



AJESS
JOURNAL



AKADEMİK EĞİTİM VE SOSYAL
BİLİMLER DERGİSİ
(AESD)

ACADEMIC JOURNAL OF
EDUCATION AND SOCIAL
SCIENCES
(AJESS)

Editor in Chief: Dr. Murat BAŞ

Cilt 1 Sayı 1, 2024/ Volume 1 Issue 1, 2024

ISSN: 3062-262X

<https://www.ajessjournal.com>

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

Cilt 1, Sayı 1, Yıl 2024

Volume 1, Issue 1, Year 2024

Sahibi

Dr. Öğretim Üyesi Murat BAŞ

Owner

Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ

Baş Editör

Dr. Öğretim Üyesi Murat BAŞ
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye

Editor in Chief

Assist. Prof. Dr. Murat BAŞ
Kırşehir Ahi Evran University- Türkiye

Editör Kurulu

Prof. Dr. Bayram TAY
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Gazi Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi -Türkiye
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale Üniversitesi -Türkiye
Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
Erciyes Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND
The University of Warwick-İngiltere
Doç. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
Necmettin Erbakan Üniversitesi-Türkiye
Doç. Dr. Önder BALTACI
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye
Doç. Dr. Osman ÇİL
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi-Türkiye

Editorial Board

Prof. Dr. Bayram TAY
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Prof. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar University-Türkiye
Prof. Dr. Seyit ATEŞ
Gazi University-Türkiye
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI
Kahramanmaraş Sütçü İmam University -Türkiye
Prof. Dr. Veli TOPTAŞ
Kırıkkale University -Türkiye
Prof. Dr. Semra DEMİR BAŞARAN
Erciyes University -Türkiye
Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND
The University of Warwick-England
Assoc. Prof. Dr. Mevlüt AYDOĞMUŞ
Necmettin Erbakan University-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Önder BALTACI
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Osman ÇİL
Kırşehir Ahi Evran University-Türkiye

İstatistik Editörü

Dr. Şeyma ERBAY MERMER
Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi- Türkiye

Statistics Editor

Dr. Şeyma ERBAY MERMER
Bilecik Şeyh Edebali University - Türkiye

Dil Editörü

Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin Serçe
Selçuk Üniversitesi- Türkiye

Language Editor

Assist. Prof. Dr. Hüseyin Serçe
Selçuk University – Türkiye

Grafik ve Tasarım

İlker Karaman
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye

Grafik ve Tasarım

İlker Karaman
The Ministry of National Education - Türkiye

Sekreteryä

Araş. Gör. Eylem ÇOBAN
Gaziantep Üniversitesi- Türkiye

Secretariat

Res. Asst. Eylem ÇOBAN
Gaziantep Üniversitesi- Türkiye

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD) Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

Cilt 1, Sayı 1, Yıl 2024

Volume 1, Issue 1, Year 2024

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ
Gazi Üniversitesi – Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN
Michigan State University- ABD
Prof. Dr. Jenni Ingram
Oxford University- İngiltere
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Erciyes Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Recep Tayyip Erdoğan- Türkiye
Prof. Dr. Güner KOÇ
Ufuk Üniversitesi – Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Gazi Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Erciyes Üniversitesi-Türkiye
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Gazi Üniversitesi-Türkiye

Advisory Board

Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ
Gazi University – Türkiye
Prof. Dr. Douglas K. HARTMAN
Michigan State University- ABD
Prof. Dr. Jenni Ingram
Oxford University- England
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Erciyes University-Türkiye
Prof. Dr. Adem BELDAĞ
Recep Tayyip Erdoğan- Türkiye
Prof. Dr. Güner KOÇ
Ufuk University – Türkiye
Prof. Dr. Hüseyin KÖKSAL
Gazi University-Türkiye
Prof. Dr. Cevdet KIRPIK
Erciyes University-Türkiye
Prof. Dr. Rabia SARIKAYA
Gazi University-Türkiye

*Bu dergi GOOGLE AKADEMİK, CiteFactor veri
tabanında yer almaktadır*

*This journal takes place at GOOGLE
SCHOLAR, CiteFactor data base.*

İÇİNDEKİLER

Murat BAŞ -Nazife Sude ÜNAL

2018 Yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Yılı İlkokul Matematik Dersi
Taslak Öğretim Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

1-23

*Comparative Review of The Primary School Mathematics Course Teaching Program of 2018
and the Draft Teaching Program of the Primary School Mathematics Course of 2024*

İlker KARAMAN

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sorunları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

24-40

Teachers' Perspectives on Primary School Students' School Adjustment Issues

Alpaslan GÖZLER- Turgut YILMAZ

Türkiye'de Okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen
Görüşlerinin İncelenmesi

41 - 51

*Examining Teachers' Views on the Use of Information and Communication Technology in
Schools in Türkiye*

Hasan SATAN- Mete KAYA

Matematik Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımının İlkokul Öğretmenlerinin
Gözünden İncelenmesi

52 - 64

*Examining the Use of Web 2.0 Tools in Mathematics Classes from the Perspective of Primary
School Teachers*

Osman ÇİL

Bir Eğitimcinin Okul Yaşamı ve Öğretmen Kimliği Gelişimine İlişkin Kişisel Bakış Açısı

65 - 75

An Educator's Personal Perspective on His Schooling and Teacher Identity Development



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

<http://www.ajessjournal.com>

Comparative Review of The Primary School Mathematics Course Teaching Program of 2018 and the Draft Teaching Program of the Primary School Mathematics Course of 2024

Murat BAŞ -Nazife Sude ÜNAL

Article Information	Abstract
Keywords: <i>Mathematics Course</i> <i>Primary School Curriculum</i> <i>Curriculum</i>	With the developments in science and technology, it has become mandatory to make arrangements in education and training programs that will meet the needs of the age. This study aimed to compare and examine the 2018 Primary School Mathematics Course Curriculum and the 2024 Primary School Mathematics Course Draft Curriculum published by the Ministry of National Education (MEB). A qualitative research model was used in this research. The research was carried out with the document review method, which is one of the data collection methods. In the research; Bloom's program elements based curriculum evaluation was taken as the criterion and the purpose, program approach and philosophy, units, evaluation dimension and educational status dimension were also included in the examination. The data were interpreted and given in the form of tables. In the analysis of the data; the sample was selected from the data subject to analysis and categories were created in this context. When the 2018 and 2024 Primary School Mathematics Course Curriculums were compared, it is prominent that the program philosophy is clearly stated in the 2024 program and the stated philosophy is more up-to-date. The adoption of a process-oriented, skill-based and thematic approach in the 2024 Primary School Mathematics Course Draft Curriculum instead of the unit-based approach in the 2018 Primary School Mathematics Course Curriculum appears as a structure that supports student development.
Received: 20.10.2024 Revised: 22.11.2024 Accepted: 20.12.2024	

2018 Yılı İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Yılı İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi

Makale Bilgileri	Öz
Anahtar Kelimeler: Matematik Dersi İlkokul Öğretim Programı Müfredat	Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle birlikte eğitim öğretim programlarında çağın ihtiyaçlarına cevap verecek düzenlemelerin yapılması zorunlu hale gelmiştir. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yayınladığı 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programının karşılaştırılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma, veri toplama yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada; Bloom'un program öğeleri temelli öğretim programı değerlendirmesi ölçüt alınarak amaç, program yaklaşımı ve felsefesi, üniteler, değerlendirme boyutu ve eğitim durumu boyutu da incelemeye dahil edilmiştir. Veriler tablolar halinde yorumlanarak verilmiştir. Verilerin analizinde; örneklem analize konu olan verilerden seçilerek bu bağlamda kategoriler oluşturulmuştur. 2018 ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları karşılaştırıldığında, 2024 programında program felsefesinin açık olarak belirtilmesi ve belirtilen felsefenin daha güncel olması öne çıkmaktadır. 2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında yer alan ünite temelli yaklaşım yerine 2024 İlkokul Matematik Dersi Taslak Öğretim Programında süreç odaklı, beceri temelli ve tematik yaklaşımın benimsenmesi; öğrencilerdeki gelişimi destekleyici bir yapı olarak karşımıza çıkmaktadır.
Yükleme: 20.10.2024 Düzeltilme: 22.11.2024 Kabul: 20.12.2024	

Murat BAŞ, Dr. Öğretim Üyesi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, 1muratbas@gmail.com , ORCID: 0000-0003-3616-769X
Nazife Sude ÜNAL, Y. Lisans Öğrencisi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, sude.unal38@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0296-1855.

Atıf için: Baş, M. & Ünal, N. S. (2024) 2018 yılı ilkökul matematik dersi öğretim programı ile 2024 yılı ilkökul matematik dersi taslak öğretim programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)*, 1,(1), 1-23.

Giriş

Teknoloji ve bilimde yaşanmakta olan değişimler ve gelişmeler insan yaşamında etkisini gösterirken aynı zamanda eğitim konusuna da etki etmektedir. İnsan hayata geldiği andan itibaren yaşamı boyunca eğitim süreci içerisinde yerini almaktadır. Bu süreç içerisinde insanların duyguları, davranışları, sosyal becerileri ve birçok özellikleri gelişim göstermektedir (Aktan, 2019). Eğitim insanlara yeni bilgiler edinmesine, beceriler geliştirmesine olanak sağlayan bir süreçtir (Akyüz, 2004; Varış, 1988). İnsanlar eğitim ile birlikte kendi istekleri doğrultusunda belirli bir amaç çerçevesinde değişiklikler oluşturabilmektedir (Ertürk, 1994). Eğitim sosyal bir sistem olmakla birlikte; öğrenci, öğretmen, öğretim programı, veli, okul – sınıf yönetimi gibi öğeleri bünyesinde barındırmaktadır. ve bu öğeler içerisinde yapı taş olarak öğretmen, öğrenci ve öğretim programları görülmektedir. Verimli bir eğitim için eğitimin içerisinde barındırdığı öğelerin birbiriyle uyumlu olması gerekmektedir (Aktan, 2019).

Eğitim ile birlikte bireysel ve toplumsal hayat için gerçekleştirilmek istenen birçok amaç bulunmaktadır. Bu amaçların gerçekleştirilebilmesinin yegâne yolu eğitimde amaçlı, planlı ve düzenli olunmasıdır (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006). Başka bir ifade ile eğitim faaliyetlerinden istediğimiz sonuçları alabilmek için, eğitim sürecinin içerisinde yürütülen faaliyetlerin kasıtlı ve bir plan dahilinde olması gerekmektedir (Aktan, 2019). Çağın ihtiyaçlarına karşılık verebilecek eğitim öğretim programlarının geliştirilmesi eğitim sistemine nitelik kazandırabilecek ölçüt olabilmektedir (Orbeyi ve Güven, 2008). Eğitim ve öğretim programları sayesinde eğitim – öğretim sürecinde planlı ve sistemli bir işleyiş gerçekleşmektedir (Anderson vd., 2010). Bu bağlamda eğitim ve öğretim programları sayesinde öğrencilerin kazanmaları hedeflenen tutum, değer, beceri ve bilgi daha planlı bir şekilde bireylere aktarılmaktadır (Baş, 2022).

