/Değişmeyen Tutumlar kategorisi altında toplanmıştır (f=7). Bu kategorideki görüşlerin tamamını ise öğrencilerdeki İlgi Eksikliğinin Devamı alt boyutu oluşturmaktadır (f=7). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin işlem yapma ve problem çözme becerileri geliyor. Matematiğe karşı özgüvenleri artıyor. Ama bazı öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor. (Ö18)”

““Öğrencilerimin problem çözme konusundaki özgüvenlerinin arttığını ve sayısal verileri yorumlama yeteneklerinin geliştiğini gözlemledim. En önemlisi, matematiği severek öğrenen, sorgulayan bireyler haline geldiler. (Ö20)”

“Bazı öğrencilerde gelişme oluyor ama bütün öğrenciler aynı seviyeye ulaşamıyor. Temel işlem becerilerinde hala zorlanan öğrenciler oluyor. Programın her öğrenciye uygun olduğunu düşünmüyorum. (Ö13)”

Birinci ve ikinci sınıf öğretmenlerinden elde edilen bulgular Şekil 4.24’te sunulmuştur:



Şekil 4.24. 2024 Yılı matematik öğretim programına ilişkin ilgi, tutum ve motivasyon değişimlerine ilişkin görüşler

Şekil 4.24. incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda oluşturulan Matematiğe Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyon Değişimleri temasının iki farklı kategori altında toplam (f=23) görüşle şekillendiği görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, 2024 yılı öğretim programının uygulanmasıyla birlikte öğrencilerde Olumlu Tutum ve Motivasyon Artışı yaşandığını belirtmiştir (f=16). Bu kategori altında yer alan alt boyutlar incelendiğinde; öğrencilerin derse karşı İlgi ve Sevgi Artışı gösterdiği (f=9) ve programın getirdiği yeni yaklaşımlar sayesinde Öğrenilmiş Çaresizlikte Azalma yaşandığı belirlenmiştir (f=7). Öte yandan, süreci daha durağan değerlendiren öğretmenlerin görüşleri Olumsuz/Değişmeyen Tutumlar kategorisi altında toplanmıştır (f=7). Bu kategorideki görüşlerin tamamını ise öğrencilerdeki İlgi Eksikliğinin Devamı alt boyutu oluşturmaktadır (f=7). Sınıf öğretmenlerinden bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin işlem yapma ve problem çözme becerileri geliyor. Matematiğe karşı özgüvenleri artıyor. Ama bazı öğrenciler daha fazla desteğe ihtiyaç duyuyor. (Ö18)”

“Matematiksel düşünme becerileri gelişti, günlük yaşamda matematiği kullanma konusunda daha bilinçli oldular. Kendilerine güvenleri arttı ama hâlâ bazı öğrencilerde temel eksikler devam ediyor. Problem çözmeye karşı daha olumlu tutum geliştirdiler. Ancak olumlu olarak gerçekleşen bütün çıktıların sebebi Türkçe dersindeki okuma-anlama becerilerinin yüksekliğine bağlı. Ters bir durumda olumsuz sonuçlar alıyoruz. (Ö10)”

“Öğrencilerimin problem çözme konusundaki özgüvenlerinin arttığını ve sayısal verileri yorumlama yeteneklerinin geliştiğini gözlemledim. En önemlisi, matematiği severek öğrenen, sorgulayan bireyler haline geldiler. (Ö20)”

“Öğrencilerimin problem çözme konusundaki özgüvenlerinin arttığını ve sayısal verileri yorumlama yeteneklerinin geliştiğini gözlemledim. En önemlisi, matematiği severek öğrenen, sorgulayan bireyler haline geldiler. (Ö1)”

“Bazı öğrencilerde gelişme oluyor ama bütün öğrenciler aynı seviyeye ulaşamıyor. Temel işlem becerilerinde hala zorlanan öğrenciler oluyor. Programın her öğrenciye uygun olduğunu düşünmüyorum. (Ö13)”