Programlar, ulaşılabilecek hedefleri ve belirli stratejilere göre düzenlenecek içeriği, uygulanacak yöntemleri ve hedeflere ne ölçüde ulaşılabildiğini gösteren değerlendirme kriterlerini kapsamaktadır (Gözütok 2003). İlköğretim kurumlarında da tıpkı diğer düzeydeki eğitim kurumlarında olduğu gibi eğitim uygulamalarındaki niteliği etkileyen önemli değişkenlerden biri eğitim öğretim programlarıdır (Yılmaz 2006). İlköğretimde temel hedef; öğrencileri yaşama ve bir üst öğrenime hazırlamaktır. İlköğretim programlarında bulunan her dersin ayrı önemi ve bir rolü vardır ama bunlar içinde matematik dersinin yeri farklıdır. Matematik dersinin temel eğitimde etkili bir şekilde öğretilmesi ve bu süreçte öğrencilerde yılma durumunun oluşturulmaması önemlidir (Baykul, 2012).

Yapılan bu çalışmada Bloom'un program öğeleri temelli öğretim programı değerlendirmesi ölçüt alınmış ve buna dayalı olarak amaçlar, üniteler, eğitim durumu boyutu ve değerlendirme boyutu (Sönmez ve Alacapınar, 2015) ile programın felsefesi, programın yaklaşımı da değerlendirmeye eklenerek ve 2024 taslak matematik dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmek için ele alınmıştır. Bu bağlamda, literatürde bulunan çalışmalar incelendiği zaman,

yenilenen ve güncellenen 2024 programının yeni askıya çıkması nedeniyle kapsamlı bir şekilde matematik dersi öğretim programı değerlendirmesine dahil edilmediği görülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde ilkökuller matematik dersi öğretim programı kapsamında yapılan araştırmalar incelendiğinde; ölçme ve değerlendirme boyutu (Orbeyi ve Güven, 2008; Arseven, Konaş ve Arseven, 2014; Toptaş, 2011; Delil, Özcan ve Işlak, 2020; Yıldız ve Gürge, 2021; Kılınç, 2018), ders ve çalışma kitapları boyutu (Sevimli ve Kul, 2015; Bulut, Boz ve Yavuz, 2016; Bulut, 2015; Dalkıran, 2023), öğretmen ve öğrenci görüşleri kapsamında (Dağdelen ve Ünal, 2017; Bayraktar ve diğerleri, 2016; İskenderoğlu ve Uzuner 2017; Özdemir, Bayraktar ve Yılmaz, 2017; Çakır ve Kılınç 2016; Yurtbakan, İskenderoğlu ve Sesli, 2016; Uygun, Gökkurt ve Neslihan, 2016; Gökkurt, Soylu ve Demir, 2015; Gündoğdu ve diğerleri, 2012; Öksüz, 2015; Duru ve Korkmaz, 2010, Turan ve Tabak, 2020; Kılınç ve Anılan, 2019; Özmantar ve Öztürk, 2017; Bayar, 2021; Çakır ve Kılınç, 2016; Karademir ve Deveci, 2021; İncesöz, 2019; Bal, Turan ve Kayıran, 2021; Başar ve Yalçın, 2019; Turan, 2021; Dai, 2019, Bal ve Gezgın, 2021; Aktaş, 2021; Turan, 2019), öğretim süreci boyutu (Bekdemir ve Baş, 2017; Ersoy ve Öksüz, 2016; Kurnaz ve Kutlu, 2016; Baş, 2016; Dinç-Artut, ve Tarım, 2016; Güngör ve Çavuş, 2015; Şimşek ve Nihat, 2015; Hannula, 2014; Baş, 2015; Işık ve Kar, 2011; Peker ve Halat, 2008; Albayrak ve Taş, 2020; Güzel ve Coşkun, 2023; Aydın ve Şakar, 2020; Çiftçi, 2017; Özçelik, 2017;), beceri kapsamında (Demir ve Vural, 2017; Güneş ve Uygun, 2016; Özmantar ve Öztürk, 2017; Çetin ve Öztürk, 2020;), diğer bağlamlarda ve temel özellikler kapsamında (Çil, Kuzu ve Şimşek, 2018; Baş, 2017; Gözütok, 2003; Umay, Çıkla ve Duatepe, 2006; Öksüz, 2015; Özmantar, 2017; Erdoğın, Hamurcu ve Yeşiloğlu, 2017; Sezgin Memnun, 2013; Batdı, 2014; Üçüncü ve Tertemiz, 2012; Özmantar ve Öztürk, 2016; Erbilgin, 2014; Özdemir, 2009; Peker, 2009; Tertemiz, 2003; Filiz ve Ergın, 2020; Çetinbağ, 2019; Doğan, 2020; Ersöz, Öztürk ve Demir, 2023; Üredi ve Ulum, 2019; Yolcu, 2022; Ağa, 2023; Yorulmaz, Çekirdekçi ve Önal, 2021; Ertürk, 2023; Yarış, 2022; Söylemez, 2021; Gezgın, 2020; Özkale ve Memiş, 2022; Baş, 2017, İncirci ve Sirem, 2020; Öztürk ve Özmantar, 2019; Deveci ve Aykaç, 2020; Aktaş, 2021) araştırmalar yapıldığı görülmektedir.

Literatürde bulunan çalışmalar incelendiği zaman, yenilenen ve güncellenen 2024 programının yeni askıya çıkması nedeniyle kapsamlı bir şekilde matematik dersi öğretim programı değerlendirmesine dahil edilmediği görülmektedir. Ayrıca, literatürde 2024 ilkökuller matematik dersi taslak öğretim programına yönelik hiçbir çalışma bulunmadığından, bu çalışmanın literatüre önemli katkıda bulunacağı ve ileride yapılacak program değerlendirme çalışmalarına kaynaklık edeceği düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada 2018 ve 2024 yılı matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. 2018 ve 2024 yılı programlarında vizyona yer verilmiş midir?
2. 2018 ve 2024 yılı programlarında program yaklaşımına yer verilmiş midir?
3. 2018 ve 2024 yılı programlarında hedefler boyutu belirtilmiş midir?
- 3.1. 2018 ve 2024 yılı programlarında hedefler belirtilmiş midir?

- 3.2. 2018 ve 2024 yılı programlarında kazanımlara nasıl yer verilmiştir?
4. 2018 ve 2024 yılı programlarında içerik boyutu nasıl verilmiştir?
 - 4.1. 2018 ve 2024 yılı programlarında öğrenme alanlarına, ünitelere, becerilere, değerlere, aradisiplinelere yer verilmiş midir?
5. 2018 ve 2024 yılı programlarında eğitim durumları boyutu belirtilmiş midir?
 - 5.1. 2018 ve 2024 yılı programlarında öğrenme öğretme süreçlerine, etkinlik örneklerine ilişkin açıklamalara, kazanımlar ve etkinlikler için açıklamalara ve ders saatlerine ilişkin açıklamalara yer verilmiş midir?
6. 2018 ve 2024 yılı programlarında değerlendirme boyutu belirtilmiş midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Yapılan bu araştırmada nitel araştırma modeli tercih edilmiştir. Araştırmacı nitel araştırma modelinde gözlem, görüşme, doküman incelemesini kullanarak belirli bir olguyu, kavramı anlayıp bunu açıklamaya çalışır (Merriam,1998). Yapılan bu araştırmada da, nitel araştırma modellerinden biri olan betimsel durum çalışması işe koşulmuştur. Durum çalışmalarında bir veya daha fazla olay, olgu, program, ortam, sosyal bir grup gibi birimlerin derinlemesine analiz edilmesi söz konusu olmaktadır. Bütüncül bir yapıyı temsil eden durum çalışmalarında bir öğretmen, öğrenci ya da yeni uygulamaya konan öğretim programı gibi sistemler durumu oluşturabilmektedir (Stake, 1995; Yin, 2003). Yapılan bu araştırmada, 2018 ve 2024 ilkököl matematik dersi öğretim programları karşılaştırmalı olacak şekilde ve detaylı biçimde betimlenmeye çalışılmıştır.

Nitel araştırma yaklaşımında; araştırmalar gerçekleştirilirken genellikle veri toplama aracı olarak görüşme, gözlem, doküman incelemesi tercih edilmektedir (Ekiz, 2003; Kuş, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan araştırmanın verilerini 2018 ve 2024 taslak matematik dersi öğretim programı oluşturduğu için veri toplama aracı olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Çalışmada veri kaynağını MEB tarafından onaylı 2018 matematik dersi öğretim programı ve 2024 taslak matematik dersi öğretim programı oluşturmaktadır. İlkokul matematik dersi öğretim programı ölçüt olarak belirlendiği için 2018 matematik dersi öğretim programı incelenirken program sadece ilkököl boyutu ile ele alınmıştır.

Yapılan bu araştırmada doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak seçilerek bulgulara ulaşılmıştır. Doküman incelemesi veri toplama yöntemi olarak seçilerek bulgulara ulaşılmıştır. Doküman incelemesi, amaç edinilen olgular, durumlar hakkında bilgileri bünyesinde barındıran yazılı kaynakların analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Dokümanlara ulaşma, orijinalliğinden emin olmak için kontrol etme, dokümanları anlayarak veriyi analiz etme ve bu verileri kullanma; doküman incelemesi gerçekleştirilirken araştırmacının özenle takip etmesi gereken adımlardır (Yıldırım- Şimşek, 2016). Gerçekleştirilen bu çalışmada doküman incelemesinde takip edilmesi gereken adımlar uygulanmış ve bu kapsamda ilk olarak araştırma için gerekli dokümanlara

ulaşılmıştır. İkinci adımda araştırma için belirlenen dokümanların orijinalikleri kontrole dılmıştır. Bu anlamda Talim ve Terbiye Kurulunun ve Milli Eğitim Bakanlığının ağ sayfasından erişilmiş olan program kitapları olduğu haliyle çalışmada kullanılmıştır. Üçüncü adımda ise araştırma için seçilen dokümanların anlamlandırılması sağlanmıştır. Dokümanlar kendi içlerinde birbirleriyle karşılaştırılarak belli bir sistemdeyken çözümleme yapılmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu amaçla öğretim programları hem tek hem birbiriyle karşılaştırmalı olacak şekilde ve araştırmacının hedefine uygun oluşturulmuş olan alt problem durumlarına göre incelenmiştir. Son olarak ise veri analizine geçilmiştir. Gerçekleştirilen veri analizinde aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

- Örneklemi, analize konu olan veriden oluşturma: Amaçsal örnekleme yöntemi olan ölçüt örnekleme ile çalışmanın örnekleme oluşturulmuştur.
- Kategorileri geliştirme: Çalışmada kategoriler önceden saptanmamıştır. Öğeler incelenip değerlendirildikçe açık yaklaşım doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur (Bilgin, 2014). Kısaca, analiz birimlerinin ne tür özellikler taşıdığı, program kitapları tekrarlı bir şekilde incelenerek saptanmıştır. Çalışmayı gerçekleştiren araştırmacılar bağımsız bir şekilde kategori meydana getirmiş, iki araştırmacının meydana getirdiği analiz birimlerine ait kategorilerden tesadüfi biçimde belirlenmiş olan 3 birimde bulunan kategoriler kendi kategorileriyle karşılaştırılarak görüş birliği ve ayrılığı sayıları tespit edilmiş kategorilerin güvenilirliği Miles & Huberman'ın (1994) formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$) tercih edilerek .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen uyum katsayısı kategorilerin yüksek güvenirlikte kullanılabileceğini göstermektedir.
- Analiz birimini saptama: 2018 matematik dersi öğretim programı ve 2024 taslak matematik dersi öğretim programlarının; vizyon, program yaklaşımı, hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme boyutları çalışmanın analiz birimini oluşturmuştur. Bloom'un program öğelerine dayalı olan öğretim programı değerlendirmesi yapılan bu çalışmada temele alınmıştır. Bu doğrultuda amaç, ünite, eğitim durumu ve değerlendirme kapsamı çalışmanın (Sönmez ve Alacapınar, 2015) analiz birimini oluşturmuştur.
- Sayısallaştırma: Oluşturulan kategoriler yardımıyla verileri anlama ve analiz adımlarına geçilmiştir. Böylelikle bu adımda oluşan kategorilerin frekanslarının nicelliği sağlanmıştır. Sayısallaştırma adımıyla öncelikle her program ayrı ayrı incelenerek analiz birimlerinin programlarda bulunup bulunmadığı tespit edilmiş, böylelikle frekanslar ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen veriler tablolastırılmış ve çalışmayı gerçekleştiren araştırmacının yapmış olduğu yorumları destekleyebilmek adına programlardan alıntılara da yer verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü

olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Tablo 1. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Felsefe

2018	2024
➤	➤ Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli; bireyin bütüncül gelişimini amaçlayan, köklü bir geçmişe sahip Türk millî eğitim sisteminin dijital çağa, modernleşmeye ve teknolojik gelişmelere duyarlılığını, yeri geldiğinde bu gelişmelere öncülük edebilme istek ve potansiyelini yansıtan bir anlayışla geliştirilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda, öğretim programlarının temel öğeleri, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’nin benimsediği ilke ve yaklaşımlarla bu modelin bileşenlerine göre şekillendirilmiştir.

2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nda felsefe başlığı bulunmamaktadır. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programında ise İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Özel Amaçları ana başlığı altında programın felsefesine yer verilmiştir.

Tablo 2. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Program Yaklaşımı

2018	2024
➤ Ünite Temelli Yaklaşım	➤ Tematik Yaklaşım
➤ Sarmal Yaklaşım	➤ Bütüncül Yaklaşım
	➤ Süreç Odaklı Yaklaşım
	➤ Beceri Temelli Yaklaşım

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında Program Yaklaşımı başlığı bulunmamaktadır. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında Ünite Temelli ve Sarmal Yaklaşım bulunduğu tespit edilmiştir. 2024 Taslak İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Özel Amaçları başlığı altında süreç odaklı yaklaşım olduğu belirtilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Yapısı ana başlığı altında ise İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Tasarımı alt başlığında Beceri Temelli Yaklaşım ve Tematik Yaklaşım izlendiği tespit edilmiştir.

Tablo 3. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Hedefler

2018	2024
➤ Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek hedeflenmiştir. ➤ İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak hedeflenmiştir. ➤ Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, bireyler olmaları sağlamak hedeflenmiştir. ➤ Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak. ➤ Matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştirebilecek ve etkin bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmiştir. ➤ Matematiksel kavramları anlayabilecek, bu kavramları günlük hayatta kullanmaları hedeflenmiştir. ➤ Problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini rahatlıkla ifade edebilecek, başkalarının matematiksel akıl yürütmelerindeki eksiklikleri veya boşlukları görebilmeleri hedeflenmiştir. ➤ Matematiksel düşüncelerini mantıklı bir şekilde açıklamak ve paylaşmak için	➤ Benimsenen model ve yaklaşım çerçevesinde matematik öğretme-öğrenme sürecini ilgi çekici, etkileşimli, güncel, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına duyarlı hâle getirilerek öğrencilerin öğrenmeye olan ilgilerinin artırılması ve matematiğin günlük yaşam deneyimlerinin bir parçası hâline getirilmesi hedeflenmektedir. ➤ Öğrencilerin daha çok bilgi edinimi yerine matematiksel bilgiye ulaşmayı sağlayan becerilere sahip olmaları, edindikleri bilgiler arasındaki ilişkileri sorgulayarak eski ile yeni bilgilerini bir bütün olarak yapılandırabilmeleri hedeflenmiştir. ➤ Öğrencilerin bireysel ve grup içi sorumluluğunu teşvik ederek öğrenmeye ilişkin eğilimlerinin ve sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. ➤ Matematik alan becerileri olan matematiksel muhakeme, matematiksel problem çözme, matematiksel temsil, veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme, matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları hedeflenmiştir. ➤ Kavramsal, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerini matematik alan becerileri ile bütüncül bir şekilde matematik öğrenmenin hem sürecine hem de sonuçlarına yansıtmaları hedeflenmiştir. ➤ Mevcut becerilerini kullanarak matematiksel bilgiye ulaşabilmeleri ve bu süreçte edindiği bilgileri yeni becerilerle dönüştürebilmeleri ➤ Matematik öğrenme eğilimlerinin farkında olmaları ve bu süreçte eğilimlerini geliştirmeleri hedeflenmiştir ➤ Sahip olduğu değerleri matematik öğrenme sürecine yansıtılabilmeleri, matematik öğrenme sürecinde yeni değerler edinebilmeleri ve var olan değerlerini geliştirebilmeleri hedeflenmiştir. ➤ Matematik öğrenme sürecinde edindiği matematiksel bilgi, beceri, eğilim ve değerleri, karşılaşılabileceği farklı öğrenme surecilerine, diğer derslere ve günlük yaşamlarına yansıtılabilmeleri hedeflenmiştir. ➤ Bireylerin çağın gerektirdiği becerilerle

matematiksel terminolojiyi ve dili doğru kullanabilmeleri hedeflenmiştir.	donatılmasını hedeflemektedir.
➤ Matematiğin anlam ve dilini kullanarak insan ile nesneler arasındaki ilişkileri ve nesnelerin birbirleriyle ilişkilerini anlamlandırabilmeleri hedeflenmiştir.	➤ Kavramsal ve alan becerilerinin eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerileri ile etkileşim içinde gelişimi hedeflenmiştir.
➤ Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilmeleri hedeflenmiştir.	➤ Öte yandan Türkiye yüzyılı maarif Model'inin bütüncül eğitim anlayışına uygun biçimde ilkökul matematik dersi öğretim programı ile bireye, çevreye ve topluma ilişkin değerlerin desteklenmesi ve matematik öğretme-öğrenme uygulamalarının bu değerlerle zenginleştirilerek bireye, çevreye ve topluma duyarlı bir niteliğe ulaşılması hedeflenmiştir.
➤ Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmiştir.	➤ Değerlerin bilgi, tutum ve davranış boyutlarında oluşturulması ve geliştirilmesi hedeflenmektedir
➤ Kavramları farklı temsil biçimleri ile ifade edebilmeleri hedeflenmiştir.	➤ Matematik öğrenme ve öğretme sürecinin disiplinler arası bağlam, problem ve etkileşimle daha nitelikli, faydalı ve ilgi çekici bir hâle getirilmesi hedeflenmiştir.
➤ Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirmeleri hedeflenmiştir.	
➤ Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilmeleri hedeflenmiştir.	
➤ Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilmeleri hedeflenmiştir.	
➤ Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilmeleri hedeflenmiştir.	
➤ Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer vermeleri hedeflenmiştir.	

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında; 2018 Matematik Dersi Öğretim Programının Amaçları başlığı altında amaçlara/hedeflere yer verilmiştir. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları başlığı altında programın amaçlarına/hedeflerine yer verildiği tespit edilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Temel Felsefesi ve Özel Amaçları başlığı altında programın hedeflerine yer verilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının Programlar Arası Bileşenler alt başlığı altında da hedeflere yer verilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının altında disiplinlerle ilişkilendirmelerdeki hedeflere yer verilmiştir.

Tablo 4. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Kazanımlar

Sınıf	2018	2024 (öğrenme çıktısı)
1. Sınıf	36	19
2. Sınıf	50	25
3. Sınıf	72	34
4. Sınıf	71	34
Toplam	229	112

2018 Matematik Öğretim Programlarında kazanım ifadesinde yer verilmişken 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında kazanım ifadesine yer verilmemiştir. Bu ifadenin yerine “öğrenme çıktıları” ifadesi kullanılmıştır. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında öğrenme çıktısı başlığı bulunmamaktadır. 2018 Matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak ele alındığında kazanım sayılarına karşılık gelen öğrenme çıktıları sayıları her sınıf seviyesi için yaklaşık yarı yarıya azaltıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda 2018 matematik dersi öğretim programında 229 olan kazanım sayısı 2024 taslak matematik dersi öğretim programında 112’ye düşürüldüğü görülmektedir.

Tablo 5.2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Öğrenme Alanları

2018	2024 (tema)
➤ Sayılar ve İşlemler	➤ Sayılar ve Nicelikler
➤ Geometri	➤ İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye
➤ Ölçme	➤ Nesnelerin Geometrisi
➤ Veri İşleme	➤ Veriye Dayalı Araştırma
➤	➤ Olayların Olasılığı ve Veriye Dayalı Araştırma

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları; sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme olmak üzere 4 tanedir. Matematik Dersi 1-8. Sınıflar Öğrenme Alanlarının Sınıflara Göre Dağılımı başlığı altında yer almaktadır. 2024 taslak matematik dersi öğretim programında öğrenme alanları başlığı bulunmamaktadır. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programı’nın Temel Felsefesi ve Özel Amaçları başlığı altında İçerik Çerçevesi alt başlığı altında matematik öğretimindeki temalara yer verilmiştir. 2018 matematik dersi öğretim programında tema bulunmamaktadır.

Tablo 6. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Üniteler

2018	2024
➤ 1.Ünite	➤ -
➤ 2.Ünite	➤ -
➤ 3.Ünite	➤ -
➤ 4.Ünite	➤ -
➤ 5.Ünite	➤ -
➤ 6.Ünite	➤ -

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında Ünite Temelli Yaklaşım benimsenmiştir. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında 6 ünite bulunduğu tespit edilmiştir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında Tematik anlayış benimsenmiştir bu sebeple de ünite bulunmamaktadır.