1. VE 2. SINIF BULGULARININ KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Karşılaştırmalı analiz sonucunda, her iki sınıf düzeyinde de öğrencilerin matematiğe yönelik ilgi, özgüven ve motivasyonlarında genel bir artış olduğu görülmektedir. Bununla birlikte birinci sınıfta programın etkileri daha güçlü ve ortak bir biçimde algılanırken, ikinci sınıfta öğrencilerin bireysel farklılıkları, temel beceri eksiklikleri ve okuma-anlama yeterlikleri programın etkililiğini sınırlandıran unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla programın ilk yıl uygulamalarında öğrencilerin matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede başarılı olduğu, ancak ikinci sınıftan itibaren bu olumlu etkinin sürdürülebilmesi için özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik destekleyici öğretim uygulamalarının ve okuma-anlama becerilerini güçlendiren disiplinler arası çalışmaların programla birlikte yürütülmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu bulgular, programın duyuşsal kazanımları destekleyen güçlü bir yapıya sahip olduğunu, ancak öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları karşılayacak esnek uygulamalara ihtiyaç duyduğunu ortaya koymaktadır.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemi doğrultusunda elde edilen bulgular alt problemlere göre değerlendirilmiş, ulaşılan sonuçlar özetlenmiş ve ilgili alanyazındaki benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, araştırma bulgularından hareketle uygulayıcılara ve program geliştirme sürecinde görev alan paydaşlara yönelik öneriler sunulmuş; ayrıca gelecekte gerçekleştirilebilecek araştırmalara ilişkin çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Bu bölümde, alt problemlere bağlı olarak modelin çeşitli boyutları incelenmiş ve araştırma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sekiz soru çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmeler yapılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, programın bağlam boyutuna ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında, öğretmen görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular incelenmiş, bu bulgulara dayalı sonuçlar tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, verilerin birbiriyle tutarlılığı ve birbirini destekleme durumu çerçevesinde yorumlanmıştır.

Öğretmenler, programın bireysel gelişimi ve temel matematiksel becerileri kazandırmada başarılı olduğunu, ancak toplumsal ve ekonomik bağlamda (ekonomik okuryazarlık gibi) daha fazla vurguya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç, programın bireysel gelişimi ve temel matematiksel becerileri kazandırmada oldukça yeterli olduğu fakat toplumsal ve ekonomik bağlamda kısmen yeterli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yapılan araştırmalar sonunda elde edilen bu bulgu, Selamet ve Gürten (2024) tarafından yapılan ve programın günlük hayatla ilişkilendirilmesinin önemini vurgulayan çalışma ile örtüşmektedir. Benzer şekilde yurt dışında Qadriah ve arkadaşları (2022) de bağlam boyutunda öğrenme amaçlarının öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumlu olmasının programın başarısı için kritik olduğunu vurgulamıştır.

Programın sarmal yapısı ve somutlaştırma çabası olumlu; terminoloji karmaşası ve bazı kazanımların (zihinden işlemler gibi) ağırlığı olumsuz faktörler olarak öne çıkmıştır. Literatürdeki Keskin ve arkadaşlarının (2019) çalışması da programın planlanmış olmasının gücüne değinirken, kazanım yoğunluğunun öğretmenleri zorladığını belirtmektedir. Bu

sonuç doğrultusunda, programın daha somut hale getirilmesine yönelik gerekli çalışmaların yapılmasının uygun olacağı düşünülmektedir

Programın bağlam boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda, programın geliştirilme sürecinde bireysel, toplumsal ve ekonomik gereksinimlerin dikkate alındığı, özel amaçların genel amaçlarla uyumlu bir biçimde yapılandırıldığı ve programın gerçek yaşamla ilişkilendirilebilir özellikler taşıdığı söylenebilir. Ayrıca programın ve dersin öğrencileri günlük yaşamın gerekliliklerine hazırlamayı hedeflemesi ile içeriğinin açık ve anlaşılır bir şekilde düzenlenmiş olması, programın güçlü yönleri arasında değerlendirilebilir.

Bununla birlikte, programı oluşturan temaların yoğun bir yapıda tasarlandığı, programın etkili biçimde uygulanması ve içeriğin öğrencilere kazandırılması açısından ders saatlerinin yetersiz kaldığı ve uygulamalı etkinliklere yeterince fırsat sunmadığı söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, programın girdi boyutuna ilişkin değerlendirmeler ele alınmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğretmen görüşme formuyla elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular incelenmiş, bu bulgulara dayalı sonuçlar tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların birbiriyle tutarlılığı ve birbirini destekleme durumu çerçevesinde yorumlanmıştır.

Kitaplar görsel açıdan zengin ve ilgi çekici bulunurken; alıştırma çeşitliliğinin azlığı ve farklılaştırılmış etkinlik eksikliği temel sorun olarak görülmüştür. Bu durum, Singer ve arkadaşlarının (2017) girdi boyutunda materyal kalitesi ve zenginliğinin artırılması gerektiği yönündeki tespitiyle paralellik göstermektedir. Bu sonuç doğrultusunda, ders kitaplarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Çıktıların genel olarak açık, anlaşılır ve ölçülebilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak Kuzu ve arkadaşlarının (2024) içerik analizinde belirttiği gibi, bazı becerilerin (sosyal farkındalık gibi) programda daha az vurgulanmış olması, çıktıların dengeli dağılımı konusundaki tartışmaları desteklemektedir. Bu sonuç ile birlikte bu anlamda programın oldukça yeterli olduğu düşünülmektedir.