Tablo 7. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Beceriler

2018	2024
➤ Matematiksel okuryazarlık becerisi ➤ Üst bilişsel beceriler ➤ Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri ➤ Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerileri ➤ İletişim becerisi ➤ Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, ➤ Anadilde iletişim ➤ Yabancı dillerde iletişim ➤ Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler ➤ Dijital yetkinlik ➤ Öğrenmeyi öğrenme ➤ Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler ➤ İnisiyatif alma ve girişimcilik ➤ Kültürel farkındalık ve ifade ➤	➤ Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri: Temel Beceriler, Bütünleşik Beceriler, Üst Düzey Düşünme Becerileri, Eğilimler, Alan Becerileri ➤ Okuryazarlık Becerileri: Dijital Okuryazarlık, Finansal Okuryazarlık, Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı ➤ Kavramsal Beceriler ➤ Matematik Alan Becerileri: Matematiksel Muhakeme, Matematiksel Problem Çözme, Matematiksel Temsil ,Veri İle Çalışma ve Veriye Dayalı Karar Verme, Matematiksel Araç ve Teknoloji İle Çalışma ➤ Süreç Becerileri ➤ Matematiksel Temsil, Muhakeme ve Problem Çözme Alan Becerileri; Sınıflandırma, Çözümleme, Gözleme Dayalı Tahmin, Yorumlama, Yapılandırma, Genelleme, Çıkarım Yapma Gibi Bütünleşik ve Temel Becerilere Yer Verilmiştir. ➤ İşlemsel Akıcılık Becerisi ➤ Genelleme Becerisi ➤ Çözümleme, Yorumlama, Karar Verme, Yapılandırma, Genelleme, Çıkarım Yapma Gibi Bütünleşik ve Temel Beceriler ➤ Bütünleşik Beceriler: Bütünleşik Becerilere (Çözümleme, Sınıflandırma, Gözleme Dayalı Tahmin Etme, Yapılandırma, Yorumlama, Değerlendirme, Sentezleme) ➤ Üst Düzey Düşünme Becerilerine (Karar Verme)

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında; Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Özel Amaçları başlığı altında Matematiksel okuryazarlık becerisi, Üst bilişsel beceriler, Tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerinin olduğu tespit edilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının Programlar Arası bileşenler alt başlığı altında sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, değerlere ve okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı ana başlığı altında İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının İçerik Tasarımı alt başlığında Matematiksel Alan Becerilerine yer verilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı ana başlığı altında "Sayılar ve Nicelikler" ve "İşlemlerden Cebirsel Düşünme" Temaları alt başlığı altında Matematiksel temsil, muhakeme ve problem çözme alan becerileri; sınıflandırma, çözümleme, gözleme dayalı tahmin, yorumlama, yapılandırma, genelleme, çıkarım yapma gibi bütünleşik ve

temel becerilere yer verildiği tespit edilmiştir. Aynı ana ve alt başlığın altında işlemsel akıcılık, genelleme, çözümleme, yorumlama, karar verme, yapılandırma, genelleme, çıkarım yapma gibi bütünleşik ve temel becerilere yer verilmiştir. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı ana başlığı altında yer alan Nesnelerin Geometrisi" Teması alt başlığında Bütünleşik beceriler ve Üst düzey düşünme becerilerine yer verilmiştir.

Tablo 8. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Değerler

2018	2024
➤ Adalet	➤ Dengeli
➤ Dostluk	➤ Ölçülü
➤ Dürüstlük	➤ Tutarlı
➤ Öz denetim	➤ Kendisine, ailesine, milletine ve dünyaya faydalı
➤ Sabır	➤ Üretken
➤ Saygı	➤ Ahlaklı
➤ Sevgi	➤ Çalışkan
➤ Sorumluluk	
➤ Vatanseverlik	
➤ Yardımseverlik	

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında; Öğretim Programlarının Perspektifi ana başlığı altında Değerlerimiz alt başlığı yer almaktadır. 10 tane kök değere yer verilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının altında yer alan Programlar Arası Bileşenler alt başlığında değerler kısmına yer verilmiştir.

Tablo 9. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Ara Disiplinler

2018	2024
➤	➤ Fen bilimleri: Fen bilimleri olmak üzere, farklı disiplin ve alanların matematiği kullandığı bağlam ve problemlere vurgu yapmakta olup programın temaları bu başlık altında farklı disiplinlerle ilişkilendirilmiştir.

2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının disiplinler arası ve beceriler arası alt başlığının altında disiplinlerle ilişkiye yer verilmiştir.

Tablo 10. 2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarındaki Ders Saatleri

		2018	2024		
1. Sınıf	➤	1. Ünite	13	Nesnelerin Geometrisi	31
		2. Ünite	40	Ssyılar ve Nicelikler	81
		3. Ünite	32	İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye	50
		4. Ünite	36	Veriye Dayalı Araştırma	10
		5. Ünite	34	Okuma Temelli Planlama	8
		6. Ünite	25		
		Toplam	180	Toplam	180
2. Sınıf	➤	1. Ünite	42	Nesnelerin Geometrisi	36
		2. Ünite	35	Ssyılar ve Nicelikler	71
		3. Ünite	19	İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye	55
		4. Ünite	36	Veriye Dayalı Araştırma	10
		5. Ünite	21	Okuma Temelli Planlama	10
		6. Ünite	27		8
		Toplam	180	Toplam	180
3. Sınıf	➤	1. Ünite	32	Nesnelerin Geometrisi	31
		2. Ünite	36	Sayılar ve Nicelikler	71
		3. Ünite	36	İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye	55
		4. Ünite	36	Veriye Dayalı Araştırma	15
		5. Ünite	22	Okuma Temelli Planlama	8
		6. Ünite	28		
		Toplam	180	Toplam	180
4. Sınıf	➤	1. Ünite	28	Nesnelerin Geometrisi	41
		2. Ünite	22	Sayılar ve Nicelikler	66
		3. Ünite	34	İşlemlerden Cebirsel Düşünmeye	50
		4. Ünite	30	Olayların Olasılığı ve Veriye Dayalı Araştırma	15
		5. Ünite	35	Okuma Temelli Planlama	8
		6. Ünite	31		
		Toplam	180	Toplam	180
		Genel Toplam	720	Genel Toplam	720

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında Matematik Dersi 1-8.Sınıflar Ünite ve Zaman Dağılımı başlığı altında programdaki ünitelerin sürelerine yer verilmiştir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında 1.3. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Temaları, Öğrenme Çıktısı Sayıları ve Süreleri başlığı altında temaların sürelerine yer verilmiştir.

2018 ve 2024 Yıllarındaki Programlarda Değerlendirme

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı başlığı bulunmaktadır. Başlık altında değerlendirmenin nasıl gerçekleşeceğine dair; azami çeşitlilik ve esneklik anlayışına uygun olması gerekliliği belirtilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ilişkin ilkeler 7 madde halinde programda verilmiştir. Bu maddelerde esas alınması gereken unsurların vurgusu yapılmıştır. Süreç değerlendirmesine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin bireysel farklılığının önemi vurgulanarak bir tek ölçme ve değerlendirme yönteminin yeterli kalmayacağı

belirtilmiştir. Öğretmenlerin süreç içerisinde öğrencilerin aktifliği sağlaması gereğine vurgu yapılmıştır.

2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar ana başlığının altında yer alan Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme) alt başlığı altında değerlendirme boyutuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir. 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda değerlendirme; öğrencilerin öğrenmelerine destek olması gereğince beceri temelli bir süreç esas alınmıştır. Öğretim aşamasında öğretme-öğrenme uygulamaları ile öğrencilere sunulan yaşantılar, öğrenci başarı ve yeterlikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu yeterlikler alana özgü becerilerin yanında sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık becerilerinin, değerlerin, eğilimlerin desteklenmesine yönelik olup bireysel farklılıklara uygun olarak tasarlanmıştır. Öğrenme çıktılarının gerçekleştirilme süreçleri öğrenme kanıtları ile sunulmuştur. Öğrenme kanıtlarında öğretme-öğrenme süreçlerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçları yer almıştır. İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda farklı ölçme araçları kullanılarak öğrencilere öğrenme düzeyleri, eksiklikleri veya kavram yanılgıları hakkında dönütler sağlanmaktadır. Bu süreçte kullanılan ölçme araçları geri bildirim esasına dayalı olarak öğretim sürecine katkıda bulunacak şekilde oluşturulmuştur. Programda yer alan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri aracılığıyla öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile öğrencilerin yeterlikleri ve becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

2018 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda felsefe başlığına ayrı olarak yer verilmemiştir. 2024 Taslak İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ise programın felsefesine ayrı başlık olacak şekilde yer verilmiştir. Yaşamın her alanında anlam bulmaya çalışmanın felsefi bir tutum olduğu düşünüldüğünde ve bu tutumu çocuklara aşlamak için onlara sunulan temel eğitimin de bir felsefesi olması yerinde bir düzenleme olduğu söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalar çocukların küçük yaşlardan itibaren felsefeyle temasa geçmelerinin önemi üzerine vurgu yapmıştır (Dirican, 2017; Polat, Avcı, Yalçın, Eroğlu ve Yıldız, 2024).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programının içeriğinde ünite temelli ve sarmal yaklaşım benimsenmişken 2024 Taslak İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nda ise süreç odaklı, beceri temelli ve tematik yaklaşımların izlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Programlarda izlenen yaklaşımlarla birlikte öğrencilerin gelişimlerinin yüksek düzeyde olmasının sağlanması gerektiği söylenebilir. Nitekim yapılan çalışmalarda; sarmal yaklaşımla birlikte öğrencilerin kapsam ve derinlik olarak gelişimlerinin amaçlandığına yer verilmiştir (Kılınç ve Duman, 2012).

2018 Matematik Öğretim Programlarında kazanım ifadesi açık ve net bir şekilde yer verilmişken 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında kazanım ifadesine yer verilmemiştir.

Programda bu ifadenin yerine “öğrenme çıktıları” ifadesinin kullanımı tercih edilmiştir. 2018 Matematik Dersi Öğretim Programında ise öğrenme çıktısı başlığı bulunmamaktadır. 2018 Matematik dersi öğretim programı ile karşılaştırmalı olarak ele alındığında kazanım sayılarına karşılık gelen öğrenme çıktıları sayıları her sınıf seviyesi için yaklaşık yarı yarıya azaltıldığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda 2018 matematik dersi öğretim programında 229 olan kazanım sayısı 2024 taslak matematik dersi öğretim programında 112’ye düşürüldüğü görülmektedir. Turan (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinden bazılarının 2018 öğretim programındaki kazanım sayısının fazla olduğunu ifade etmiş ve bu durum üzerine kazanımların sadeleştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Kazanım sayısının azalması; yoğun öğretim programının önüne geçerek konu bazında derinleşmenin sağlanmasına fırsat tanısada (Danışman ve Karadağ, 2015), öğrencilerin matematik alanındaki beceri gelişimi için öğrenme alanlarındaki yoğunluğun ve gelişimin dengesinin korunması gerekmektedir (Fortus ve Krajcik, 2012). Kazanımlarda yapılan sadeleştirmeler sayesinde konuların derinleşmesiyle birlikte öğrencilerin, hedeflenen kazanımlara daha detaylı olarak ulaşmaları sağlayabilir.

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları; sayılar ve işlemler, geometri, ölçme, veri işleme olmak üzere 4 tanedir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim programında öğrenme alanları başlığı bulunmamaktadır. Bu başlığın yerine temalara yer verilmiştir. Erdoğan, Yeşiloğlu ve Hamurcu (2017), Türkiye Matematik Öğretim Programlarında yer alan öğrenme alanlarının dağılımı ile TIMMS dağılımının paralellik gösterdiğini tespit etmiştir (İncirci, Sirem Ö. ve Sirem H., 2020). Bu anlamda Türk Eğitim Sisteminin uluslararası başarı skalası düşünüldüğünde bu kararın yerinde olduğu söylenebilir.

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında; matematiksel okuryazarlık becerisi, üst bilişsel beceriler, tahmin etme ve zihinden işlem yapma becerileri; araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerinin olduğu tespit edilmiştir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programı’nda sosyal-duygusal öğrenme becerilerine, matematiksel alan becerilerine, değerlere ve okuryazarlık becerilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin bilgi çağında başarıyı yakalayabilmeleri için geliştirilmesi gereken üst düzey düşünme becerilerini ve öğrenme eğilimlerini ifade eden 21.yy becerileri, öğretim programları içinde önem taşımaktadır. Nitekim MEB 2023 Vizyon Belgesi’nde de 21. yy becerilerinin önemine sıklıkla vurgu yapılmıştır (Dilekçi ve Karatay, 2021).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında; 10 tane kök değere yer verilmiştir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında da açık bir ifadeyle değerler kısmına yer verilmiştir. Değerler; öğrencilerde davranış ve tutumları biçimlendirmede önemli rol üstlenmektedir. Kültürel devamlılık içinde değerlerin eğitim süresince kazandırılması gerekmektedir (kaynak16). Nitekim değerlerin matematik eğitiminde kazandırılmasında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlardaki gelişimini sağlamaktadır (Durmuş, 2004).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında disiplinler arası ilişkiye yer verilmemişken, 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programı'nın disiplinlerle ilişkisine yer verilmiştir. Öğrencilere farklı derslerdeki konuların hayatlarına nasıl etkisinin olduğunu ve derslerin birbiriyle bağlantısının olduğunu gösterebilmek; öğretim programlarındaki disiplinler arası ilişkiyle mümkündür (kaynak 15). 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında başta Fen Bilimleri olmak üzere birçok disiplin ile disiplinler arası ilişki söz konusudur. Yapılan araştırmalar incelendiğinde fen dersinin diğer derslerle ilişkilendirildiğinde; fen dersinin ve ilişkilendirilen disiplinin konularının öğrenilmesinde avantajların olduğu ortaya konmuştur. (Cengizhan ve Balci, 2022; Korkmaz ve Konukaldı, 2015; Ürey ve Çepni, 2014). Çoklu zeka biçiminin temsili olan disiplinler arası kavramı; sanat, doğa bilimleri, sosyal bilimleri ve matematik bütünleştirerek öğrencilerdeki bilişsel gelişimi, soyut düşüncüyü, ve problem çözme becerilerini geliştirir (Perkins,1994).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında ünitelerin sürelerine yer verilmiştir. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında da temaların sürelerine yer verilmiştir. Öğretim programları geniş bir bilgi birikimi sunarken; bilgilerin ediniminde ve derinleşmesinde öğrenci ve öğretmenlere yeterli süreyi tanımalıdır. (Bransford vd., 2000).

2018 Matematik Dersi Öğretim Programında süreç temelli değerlendirme esas alınmıştır. 2024 Taslak Matematik Dersi Öğretim Programında beceri temelli değerlendirme bulunmaktadır. Süreç odaklı değerlendirmenin temelde öğrenme ve öğretme süreçlerinden ayrı olarak düşünülebilecek bir ölçme değerlendirme yaklaşımı değildir. Öğrenme ve öğretme sürecinde aktif destek sağlayan yaklaşımdır (Gipps ve Stobart, 2003).

Kaynakça

- Agaç, G. (2023). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarına Kapsayıcılığın Yansımaları: Tarihsel Bir Analiz. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 19(1), 60-73.
- Aktan, O. (2019). İlkokul Matematik Öğretim Programı Dersi Kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Altun, M. (2013). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri İçin Matematik Öğretimi* (18.Baskı). Bursa: Aktüel Alfa.
- Altun, M. (2014). *Ortaokullarda (5, 6, 7 ve 8. Sınıflarda) Matematik Öğretimi*. Bursa: Alfa Akademi Yayıncılık.
- Altun, M., (2005), *Matematik Öğretimi*, Erkam Yayıncılık, Bursa.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri Spss Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy For Learning, Teaching, And Assessing: A Revision Of Bloom's Taxonomy Of Educational Objectives: Complete Edition*. Addison Wesley Longman, Inc.
- Arseven, A., Konaş, H. ve Arseven, İ. (2014). Matematik Programının Değerlendirme Ögesine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 657-677.
- Aydın, Ş. & Şakar, S. (2020). Matematik Dersi Öğretim Programı Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanları Kazanımlarının Düşünme Becerileri Açısından İncelenmesi.
- Aydoğan Belen, N. (2018). *İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Kullandıkları Matematiksel Dilin İncelenmesi* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Baş, M. (2015). The Using Of Iwbs By Primary School Teacher İn Mathematics Classrooms. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 6(21), 121-135.
- Baş, M. (2017). 2009 ve 2015 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programları İle 2017 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Karşılaştırması.
- Baş, S. (2016) İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programlarının Matematiksel Modelleme Bağlamında İncelenmesi. İçinde: Özmantar, M. F., Öztürk, A. ve E.Bay (Eds.), *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları* (Ss. 425-454). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Başar, M., & Yalçın, D. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin 2015 Yılı İlköğretim Matematik Öğretim Programındaki Geometri Kazanımlarına Yönelik Görüşleri. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 234-249.
- Batdı, V. (2014). Ortaöğretim Matematik Öğretim Programı İçeriğinin Rash Ölçme Modeli ve Nvivo İle Analizi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 9(11), 93-109.
- Baykul, Y., (2012), İlkokulda Matematik Öğretimi, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Bayraktar, A., Güner, N., Denizli, Z. A. ve Sezer, R. (2016). Okul Müdürlerinin Türkiye'nin Matematik Programı Hakkındaki Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması.
- Bekdemir, M. ve Baş, F. (2017). Matematik Öğretmenlerin, Öğrencilerinin Matematik Bilgi ve Becerilerini Ölçerlerken Kavram ve İşlem Bilgileri Kullanma Düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 95-113
- Bilgin, N. (2014). Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi Teknikler ve Örnek Çalışmalar. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Bransford, J., Lin, X., & Schwartz, D. (2000). Technology, learning, and schools: Comments on articles by Tom Carroll & Gerald Bracey. *Education*, 1(1), 145-182.
- Bulut, S., Boz, B. ve Yavuz, F. D. (2016). 7. Sınıf Matematik Ders Kitaplarında Dönüşüm Geometrisi İşlenişinin Öğretim Programları Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1164-1190.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Aygün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Cengizhan S., ve Balcı, S. (2022) Evaluation of students', teacher's, parents' views on interdisciplinary preschool education teaching on science practices. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 164-176. <https://doi.org/10.30703/cije.975249>
- Çakır, S. ve Kılınç, H. H. (2016). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Teachers'views With Regard To The Elementary School 4th Grade Mathematics Lesson Curriculum. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(39), 112-124.
- Çakır, S., & Kılınç, H. H. İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Programına İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri Teachers' Views With Regard To The Elementary School 4th Grade Mathematics Lesson Curriculum.
- Çetin, H., & Öztürk, Ş. (2020). İlkokul Matematik Öğretim Programının Sayı Duyusu Temel Bileşenlerine Göre İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 4(2), 163-180.

- Dağdelen, S. ve Ünal, M. (2017). Matematik Öğrenim ve Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Yyü Eğitim Fakültesi Dergisi (Yyu Journal Of Education Faculty)*, 14, 483-510.
- Danişman, Ş., & Karadağ, E. (2015). Öğrenme alanları ve kazanımlar bağlamında 2005 ve 2013 beşinci sınıf matematik öğretim programlarının karşılaştırılması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(3), 380-398.
- Delil, A., Özcan, B. N., & Işlak, O. (2020). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Tıms-2019 Değerlendirme Çerçevesine Göre Analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 270-282.
- Demir, G. ve Vural, R. A. (2017). Ortaöğretim Matematik Programının Hedeflediği Matematiksel Yeterlilik ve Becerilerinin Kazandırılma Sürecinin Öğretmen Görüşleri Temelinde İncelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 118-139.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme* (12. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, D. (2018). Matematik öğretim programında yer alan değerler eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 678-705.
- Dilekçi, A., & Karatay, H. (2021). TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA 21. YÜZYIL BECERİLERİ. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Dinç-Artut, P. ve Tarım, K. (2016). İlkokul Matematik Programlarının Problem Çözme Açısından İncelenmesi. İçinde M.F. Özmentar, A. Öztürk, ve E.Bay (Ed.). *Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları* (Ss. 293-315). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dirican, R. A. B. İ. A. (2017). Prof. Dr. Levent Bayraktar ile Çocuklar için Felsefe ve Türkiye'de Felsefe Algısı/Eylemi Üzerine Söyleşi.
- Doğan, A. (2020). İlkokul Matematik Öğretim Programındaki Kazanımların Solo Sınıflandırmasına Göre İncelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2305-2325.
- Durmuş, S. (2004). Matematik eğitiminde değerler üzerine bir deneme. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 65-79.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri ve Program Değişim Sürecinde Karşılaşılan Zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş- Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erbilgin, E. (2014). Türkiye'nin İlkokul ve Ortaokul Matematik Öğretim Programlarının Genel Konu İzleme Haritası İle İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 272-285.

- Erden, M. (1993). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları No:6
- Erdoğan, F., Hamurcu, H. ve Yeşiloğlu, A. (2017). Türkiye, Singapur Tıms 2011 Sonuçlarının Matematik Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet 1249 International Journal Of Education Cije*, 5(1), 31-43
- Erdoğan, F., Hamurcu, H., & Yeşiloğlu, A. (2016). Türkiye, Singapur TIMSS 2011 Sonuçlarının Matematik Programı Açısından Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5.
- Ersoy, E. ve Öksüz, C. (2016). İlkokul 4. Sınıflarda Matematik Tarihi Kullanımının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *İlköğretim Online*, 15(2), 408-420.
- Ersöz, S., Öztürk, Y. A., & Demir, M. K. (2023). Türkiye ve Hindistan İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programlarının Program Öğeleri Bağlamında Karşılaştırılması. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 635-654.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan.
- Filiz, S. E. V. İ. L., & Ergen, S. N. (2020). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının Beş Süreç Standardına Göre Değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 464-477.
- Fortus, D., & Krajcik, J. (2012). Curriculum coherence and learning progressions. *Second international handbook of science education*, 783-798.
- Gipps, C., & Stobart, G. (2003). Alternative assessment. In *International handbook of educationalevaluation*, ed. T. Kellaghan and D., 549-75. Stufflebeam. Dordrecht:
- Gökkurt, B., Soylu, Y. ve Demir, Ö. (2015). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kesirlerin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(2), 230-251.
- Gözütok, D. (2003). Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi Sayı:160*, Ss.44-64.
- Gülđen, B., & Ayhan, Ö. (2023). Okul Sözlüklerinin Nitelik ve Nicelikleri Üzerine 7. Sınıf Seviyesi Çerçevesinde Bir İnceleme. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 671-699.
- Gündoğdu, K., Albayrak, M., Ozan, C., ve Çelik, N. (2012). Müfettişlerin İlköğretim Matematik Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 21-37.
- Güneş, F. ve Uygun, T. (2016). Öğretmen Yetiştirmede Beceri Uyuşmazlığı. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (Aeüsbed)*, 2(3), 1-14.