Günlük hayatla ilişkilendirilen konularda motivasyonun arttığı, ancak soyut kalan kısımlarda "zor" algısının devam ettiği görülmüştür. Bu durum öğrencilerde motivasyon eksiliği bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Yurt dışında Eryani ve arkadaşları (2024) de öğrenci motivasyonunun küresel standartlara ulaşmada temel bir zorluk olduğunu ifade etmiştir.

Okullardaki fiziksel donanımın yeterli olduğu, ancak bu donanımın pedagojik süreçlerle eşgüdümlü kullanımı noktasında eksiklikler yaşandığı belirlenmiştir. Bu bulgu,

Wahyuni ve Aziz (2021) tarafından vurgulanan, girdi boyutunda öğrenme ortamının niteliğinin süreci doğrudan etkilediği teziyle desteklenmektedir.

Programın girdi boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda, ders kitaplarının öğrenme sürecini yeterince desteklemediği, bilgilerin kalıcılığını artırmaya yönelik etkinlik ve uygulamalara sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını artırmada yeterince etkili olmadığı, içeriklerin öğrencilerin gelişim düzeyleri ve yaş özellikleriyle tam olarak örtüşmediği ifade edilebilir. Bunun yanında, temel yaşam becerileri ve kök değerlere yeterli düzeyde yer verilmediği, teorik içerik ile uygulamaya yönelik etkinlikler arasında dengeli bir dağılımın sağlanamadığı görülmektedir. Ders kitaplarının kullanım kolaylığı açısından bazı yetersizlikler içerdiği, ölçme-değerlendirme etkinlikleri ile konu anlatımlarının geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu, görsellerin ise öğrencilerin dikkatini çekecek ve öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olmadığı, konuların yeterli düzeyde görsel materyallerle desteklenmediği söylenebilir.

Programın kazanımlar boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, kazanımların öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına kısmen uygun olarak düzenlendiği, açık ve anlaşılır bir biçimde ifade edildiği ve konu içerikleriyle uyumlu bir yapı sergilediği söylenebilir. Bununla birlikte, kazanımların yoğun olduğu ve bu durumun programın uygulanabilirliğini olumsuz etkileyebileceği ifade edilebilir. Ayrıca, mevcut uygulama koşulları göz önünde bulundurulduğunda, bazı kazanımların ölçülebilirliğinin sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. (Öğretmenlerden alınan geri dönüşlere göre çıktılar yerine kazanım ifadesi kullanılmıştır.)

Programın öğrenci özellikleri boyutuna ilişkin olarak, öğrencilerin Matematik dersine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı, derse karşı ilgi ve motivasyonlarının düşük düzeyde bulunduğu ve uygulanan programla daha yüksek düzeye çıkarıldığı söylenebilir.

Ayrıca okullarda bulunan mevcut olanakların çoğunlukla bilgisayar, projeksiyon cihazı ve yeterli düzeyde akıllı tahta ile sınırlı kaldığı fakat öğretmenlerin kullanma isteklerinin yetersiz kaldığı ifade edilebilir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, programın süreç boyutuna ilişkin değerlendirmeler ele alınmıştır. Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında öğretmen görüşme formuyla elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular incelenmiş, bu bulgulara dayalı sonuçlar tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların birbiriyle tutarlılığı ve birbirini destekleme durumu çerçevesinde yorumlanmıştır

Öğretmenler oyunlaştırma ve soru-cevap yöntemini tercih etmekte; ancak müfredat yetiştirme kaygısı nedeniyle süreç odaklı değerlendirme yerine geleneksel yöntemlere kayabilmektedirler. Bu doğrultuda, programı oluşturan temaların daha işlevsel hale getirilmesi amacıyla sayıca azaltılarak ve içerik açısından yeniden düzenlenerek yapılandırılması önerilebilir. Asma ve arkadaşları (2024) Pakistan örneğinde yaptığı çalışmada, süreç boyutunda ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının iyileştirilmesinin zorunlu olduğunu belirterek bu sonucu desteklemiştir.