- Güngör, H. ve Çavuş, H. (2015). İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi" Kesirler" Konusunun Öğretiminde Öğretmenin Yardımcı Kitap Kullanımının Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 16(2), 251-271.
- Güzel, A. A., Coşkun, M., & Güzel, M. (2023). İlkokul ve Ortaokul Matematik Öğretim Programı'nın Uzunluk Ölçme Kazanımlarının Öğrenme Rotalarına Göre İncelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 527-537.
- Hannula, M. S. (2014). Affect In Mathematics Education. In S.Lerman (Ed) *Encyclopedia Of Mathematics Education* (Pp. 23-27). Dortrecht: Springer Netherlands.
- Işık, C. ve Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sayı Algılama ve Rutin Olmayan Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İncirci, A., Sirem, Ö., & Sirem, H. (2020). 2015 ve 2017 İlkokul Birinci Sınıf Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 9(26), 475-498.
- İskenderoğlu, T. A. ve Uzuner, F. G. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerine Temel Matematiksel Becerileri Kazandırma Sürecine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(17), 563-585.
- Karademir, Ç. A., & Deveci, Ö. (2021). Matematik Öğretim Programı "Matematiksel Yetkinlik" Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal Of Education Faculty*, 40(1), 23-44.
- Kilinç, A., & Duman, I. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Tematik Yaklaşım Üzerine Bir İnceleme*/An Investigation of Thematic Approach in The Turkish Language Textbooks. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), 94.
- Korkmaz, H. ve Konukaldı, I. (2015). İlköğretim fen ve teknoloji eğitiminde disipeğitimindesi tematik öğretim yaklaşımının öğrencilerin öğrenme ürünleri üzerine etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 1-22.
- Kurnaz, F. B. ve Kutlu, Ö. (2016). İlkokul 4. Sınıf İçin Hazırlanan Bilimsel Süreç Becerileri Programının Etkililiğinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 529-547.
- Kuş, E. (2003). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. S. (2018). 2018 Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129-147.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research İn Education A Users' Guide*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications In Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Minisker, M. (2006). Matematiğin Doğası, Yapısı ve İşlevi. H.Gür (Ed.), *Matematik Öğretimi İçinde* (S.11- 17). İstanbul: Lisans.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., & Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Olkun, S., & Toluk Uçar, Z. (2014). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi* (6.Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ozkale, A., & Memiş, Y. (2022). İlköğretim Matematik Öğretim Programında Sarmal Yaklaşım Yansımalarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1031-1062.
- Öksüz, C. (2015). İlkokul Matematik Programını Değerlendirme Ölçeği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 21-33.
- Özdemir, B. G., Bayraktar, R. ve Yılmaz, M. (2017). Sınıf ve Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Kavram Yanılgılarına İlişkin Açıklamaları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 284-305. Doi: 10.24315/Trkefd.284301.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özmantar, M. F. (2017). A Historical Analysis Of Primary Mathematics Curricula In Terms Of Teaching Principles. *International Journal Of Research In Education And Science (Ijres)*, 3(2), 327-342. Doi: 10.21890/Ijres.327890.
- Özmantar, M. F., Öztürk A., ve Bay, E. (2016). Reform ve Değişim Bağlamında İlkokul Matematik Öğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özmantar, M. F., ve Öztürk, A. (2017). Problem Solving Skill In Primary Mathematics Curricula Documents Of The Republican Period. *Uluslararası International Journal Of Social And Educational Sciences* 4(7), 120-146.
- Peker, M. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin 2005 İlköğretim I. Kademe Matematik Programının Misyonuna İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 33-51.
- Peker, M. ve Halat, E. (2008). İlköğretim I. Kademe Matematik Programının Eğitim Durumları Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 209-225.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent eye*. Santa Monica, CA: The Getty center for education in the arts.

- POLAT, M. E., AVCI, S. U., YALÇIN, D., EROĞLU, R., & YILDIZ, Y. (2024). Günümüz Eğitim Sistemlerinde Felsefenin Çocuklar Üzerindeki Etkisi. *International QMX Journal*, 3(5), 1593-1602.
- Sevimli, E. ve Kul, Ü. (2015). Matematik Ders Kitabı İçeriklerinin Teknolojik Uygunluk Açısından Değerlendirilmesi: Ortaokul Örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 308-33
- Sezgin Memnun, D. (2013). Türkiye'deki Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Matematik Programlarına Genel Bir Bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 71 - 91.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F., G. (2015). Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1995). *The Art Of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Şimşek, N. ve Boz, N. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzunluk Ölçme Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğrenci Kavrayışları Bağlamında İncelenmesi. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 4(3), 10-30.
- Tertemiz, N. (2003). İlköğretim Matematik Öğretimine İlişkin Yeni Görüşler ve Standartlara Dayalı Program Anlayışı. *Çağdaş Eğitim*, 304, 27-32.
- Toptaş, V. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin Kullanımı İle İlgili Algıları. *Eğitim ve Bilim*. 36(159), 205-219.
- Turan, A., & Tabak, S. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul 4. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programına (2018) Yönelik Görüşleri: Bir Karma Yöntem Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(229), 463-491.
- Umay, A., Çıkla, O. A. ve Duatepe, A. (2006). Matematik Dersi 1.-5. Sınıf Öğretim Programının Nctm Prensipl ve Standartlarına Göre İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 198-211.
- Uygun, T., Gökçurt, B. ve Usta, N. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Matematik Problemine İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla Analiz Edilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 536-556.
- Üçüncü, K. ve Tertemiz, N. (2012). İlköğretim (2-5. Sınıflar) Matematik Dersi Öğretim Programı Çarpma Alt Öğrenme Alanının Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. , 10(1), 97-122.
- Üredi, L., & Ulum, H. (2019). An Investigation Primary Scholl Mathematics Curriculum By Principles For School Mathematics. *Necatibey Faculty Of Education Electronic Journal Of Science & Mathematics Education*, 13(2).

- Ürey, M., ve Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinlerarası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 537-548.
- Varış, F. (1998) . *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A., & Gürgen, L. (2021). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının Uzman Yönelimli Program Değerlendirme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(6)
- Yılmaz, T. (2006). *Yenilenen 5. Sınıf Matematik Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)* (Doctoral Dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design And Methods*. (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yolcu, A. Y. Ş. E. (2022). Okullarda Neden Matematik Öğretiliyor? İlkokul Matematik Dersi Programı Genel Amaçlarının Tarihsel Çözümlemesi (1926-2018). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(3), 762-786.
- Yorulmaz, A., Çekirdekçi, S., & Önal, H. (2021). İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programının 21. Yüzyıl Becerilerine Göre İncelenmesi. *Yıldız Journal Of Educational Research*, 6(2), 95-105.
- Yurtbakan, E., İskenderoğlu, T. A. ve Sesli, E. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerin Matematik Dersindeki Başarılarını Arttırılma Yolları Konusundaki Görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 101-119.
- Yüzbaşıoğlu, Y., Ayten, M., Özkan, O., Kiroğlu, M., & Doğru, H. Ş. (2024). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin “Matematik” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *The Journal Of International Educational Sciences*, 11(38), 190-210.


<http://www.ajessjournal.com>

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

Teachers' Perspectives on Primary School Students' School Adjustment Issues

İlker KARAMAN

Article Information	Abstract
Keywords: <i>School Adaptation</i> <i>Student Challenges</i> <i>Primary School</i>	This research aims to determine the main problems that primary school students encounter during the adaptation process to school in line with teachers' views. The research question was determined as "What are the main problems that primary school students encounter during the adaptation process to school and how do teachers evaluate these problems?" Semi-structured interviews were conducted with 15 classroom teachers using the phenomenological research model. The data were examined using the content analysis method and the findings were divided into four main categories: emotional and social adaptation problems, academic adaptation problems, problems related to teacher and family interaction, and behavioral adaptation problems. According to the findings, it was determined that the students experienced adaptation difficulties such as school anxiety, difficulties in separating from the family, and problems in focusing on lessons. It was found that teachers emphasized obstacles such as lack of family cooperation and difficulties in adapting to classroom rules. It is suggested that teachers, family support, and in-school interaction should be increased in order to solve these problems. The results of the research serve as a guide for teachers and education policies and may contribute to the improvement of teaching methods and school support systems.
Received: 20.08.2024 Revised: 21.10.2024 Accepted: 10.12.2024	

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sorunları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Makale Bilgileri	Öz
Anahtar Kelimeler: Okula Uyum Öğrenci Sorunları İlkokul	Bu araştırma, ilkökul öğrencilerinin okula uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın sorusu, "İlkokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir ve öğretmenler bu sorunları nasıl değerlendirmektedir?" olarak belirlenmiştir. Fenomenolojik araştırma modeli kullanılarak, 15 sınıf öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve bulgular dört ana kategoriye ayrılmıştır: duygusal ve sosyal uyum sorunları, akademik uyum sorunları, öğretmen ve aile etkileşimi ile ilgili sorunlar ve davranışsal uyum sorunları. Bulgulara göre, öğrencilerin okul kaygısı, aileden ayrılma güçlükleri, derslere odaklanma sorunları gibi uyum güçlükleri yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin, aile iş birliği eksiklikleri ve sınıf kurallarına uyumda yaşanan zorluklar gibi engelleri vurguladıkları bulunmuştur. Bu sorunların çözülmesi için öğretmenler, aile desteği ve okul içi etkileşimin artırılması gerektiğini önermektedir. Araştırmanın sonuçları, öğretmenler ve eğitim politikaları için rehber niteliğinde olup, öğretim yöntemlerinin ve okul destek sistemlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayabilir.
Yükleme: 20.08.2024 Düzeltilme: 21.10.2024 Kabul: 10.12.2024	

Giriş

İlkokul dönemi, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin hızla şekillendiği kritik bir evredir (Pianta, Cox & Snow, 2007). Bu süreçte öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri, akademik başarılarının yanı sıra psikososyal gelişimleri açısından da belirleyici bir faktördür (Ladd, 1999). Okula uyum, öğrencinin okul ortamına, öğretmen beklentilerine, akran ilişkilerine ve akademik gerekliliklere adapte olabilmesini ifade eder (Wentzel, 1998). Ancak bazı öğrenciler bireysel, ailevi veya çevresel faktörler nedeniyle okula uyum sağlamakta güçlük çekmektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Öğrencilerin yaşadığı uyum sorunları, onların motivasyonlarını, akademik başarılarını, sosyal ilişkilerini ve genel öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir (Birch & Ladd, 1997). Okul kaygısı, sınıf kurallarına uyumda yaşanan zorluklar ve arkadaş edinme problemleri gibi faktörler, öğrencilerin eğitim sürecine aktif katılımını engelleyebilir (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Öğrencinin okul ortamında kendini rahat hissetmemesi, ilerleyen dönemlerde akademik başarı düşüşü, davranış problemleri ve hatta okul terki gibi uzun vadeli olumsuz sonuçlara yol açabilir (Raver, 2002).

Öğretmenler, öğrencilerin sınıf içindeki davranışlarını, sosyal etkileşimlerini ve akademik süreçlerini doğrudan gözlemleyebildikleri için, okula uyum sorunlarını belirlemede ve çözüm yolları geliştirmede önemli bir rol oynamaktadırlar (Hamre & Pianta, 2001). Öğretmenlerin sınıf içindeki deneyimleri, öğrencilerin karşılaştıkları güçlükleri anlamada değerli bir veri kaynağı oluşturmaktadır (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Aynı zamanda, öğretmenlerin bu süreçte önerdiği çözüm yolları, öğrencilerin daha sağlıklı bir uyum süreci geçirmesine katkı sağlayabilir (McClelland, Morrison & Holmes, 2000).

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmak amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin gözlemlerine dayalı olarak elde edilen bulgular, eğitim politikalarının şekillendirilmesi, öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ve öğrencilere yönelik destek mekanizmalarının oluşturulması açısından önemli bir katkı sağlayacaktır (Merriam, 2009). Bu araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda öğrencilerin okula uyum sürecinde yaşadığı temel güçlükleri belirlemek ve bu sorunların

çözümüne yönelik öneriler geliştirmektir. Araştırma bulgularının, öğretmenler, eğitim yöneticileri ve aileler için rehber niteliğinde olacağı düşünülmektedir.

Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu “İlkokul öğrencilerinin okula uyum sürecinde karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir ve öğretmenler bu sorunları nasıl değerlendirmektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenolojik (olgubilim) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin belirli bir olguya dair deneyimlerini anlamaya, açıklamaya ve yorumlamaya odaklanan bir araştırma yaklaşımıdır (Moustakas, 1994). Bu yöntem, katılımcıların öznel deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları derinlemesine incelemeye olanak tanır (Creswell, 2013). Özellikle sosyal bilimler ve eğitim araştırmalarında, bireylerin belirli bir konuya ilişkin algılarını ve yaşantılarını anlamak amacıyla yaygın olarak kullanılmaktadır (van Manen, 2016).

Fenomenolojik araştırmalarda temel amaç, araştırmaya konu olan olgunun, katılımcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini ortaya koymaktır (Patton, 2002). Bu bağlamda, öğretmenlerin ilkokul öğrencilerinin okula uyum sürecine ilişkin deneyimlerini, gözlemlerini ve bu süreçle ilgili algılarını anlamak amacıyla fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Çünkü öğretmenlerin sınıf içindeki gözlemleri ve öğrencilerle olan etkileşimleri, çocukların uyum süreçlerini en yakından değerlendirebilecekleri bir bağlam sunmaktadır (Giorgi, 2009).

Fenomenolojik araştırmalar, tanımlayıcı ve yorumlayıcı fenomenoloji olmak üzere iki temel yaklaşıma ayrılmaktadır (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Tanımlayıcı fenomenoloji, Husserl’in felsefi temellerine dayanarak, katılımcıların yaşadığı deneyimleri betimlemeye ve anlamaya odaklanırken; yorumlayıcı fenomenoloji, Heidegger’in görüşleri doğrultusunda bu deneyimlerin arka planındaki anlamları keşfetmeyi amaçlamaktadır (Heidegger, 1927/1996). Bu çalışmada, öğretmenlerin okula uyum süreci hakkındaki görüşlerini doğrudan tanımlamaya yönelik bir yaklaşım benimsendiği için tanımlayıcı fenomenoloji çerçevesinde hareket edilmiştir. Fenomenolojik araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemi genellikle

derinlemesine görüşmeler ve açık uçlu sorular içeren görüşme formlarını kapsamaktadır (Seidman, 2019). Bu çalışmada da öğretmenlerin deneyimlerini en iyi şekilde anlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların düşüncelerini serbestçe ifade edebilmeleri, araştırmanın güvenilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Lincoln & Guba, 1985).

Sonuç olarak, bu çalışmada fenomenolojik yaklaşım benimsenerek, ilkokul öğrencilerinin okula uyum sürecine dair öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerini ayrıntılı bir şekilde anlamaya yönelik bir yöntem izlenmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin konuya dair algılarını ve deneyimlerini derinlemesine incelemeye olanak sağladığı için tercih edilmiştir (Merriam, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, farklı ilkokullarda görev yapmakta olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, nitel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan amaçlı örnekleme (purposeful sampling) yöntemi ile belirlenmiştir (Patton, 2002). Amaçlı örnekleme, belirli bir olguya dair en fazla bilgi sağlayabilecek bireylerin seçilmesine dayanan bir yöntem olup, araştırmacının çalıştığı konuyla doğrudan ilişkili ve deneyim sahibi katılımcılara ulaşmasını sağlamaktadır (Creswell, 2013). Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin okula uyum süreçlerini en iyi gözlemleyebilecek ve deneyimleyebilecek kişiler sınıf öğretmenleri olduğu için, öğretmenlerin araştırmaya dâhil edilmesi uygun görülmüştür.

Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) stratejisi benimsenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklı demografik ve mesleki özelliklere sahip bireyleri kapsayarak, araştırma konusuna dair geniş bir bakış açısı sunmayı amaçlamaktadır (Miles & Huberman, 1994). Bu bağlamda, farklı okul türlerinde (devlet ve özel), farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin çalışmaya katılımı sağlanmıştır.

Katılımcıların seçiminde aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

1. **En az 5 yıl sınıf öğretmenliği yapmış olma:** Okula uyum süreciyle ilgili yeterli deneyime sahip olabilmeleri için öğretmenlerin belirli bir mesleki birikime sahip olmaları önemsenmiştir (Merriam, 2009).

2. **Farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki okullarda görev yapma:** Öğrencilerin okula uyum süreçleri, ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık gösterebileceğinden, farklı çevrelerden gelen öğrencileri gözlemleyen öğretmenlerin dahil edilmesi amaçlanmıştır (Bronfenbrenner, 1979).

3. **İstekli ve gönüllü katılım:** Araştırmanın etik ilkeleri gereği, katılımcılar gönüllülük esasına göre belirlenmiş ve kişisel bilgileri gizli tutulmuştur (Lincoln & Guba, 1985).

Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, mesleki deneyim ve görev yaptıkları okul türü gibi demografik bilgileri Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Görev Yapılan Okul Türü	Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi
Ö1	Kadın	10	Devlet İlkokulu	Düşük
Ö2	Erkek	8	Özel İlkokul	Orta
Ö3	Kadın	15	Devlet İlkokulu	Orta
Ö4	Erkek	12	Devlet İlkokulu	Yüksek
Ö5	Kadın	7	Özel İlkokul	Orta
Ö6	Kadın	9	Devlet İlkokulu	Düşük
Ö7	Erkek	14	Devlet İlkokulu	Orta
Ö8	Kadın	11	Özel İlkokul	Yüksek
Ö9	Erkek	6	Devlet İlkokulu	Düşük
Ö10	Kadın	16	Devlet İlkokulu	Orta
Ö11	Erkek	5	Özel İlkokul	Yüksek
Ö12	Kadın	13	Devlet İlkokulu	Düşük

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Mesleki Deneyim (Yıl)	Görev Yapılan Okul Türü	Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeyi
Ö13	Erkek	9	Özel İlkokul	Orta
Ö14	Kadın	7	Devlet İlkokulu	Orta
Ö15	Erkek	10	Özel İlkokul	Yüksek

Bu örneklem yapısı, ilkokul öğretmenlerinin farklı bağlamlardaki deneyimlerini kapsayarak, öğrencilerin okula uyum süreçleriyle ilgili çeşitli bakış açıları sunmayı mümkün kılmıştır. Çalışma grubunun çeşitliliği, elde edilen bulguların farklı sosyo-ekonomik ve eğitimsel bağlamları temsil etmesine katkı sağlamıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların deneyimlerini ve algılarını derinlemesine anlamayı amaçlayan esnek ancak sistematik bir veri toplama yöntemidir (Merriam, 2009). Bu yöntemin tercih edilme nedeni, öğretmenlerin öğrencilerin okula uyum süreçlerinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlarla başa çıkma yöntemlerini ayrıntılı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamasıdır (Patton, 2002).

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde, alan yazında yer alan önceki çalışmalar ve ilkokul öğrencilerinin okula uyum süreçleri ile ilgili kuramsal çerçeve dikkate alınmıştır (Ladd, 1999; Birch & Ladd, 1997). Hazırlanan form, uzman görüşüne sunulurken kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bu kapsamda, eğitim bilimleri ve psikolojik danışmanlık alanlarında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak, formda yer alan soruların açık, anlaşılır ve araştırmanın amaçlarına uygun olup olmadığı değerlendirilmiştir (Creswell, 2013). Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda, bazı sorular yeniden düzenlenmiş ve daha açık hale getirilmiştir.

Görüşme formu iki ana bölümden oluşmaktadır:

1. **Demografik Bilgiler:** Katılımcının cinsiyeti, mesleki deneyimi, görev yaptığı okul türü ve öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi hakkında bilgi içeren sorular yer almaktadır.
2. **İçerik Soruları:** Öğretmenlerin öğrencilerin okula uyum süreçlerine ilişkin deneyimlerini anlamaya yönelik açık uçlu sorular yer almaktadır.

Görüşme formunda yer alan bazı temel sorular aşağıda sunulmaktadır:

- Öğrencilerinizin okula uyum sürecinde en sık karşılaştıkları zorluklar nelerdir?
- Okula uyum süreci en zor geçen öğrencilerinizin ortak özellikleri nelerdir?
- Öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştırmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?
- Velilerin ve okul yönetiminin okula uyumu destekleme sürecindeki rolü nedir?
- Okula uyum sürecini desteklemek adına eğitim politikalarında veya öğretmen uygulamalarında ne gibi değişiklikler önerirsiniz?

Görüşmeler, yüz yüze ve çevrim içi platformlar aracılığıyla gerçekleştirilmiş olup, her bir görüşme 30-45 dakika sürmüştür. Katılımcıların gizliliğini ve etik ilkeleri korumak adına, görüşmeler ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş ve ardından yazılı hale getirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985). Katılımcılardan önceden bilgilendirilmiş onam alınarak, araştırmanın etik standartlara uygun şekilde yürütülmesi sağlanmıştır.

Görüşme sürecinde kullanılan sorular ve verilerin toplanma biçimi, araştırmanın iç geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaya yönelik düzenlenmiştir (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve belirlenen temalar doğrultusunda sınıflandırılmıştır.

Aşağıda, veri toplama sürecinin aşamalarını özetleyen tablo sunulmaktadır.

Tablo 3. Veri Toplama Sürecinin Aşamaları

Aşama	Açıklama
Görüşme formunun hazırlanması	Alan yazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturuldu.
Uzman görüşü alınması	Üç akademisyenin değerlendirmeleri doğrultusunda form revize edildi.
Pilot uygulama	Bir öğretmen ile ön görüşme yapılarak soruların anlaşılabilirliği test edildi.
Görüşmelerin gerçekleştirilmesi	15 öğretmenle birebir veya çevrim içi görüşmeler yapıldı.
Verilerin kaydedilmesi ve transkripsiyon	Ses kayıtları yazılı hale getirildi ve katılımcı kimlikleri gizlendi.
Analiz sürecine hazırlık	Veriler içerik analizi için kodlanarak kategorilere ayrıldı.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi (content analysis) yöntemi ile incelenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik bir şekilde kodlanarak, belirli temalar ve kategoriler altında sınıflandırılmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Miles & Huberman, 1994; Creswell, 2013). Bu yöntem, katılımcıların ifadelerindeki temel anlamları ortaya çıkarmak ve verilerden derinlemesine sonuçlar elde etmek için yaygın olarak kullanılmaktadır (Krippendorff, 2018).

Veri analizi süreci, dört temel aşamadan oluşmaktadır:

1. **Verilerin Transkripsiyonu:** Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları kelimesi kelimesine yazıya dökülmüştür. Bu aşamada, verilerin doğruluğunu sağlamak adına araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilmiştir (Lincoln & Guba, 1985).
2. **Kodlama Süreci:** Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, anlam bütünlükleri korunarak açık kodlama (open coding) yöntemiyle analiz edilmiştir (Strauss & Corbin, 1998). Bu

süreçte, her yanıt içerisindeki anahtar kavramlar belirlenmiş ve kodlar oluşturulmuştur.

3. **Temaların Belirlenmesi:** Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek benzer ifadeler bir araya getirilmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada indüktif analiz (inductive analysis) yöntemi kullanılarak, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda kategoriler belirlenmiştir (Patton, 2002).
4. **Sonuçların Yorumlanması:** Elde edilen temalar doğrultusunda bulgular açıklanmış ve öğretmen görüşlerine dayalı doğrudan alıntılarla desteklenerek raporlanmıştır.