Programın süreç boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğrencileriyle etkili bir iletişim kurdukları, bilgiye ulaşma ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde onlara rehberlik ettikleri ve ölçme-değerlendirme etkinliklerine öğrencilerin aktif katılımını sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin ağırlıklı olarak anlatım, soru-cevap yöntemini kullandıkları; bununla birlikte oyunlaştırma gibi farklı öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinden de süreç içerisinde yararlandıkları ifade edilebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin çoğunlukla hazır kaynaklardan yararlanarak temin ettikleri ölçme araçlarını kullandıkları söylenebilir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamalarında ağırlıklı olarak çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri; bununla birlikte klasik, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular gibi farklı soru türlerine de yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme sürecinde ev ödevleri ile performans ve proje görevlerinden de yararlandıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirirken yalnızca ünite sonlarında uygulanan sınav sonuçlarını değil, aynı zamanda öğrencilerin ödevlerini, ders içi performanslarını ve genel tutum ve davranışlarını da dikkate aldıkları; bu doğrultuda değerlendirmeyi sürecin bütününe kapsayacak şekilde gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin programı uygulama sürecinde genel olarak programa bağlı kaldıkları, ancak öğrencilerin özellikleri ve çevresel koşullar doğrultusunda gerekli gördükleri durumlarda çeşitli uyarlamalar ve esneklikler yaptıkları ifade edilebilir.

Öğretmenlerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin; ailelerin eğitim sürecine yeterli düzeyde katılım göstermemesi ve gerekli desteği sağlamaması ile ekonomik yetersizlikler gibi çeşitli etmenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bunun yanı sıra, programın yaparak-yaşayarak öğrenme anlayışına uygun biçimde uygulanabilmesi için gerekli koşulların her zaman sağlanamaması da öğretmenlerin yaşadığı önemli sorunlar arasında değerlendirilebilir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde, programın ürün boyutuna ilişkin değerlendirmeler ele alınmıştır. Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında öğretmen görüşme formuyla elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan bulgular incelenmiş, bu bulgulara dayalı sonuçlar tartışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, farklı veri kaynaklarından elde edilen bulguların birbiriyle tutarlılığı ve birbirini destekleme durumu çerçevesinde yorumlanmıştır.

Programın öğrencilerin problem çözme özgüvenini ve sayısal verileri yorumlama yeteneğini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, geliştirilmesi gereken yönleri bulunmakla birlikte programın, öğrencilerin çeşitli alanlardaki ihtiyaçlarını karşılama açısından genel olarak işlevsel bir yapıya sahip olduğu ve etkili bir şekilde uygulandığı söylenebilir. Bu olumlu ürün, Qadriah ve arkadaşlarının (2022) CIPP modeline göre yaptıkları değerlendirmede, programın öğrenme çıktıları bazında güçlü yönlerini ortaya koyan bulgularıyla uyumludur.

Programın ürün boyutuna ilişkin bulgular doğrultusunda, program kapsamında öğrenilenlerin kalıcılık düzeyinin yüksek olmadığı ve edinilen bilgilerin diğer öğrenmeleri yeterince desteklemediği söylenebilir. Bununla birlikte, program sonunda öğrencilerin temel yaşam becerilerinin kısmen geliştiği, değerleri kısmen edindikleri, gerçek yaşam problemlerini çözmede ve öğrenmelerini günlük hayata aktarmada kısmen yeterli düzeye ulaştıkları ifade edilebilir.

Genel olarak İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programı; bağlam ve ürün boyutlarında çağdaş ve yeterli; süreç boyutunda zamansal sınırlılıklar nedeniyle kısmen yeterli; girdi boyutunda ise materyal ve hizmet içi eğitim eksikliği nedeniyle iyileştirmeye açık bulunmuştur.

5.2. Öneriler

5.2.1. Program Hazırlayıcılara ve Karar Vericilere Yönelik Öneriler

1) Programın ülke genelinde uygulanabilir ve esnek bir yapıya sahip olabilmesi için, ihtiyaç analizi sürecinde ülkemizin farklı bölge ve yörelerine ait demografik özelliklerin yanı sıra kültürel yapılar, gelenek ve görenekler ile bireylerin yaşam koşulları ve sosyo-ekonomik düzeylerinin de dikkate alınması önerilebilir. Buna paralel olarak, program içeriğinin bu doğrultuda yeniden yapılandırılması ve ders kitaplarının da söz konusu içeriğe uygun şekilde hazırlanması uygun olacaktır.

2) Ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik etkinlik ve çalışma kitaplarının hazırlanması önerilebilir.

3) Kitaplardaki konular ve öğrenme çıktılarının temel yaşam becerileri ve değerlerle açık ve sistematik bir şekilde ilişkilendirilmesi, ayrıca temel yaşam becerileri ve değerlerin konu ve kazanımlar arasında dengeli bir biçimde dağıtılması sağlanabilir.

4) Tüm ilkokulların akıllı tahta ile donatılmasına yönelik gerekli çalışmalar yapılabilir

5) Okullara teknolojik altyapı, materyal ve malzeme desteği ile fiziki alanların iyileştirilmesine yönelik destek sağlanabilir

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1) Öğretmenlerin yeni terminolojiye ve süreç odaklı değerlendirme araçlarına uyum sağlaması için uygulamalı eğitimler düzenlenebilir.

2) Ders kitapları, farklı öğrenci seviyelerine hitap eden alıştırmalar ve dijital içeriklerle desteklenebilir.

3) Kazanımların yoğunluğu ile haftalık ders saatleri arasındaki uyumsuzluk, sürenin artırılması veya içeriğin sadeleştirilmesi yoluyla giderilebilir.

4) Çalışma kitapları hazırlanabilir ya da forma sayısı artabilir.

5.2.3. Uygulayıcıya Yönelik Öneriler

1) Bu çalışma Kırşehir ili ile sınırlıdır; gelecek çalışmalarda farklı sosyo-ekonomik bölgelerdeki okullar karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

2) Araştırmada sadece öğretmen görüşlerine odaklanılmıştır; öğrenci ve veli boyutunu da kapsayan daha geniş paydaş analizleri yapılabilir.

3) CIPP modelinin yanı sıra, programın etkililiğini ölçmek için boylamsal çalışmalar yapılarak ürün boyutundaki değişimler yıllara göre takip edilebilir.

KAYNAKLAR

- Akbaşı, O. ve Demirtaş, H. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ve öğretim programlarının temel felsefesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(1), 45-62.
- Akgün, A. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). Eğitim programlarında yer alan matematik kazanımlarının değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 18(2), 45-58.
- Altun, M. ve Büyükduman, İ. (2007). İlköğretim matematik programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(28), 15-28.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2016). Matematik öğretmenlerinin yenilenen öğretim programlarına yönelik farkındalık ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(3), 882-897.
- Asma, S., Khan, M. I., & Mahar, M. I. (2024). Evaluation of primary school mathematics curriculum using the CIPP model. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(1), 112-126.
- Aydın, E., Delice, A. ve Kardeş, Öz. (2016). Matematik dersi öğretim programlarının süreç bileşenleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(2), 415-439.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi* (4. baskı). Harf Eğitim Yayıncılık.
- Bal, A. P. (2008). İlköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 53-68.
- Başol, G. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2009). *İlkokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi*. Pegem Akademi.
- Bilasa, P. (2016). Cumhuriyet dönemi ilköğretim hayat bilgisi öğretim programlarının tarihsel gelişimi ve çocuk algısı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 45-62.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Türkiye’de ilköğretim ve öğretmen yetiştirme tarihi*. Anı Yayıncılık.
- Çalışkan, M., Kuzu, O. ve Kuzu, S. (2017). İlkokul matematik programında yer alan süreç becerilerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1450.
- Çetin, N. ve Bal, A. P. (2017). 2015 yılı ilköğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 205-233.

- Çopur, M., Doğan, T. ve Kaplan, H. (2021). Eğitim programlarının bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 9(3), 341–368.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Dede, Y. ve Yaman, S. (2018). Matematik dersi öğretim programlarının değerler ve yetkinlikler bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(194), 85–109.
- Delice, A. ve Kardeş, E. (2016). İlkokul matematik ders kitaplarının içerik ve biçim yönünden incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43, 75-92.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (23. baskı). Pegem Akademi.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ersoy, Y. (2003). Teknoloji destekli matematik eğitimi-I: Gelişmeler, politikalar ve stratejiler. *İlköğretim Online*, 2(1), 18–27.
- Ersoy, Y. (2006). Matematik eğitiminde yenilik hareketleri ve öğretim programlarında değişim dinamikleri. *Eğitim Dünyası*, 12(3), 44–59.
- Eryani, R., Samitra, D., Arisandi, D., Amelia, W., & Bayumi, N. (2024). Standardizing thematic learning environments using CIPP framework: A cross-continental comparison. *International Journal of Elementary Education*, 8(2), 190–205.
- Farmer, J. A. (1997). Evaluating educational programs using the CIPP model. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 311-325.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2019). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (5th ed.). Pearson.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, E. C. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gelen, İ. (2017). 2018 yılı öğretim programlarının beceri ve yetkinlikler açısından analizi. *Eğitim ve Kuram*, 5(2), 12–31.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve R. Yalçınürk, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Gökçe, A. T. ve Yılmaz, K. (2019). Türkiye yüzyılı eğitim vizyonu bağlamında müfredat değişikliklerinin incelenmesi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(3), 441-468.

- Görgen, İ. (2014). Program geliştirme çalışmalarında temel ilkeler ve çağdaş yaklaşımlar. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 75–91.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmalarının tarihsel süreci ve gelişim evreleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 103–118.
- Gözütok, F. D., Akgün, Ö. E. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2005). 2005 ilköğretim programlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(8), 121–142.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Güleryüz, H. (2008). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Gültekin, M. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gündoğan, A. (2020). Cumhuriyet’ten günümüze ilköğretim programlarının tarihsel gelişimi ve eğitim politikalarıyla ilişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 54–73.
- Hesti, R. (2022). Application of the CIPP evaluation model in elementary mathematics curriculum. *International Journal of Elementary Education*, 6(2), 201-210.
- Ishaq, M. (2024). Format ve süreç odaklı ölçme araçlarının matematik derslerindeki etkililiği. *Uluslararası Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 12(1), 45–59.
- Ismail, N. (2021). Evaluative study on early childhood mathematics education using CIPP evaluation framework. *International Journal of Academic Research in Education*, 7(3), 101–115.
- Kale, M. (2019). Eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin yeni müfredat felsefesine yönelik algı düzeyleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25(2), 265–292.
- Kara, A. ve Akdağ, M. (2020). Bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli: Kuramsal bir inceleme ve uygulama önerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 412–431.
- Karabağ, S. G. (2009). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarının tarihsel gelişimi ve toplumsal temelleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 315–338.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2020). *Eğitim programlarının tasarımı ve değerlendirilmesi*. Vizetek Yayıncılık.
- Keskin, S., Doğan, N. ve Özgür, B. (2019). İlkokul matematik ders kitaplarının etkinlik ve tasarım kalitesi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Eğitimi Araştırmaları*, 11(3), 289–307.

- Kocaoluk, M. ve Kocaoluk, Ş. (1998). *İlkokul programı ve açıklamaları: 1998 ilköğretim reformu*. Kocaoluk Yayıncılık.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Kuzu, O. ve Çelebi, M. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında ilkokul matematik dersi öğretim programına yönelik ilk değerlendirmeler ve öğretmen eğilimleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 120–145.
- Kuzu, O. ve Kuzu, N. (2017). Matematik öğretmen adaylarının somut materyal tasarlama ve kullanma yeterlikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(3), 455–472.
- Küçüktepe, C. (2014). 1948 ve 1968 ilkokul programlarının öğrenci merkezli eğitim anlayışı açısından karşılaştırılması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 143–160.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Mızıkacı, F. ve Gözütok, F. D. (2013). Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze uygulanan ilkokul programlarının karşılaştırmalı analizi. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 241–259.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ilkokul matematik dersi öğretim programı*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nanda, A. (2024). Assessing formatting evaluation in process indicators of mathematics education. *Global Journal of Educational Foundations*, 11(2), 89–103.
- Oliva, P. F. (1997). *Developing the curriculum* (4th ed.). Longman.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (3. baskı). Maya Akademi.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (4th ed.). Allyn and Bacon.
- Özdaş, F., Tanışlı, D. ve Köse, N. (2014). İlköğretim matematik ders kitaplarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanım biçimleri ve yeterlilikleri. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 89–114.
- Özdemir, E. ve Kılıç, S. (2024). 2024 yılı matematik dersi öğretim programında yer alan beceri temelli yaklaşımların analizi. *Matematik Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 45–60.

- Özdemir, M. (2009). Eğitimde program değerlendirme modelleri ve Türkiye'deki yansımaları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(3), 154–168.
- Özkan, H. ve Kaya, M. (2018). 2018 yılı ilkokul matematik dersi öğretim programının getirdiği yenilikler ve öğretmen görüşleri. *Uluslararası Eğitim Kuramları Dergisi*, 6(2), 177–195.
- Patton, M. Q. (2015a). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Patton, M. Q. (2015b). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid instructional design: Learning the activity of designing training quickly*. John Wiley & Sons.
- Qadriah, L., Wicaksono, B., Somadiyono, S., & Nindiasari, H. (2022). Application of CIPP model in evaluating mathematics curriculum optimization in elementary schools. *Journal of Mathematics Education*, 11(2), 204–219.
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sağlam, M., Babayiğit, Ö., Gökçe, S. ve Yılmaz, K. (2019). 2018 yılı öğretim programlarının felsefi ve pedagojik temelleri üzerine bütüncül bir değerlendirme. *Eğitim Politikaları Analiz Dergisi*, 7(1), 32–51.
- Sanders, J. R. ve Worthen, B. R. (2019). *Evaluating educational workloads and processes: The programmatic perspective*. Routledge.
- Selamet, N. ve Gürlen, E. (2024a). Maarif modeli ilkokul matematik öğretim programının öğretmen görüşlerine göre iç yapı analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 56-72.
- Selamet, S. ve Gürlen, E. (2024b). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli öğretim programlarının bağlam ve süreç boyutları açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 20(2), 155–178.
- Singer, F. M., Ellerton, J., & Cai, J. (2017). Mathematical task design and its effects on classroom environment: A comparative review. *Educational Studies in Mathematics*, 95(3), 211–228.
- Singer, J., Yılmaz, T. ve Doğan, S. (2017). 2017 Yılı üçüncü sınıf matematik öğretim programının CIPP modelinin girdi boyutu açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Eğitimi Dergisi*, 16(4), 1102–1119.
- Sönmez, V. (2012). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (15. baskı). Anı Yayıncılık.

- Stufflebeam, D. L. (2002). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam (Ed.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (2nd ed., pp. 279-317). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP model for evaluation: An update, a review of the model's development, and a checklist*. Western Michigan University Evaluation Center.
- Stufflebeam, D. L. (2019). CIPP evaluation model checklist: A tool for evaluating programs, projects, and personnel. *The Evaluation Center Paper Series*, 14–35.
- Stufflebeam, D. L. ve Shinkfield, A. J. (2007). *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F., ve Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Kluwer Academic Publishers.
- Şahin, İ. (2017). 1948 ilköğretim programının köksel analizi ve dönemsel eğitim politikaları. *Tarih ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 89–104.
- Şahin, M. (2009). Cumhuriyet dönemi öğretim programlarının tarihsel gelişimi ve 1936 programının önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 115–130.
- Şimşek, S. (2014). 1968 ilköğretim programının hayata geçirilme süreci ve cumhuriyet eğitim tarihindeki yeri. *Eğitim Tarihi Araştırmaları*, 5(1), 63–79.
- Tan, Ş. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2017). Matematik öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin etkililiği üzerine öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 9(1), 44–61.
- Tanişlı, D. ve Köse, N. Y. (2014). İlkokul matematik ders kitaplarında yer alan görsel öğelerin pedagojik işlevselliği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 189–205.
- Taylor, P., & Beniest, J. (2003). *Training in curriculum development and program evaluation using the CIPP framework*. ICRAF Publishing.
- Tazebay, A., Çelenk, S., Tertemiz, N., & Kalaycı, N. (2000). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları (1924-1998)*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. ve Kalaycı, N. (2000). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında matematik eğitiminin gelişimi*. Gazi Kitabevi.
- Tuğluoğlu, F. ve Tunç, E. (2010). Cumhuriyet'in ilk yıllarında uygulanan eğitim programlarının ekonomik ve toplumsal hedefleri. *Tarih ve Toplum Dergisi*, 12(23), 87–103.

- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543-559. <https://izlik.org/JA49HH95LM>
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Yaklaşımlar, modeller ve süreçler*. Anı Yayıncılık.
- Ünal, A. (2011). Eğitim programlarının girdi boyutunun değerlendirilmesi: İhtiyaç analizleri ve altyapı standartları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 88–101.
- Wahyuni, Y., & Aziz, I. (2021). Evaluation of primary school contextual mathematics teaching using Stufflebeam's CIPP model. *Journal of Primary Education and Development*, 3(2), 85–96.
- Wiles, J., & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice* (5th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology* (3rd ed.). Open University Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.

EKLER

Ek-1. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

Görüşme öncesi herhangi bir sorunuz var mı? Evet () Hayır ()

Evet ise soru nedir?.....

Kişisel Bilgiler

Cinsiyet : E (), K ()

Mesleki Kıdeminiz :Yıl

Okuttuğunuz Sınıf Seviyesi : 1. Sınıf (), 2. Sınıf (), 3. Sınıf (), 4. Sınıf ()

Öğrenim Durumunuz : Ön lisans (), Lisans (), Yüksek Lisans (), Doktora ()

Görüşme Soruları

1) İlkokul 1. ve 2. sınıf Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının öğrencilerin ihtiyaçlarını (bireysel, toplumsal, ekonomik) karşılayabilme yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

2) Sizce İlkokul 1. ve 2.sınıf Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programını olumlu ve/veya olumsuz yönde etkileyen durumlar var mıdır? Bunların neler olduğunu ve nasıl etkilediğini açıklayınız.

3) Konular, etkinlikler ve alıştırmalar bağlamında ders kitaplarını kullanışlı ve yeterli buluyor musunuz? Bulmuyorsanız nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

4) Programda yer alan 1. ve 2.sınıf çıktılarının

a.) Sayıca eksiklik/fazlalığına,

b.) Öğrencilerin ihtiyaç ve seviyelerine uygunluğuna,

c.) Açıklık ve anlaşılabilirliğine,

d.) Ölçülebilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Açıklayınız.

5) Matematik derslerinde öğrencilerinizin hazırbulunuşluklarına, motivasyonlarına ve derse olan ilgi ve tutumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

6) Matematik dersleri açısından düşündüğünüzde, sınıfınızdaki/okulunuzdaki eğitim materyalleri ile teknolojik unsurların yeterlilik ve kullanışlılığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?

7) Programı uygularken;

a) Hangi öğretme stratejisi, yöntemi ve tekniğini kullanmayı tercih ediyorsunuz? Neden?

b) Ölçme-değerlendirmeyi nasıl ve ne tür araçlar kullanarak yapıyorsunuz? Neden?

c) Varsa yaptığınız esneklik, değişiklik ve uyarlamalar nelerdir? Nedenleri nelerdir?

d) Varsa yaşadığınız zorluklar ve nedenleri nelerdir?

8) Programın sonunda öğrencilerinizde ne tür değişimler gözlediniz? Açıklayınız.

Ek-2 Etik Kurul İzni

	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU		
Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Çağatay Fatih SOYKAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	22.04.2026		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	“İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi”		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	Eğitim Fakültesi Toplantı Salonu	01.07.2026	11:30
Karar No	Karar Tarihi	01.07.2026	
	Karar No	2026/10/23	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:			
<u>Karar ve Gerekçesi</u>			
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı/Matematik Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı Doç. Dr. Okan KUZU'nun danışmanı olduğu öğrencisi Çağatay Fatih SOYKAN' a ait “ İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi ” başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda; kabulüne ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna oy birliğiyle karar verildi.			
Etik Kurul Başkanı Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN			
(Form No: FR- 586 ; Revizyon Tarihi:...../...../.....; Revizyon No:.....)			

Ek-3 Kurum İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZNİ BELGESİ



Başvuru No: MEB.TT.2026.051412.01

T.C. Kimlik No: 19*****92

Adı Soyadı: ÇAĞATAY FATİH SOYKAN

Araştırmanın Adı: İlkokul Matematik Dersi 2024 Yılı Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Veri Toplama Aracının Başlığı: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 03.07.2026

Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 06.09.2027

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
KIRŞEHİR	İlkokul	Atatürk İlkokulu (MUCUR)	703573
KIRŞEHİR	İlkokul	Hacı Derviş Rasim Ünsal İlkokulu (MUCUR)	703574
KIRŞEHİR	İlkokul	Şehit Astsb.Sedat Mert Cumhuriyet İlkokulu (MUCUR)	703577
KIRŞEHİR	İlkokul	Hacı Ömer Sayın İlkokulu (MUCUR)	703582
KIRŞEHİR	İlkokul	Rıza Dikmen İlkokulu (MUCUR)	703583
KIRŞEHİR	İlkokul	Kızıldağ Yenyapan Şehit Muzaffer Kılıçaslan İlkokulu (MUCUR)	703370

Not: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı

Serhat Mah. 1290. Sokak No.8/B 06374 Yenimahalle/Ankara TÜRKİYE

Telefon No: (0312) 413 43 00, Belgegeçer No: (0312) 413 45 12

e-posta: ttkb.egitimarastirmalari.arastirmaizninleri@meb.gov.tr, internet adresi: ttkb.meb.gov.tr

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER	
Adı Soyadı:	Çağatay Fatih SOYKAN
Uyruğu:	T.C.
Orcid Numarası:	0009-0007-3927-741X

EĞİTİM BİLGİLERİ	
Lisans	
Üniversite:	Atatürk Üniversitesi
Fakülte:	Eğitim Fakültesi
Bölümü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği
Mezuniyet Yılı:	2012
Yüksek Lisans	
Üniversite:	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Enstitü:	Fen Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı:	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi
Bilim Dalı	Matematik Eğitimi
Mezuniyet Yılı:	2026
Makaleler ve Bildiriler	
Soykan, Ç. F., & Kuzu, O. (2025, August 11–13). <i>Evaluating the 2024 primary school 4th grade mathematics curriculum according to the CIPP model</i> [Oral presentation]. 3rd International Ege Congress on Social, Humanities, Administrative and Educational Sciences, Kavram Vocational School of Higher Education	