Aşağıda, veri analiz sürecinin aşamalarını özetleyen tablo sunulmaktadır:

Tablo 4. İçerik Analizi Sürecinin Aşamaları

Aşama	Açıklama
Verilerin Transkripsiyonu	Görüşmeler yazıya döküldü ve doğruluk kontrolü yapıldı.
Kodlama Süreci	Görüşmelerden elde edilen yanıtlar, anlamlarına göre kodlandı.
Temaların Belirlenmesi	Kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek benzer içerikler gruplandırıldı.
Sonuçların Yorumlanması	Bulgular öğretmen alıntlarıyla desteklenerek raporlandı.

Kodlama sürecinde, araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla bağımsız bir eğitim bilimleri uzmanı ile çapraz kontrol (intercoder reliability) yapılmıştır. Bu süreçte, iki farklı kodlayıcı tarafından yapılan analizler karşılaştırılmış ve kodlar arasındaki uyum oranı %85 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda güvenilir bir analiz süreci yürütüldüğünü göstermektedir (Miles & Huberman, 1994).

Ayrıca, araştırmanın geçerliliğini sağlamak için öğretmenlerden elde edilen yanıtlar doğrudan alıntılarla desteklenmiş, katılımcıların deneyimlerini mümkün olduğunca nesnel bir şekilde yansıtmak amaçlanmıştır (Creswell, 2013). Bu sistematik analiz süreci,

araştırmada elde edilen bulguların bilimsel dayanaklara sahip olmasını ve eğitim alanında uygulanabilir sonuçlar sunmasını sağlamaktadır.

Bulgular

Araştırmada öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgular, içerik analizi yöntemiyle dört ana kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler: duygusal ve sosyal uyum sorunları, akademik uyum sorunları, öğretmen ve aile etkileşimi ile ilgili sorunlar ve davranışsal uyum sorunları olarak belirlenmiştir. Her kategoriye ilişkin alt temalar belirlenmiş ve bulgular sistematik bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 1’de öğretmenlerin görüşlerine dayanarak belirlenen uyum sorunlarının kategorileri sunulmaktadır.

Tablo 1. İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar

Kategori	
1. Duygusal ve Sosyal Uyum Sorunları	- Öğrencilerin okul ortamına karşı kaygı ve korku duyması - Aileden ayrılma güçlüğü yaşanması - Sınıf içinde arkadaş edinmede zorluk çekme - Kurallara uyum sağlamakta güçlük çekme
2. Akademik Uyum Sorunları	- Derslere odaklanmada zorlanma - Okuma yazma becerilerinde gerilik - Ev ödevlerini yapma konusunda isteksizlik - Öğrenme sürecinde destek ihtiyacı
3. Öğretmen ve Aile Etkileşimi ile İlgili Sorunlar	- Velilerin sürece yeterince destek vermemesi - Aile-öğretmen iş birliğinin yetersiz olması - Evde düzensiz çalışma alışkanlıklarının olması
4. Davranışsal Uyum Sorunları	- Sınıf kurallarına uymama - Dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri gösterme - Okul içinde saldırgan veya içine kapanık davranışlar sergileme

1. Duygusal ve Sosyal Uyum Sorunları

Öğretmenlerin görüşlerine göre, bazı öğrenciler okul ortamına karşı kaygı ve korku geliştirmekte, bu durum onların sınıfa adapte olmasını zorlaştırmaktadır. Özellikle ilk kez okula başlayan öğrencilerde bu durum daha belirgin olarak gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, bazı öğrencilerin aileden ayrılma konusunda zorluk yaşadığı ve okuldan kaçınma davranışları sergilediği belirtilmiştir.

Öğretmenler ayrıca, öğrencilerin sınıf içinde arkadaş edinme konusunda güçlük yaşadığını ve bu durumun sosyal uyumu olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Bu öğrencilerin genellikle çekingen oldukları veya iletişim kurmada zorlandıkları ifade edilmiştir. Kurallara uyum sağlamakta güçlük çeken öğrenciler ise öğretmenler tarafından sıklıkla gözlemlenmiştir. Özellikle sınıf kurallarına uymakta zorlanan öğrencilerin, ders işleyişini olumsuz etkileyebildiği belirtilmiştir.

2. Akademik Uyum Sorunları

Öğretmen görüşleri doğrultusunda, akademik uyum sürecinde öğrencilerin yaşadığı temel sorunlardan biri derslere odaklanmada zorluk çekmeleri olmuştur. Öğrencilerin derslere ilgisinin düşük olduğu, dikkat sürelerinin kısa olduğu ve akademik görevleri yerine getirmede isteksiz oldukları belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra, bazı öğrenciler okuma yazma becerileri açısından gerilik yaşamakta ve bu durum onların diğer derslerde de zorlanmalarına neden olmaktadır. Okula yeni başlayan öğrencilerde ev ödevlerini yapma konusunda isteksizlik gözlemlendiği, bazı öğrencilerin ise ebeveyn desteği eksikliği nedeniyle bu süreçte zorlandıkları ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, bazı öğrencilerin öğrenme sürecinde ek destek ihtiyacı duyduklarını, ancak bu desteğin her zaman sağlanamadığını belirtmiştir.

3. Öğretmen ve Aile Etkileşimi ile İlgili Sorunlar

Öğretmenlerin ifadelerine göre, öğrencilerin okula uyum sürecinde ailelerin desteği önemli bir faktördür. Ancak bazı velilerin sürece yeterince destek vermediği ve öğrencilerin okul sürecine uyum sağlamasını zorlaştırdığı belirtilmiştir. Özellikle ebeveynlerin akademik destek sağlamadığı durumlarda, öğrencilerin derslere karşı ilgisinin azaldığı ve başarısızlık riskinin arttığı gözlemlenmiştir.

Bunun yanı sıra, öğretmenlerin büyük bir kısmı aile-öğretmen iş birliğinin yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bazı velilerin öğretmenlerle düzenli iletişim kurmadığı, öğrencilerinin akademik ve sosyal gelişimini takip etmede eksik kaldığı belirtilmiştir. Ayrıca evde düzensiz çalışma alışkanlıklarının olması, öğrencilerin öğrenme sürecini olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktör olarak öne çıkmıştır.

4. Davranışsal Uyum Sorunları

Öğretmenler, bazı öğrencilerin sınıf kurallarına uymakta zorlandığını ve ders sırasında kuralları ihlal eden davranışlar sergilediğini belirtmiştir. Özellikle kurallar konusunda zorlanan öğrencilerin, sınıf ortamında uyum sorunu yaşadığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre, bazı öğrenciler dikkat eksikliği ve hiperaktivite belirtileri göstermektedir. Bu öğrencilerin ders sırasında dikkatlerini sürdüremediği, sürekli hareket halinde oldukları ve akademik görevleri yerine getirmekte zorlandıkları ifade edilmiştir.

Bunun yanı sıra, bazı öğrencilerin okul içinde saldırgan veya içine kapanık davranışlar sergilediği belirtilmiştir. Öğretmenler, özellikle içine kapanık öğrencilerin sosyal etkileşim kurmakta zorlandığını, saldırgan davranışlar gösteren öğrencilerin ise arkadaşlarıyla sürekli çatışma yaşadığını vurgulamıştır. Yukarıdaki bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin ilkökul öğrencilerinin okula uyum sürecinde dört temel sorun alanı belirlediği görülmektedir. Bu sorunların çözümüne yönelik stratejiler ve öğretmenlerin önerileri, çalışmanın sonuç ve öneriler bölümünde ele alınacaktır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulguları, ilkökul öğrencilerinin okula uyum sürecinde çeşitli zorluklar yaşadığını ortaya koymaktadır. Duygusal, akademik, sosyal ve davranışsal uyum sorunları, öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir.

İlkokul dönemi, öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin şekillendiği kritik bir aşamadır (Pianta, Cox & Snow, 2007). Bu süreçte öğrencilerin okula uyum sağlayabilmeleri, akademik başarıları ve psikososyal gelişimleri açısından belirleyici bir faktördür (Ladd, 1999). Okula uyum, öğrencinin sınıf ortamına, öğretmen beklentilerine, akran ilişkilerine ve akademik gerekliliklere adapte olabilmesini ifade eder (Wentzel, 1998). Ancak bazı öğrenciler çeşitli nedenlerle okula uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Bu uyum

sorunları, öğrencilerin motivasyonlarını, akademik performanslarını, sosyal ilişkilerini ve genel öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir (Birch & Ladd, 1997).

Öğrencilerin okula uyum süreci, çeşitli faktörlerden etkilenmektedir. Bronfenbrenner'in Ekolojik Sistemler Kuramı'na (1979) göre, çocukların gelişimi, bireyin çevresindeki sistemlerin (aile, okul, akran grupları, toplumsal yapılar vb.) etkileşimiyle şekillenir. Bu bağlamda, öğrencilerin okula uyum sürecinde aile desteği, öğretmen tutumları ve akran ilişkileri önemli bir rol oynamaktadır (McClelland, Morrison & Holmes, 2000). Aile desteğinin yetersiz olması, çocukların okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine ve okul kaygısı yaşamasına neden olabilir (Buhs, Ladd & Herald, 2006). Öğretmenlerin sınıf içindeki tutumu, öğrencilerin akademik özgüvenini ve okul aidiyetini doğrudan etkileyerek okula uyumu kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir (Hamre & Pianta, 2001).

Uyum sorunları, akademik ve sosyal uyum açısından iki temel boyutta ele alınmaktadır (Ladd & Price, 1987). Akademik uyum, öğrencinin derslere katılımı, görevlerini yerine getirmesi ve akademik başarıya yönelik motivasyonunu ifade ederken; sosyal uyum, akran ilişkileri, öğretmenle kurulan etkileşim ve okul kurallarına uyum gibi faktörleri kapsamaktadır (Wentzel, 1991). Öğrencilerin okula uyum sürecinde bu iki boyutta yaşadıkları sorunlar, okul başarısızlığı, düşük benlik algısı, okula yönelik olumsuz tutumlar ve ilerleyen dönemlerde okul terki gibi uzun vadeli sonuçlara yol açabilir (Raver, 2002).

Öğretmenler, sınıf içi gözlemleri ve deneyimleri doğrultusunda öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarını yakından gözlemleme fırsatına sahiptir. Öğretmenlerin öğrencilerin okula uyum sürecindeki deneyimlerini değerlendirmeleri, hem erken müdahale stratejileri geliştirilmesi hem de eğitim politikalarının şekillendirilmesi açısından kritik bir veri kaynağıdır (Silver, Measelle, Armstrong & Essex, 2005). Bu nedenle öğretmen görüşlerinin, öğrencilerin yaşadığı uyum sorunlarını belirlemek ve çözüm yolları geliştirmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Bu bağlamda, aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Öğrencilerin duygusal uyum sürecini kolaylaştırmak için okulda rehberlik hizmetlerinin güçlendirilmesi

- Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözетerek farklılaştırılmış öğretim yöntemlerini kullanmaları
- Ailelerin, çocuklarının okula uyum sürecine aktif katılımını sağlamak için öğretmenlerle iş birliği yapması
- Okula uyum sürecinde yaşanan sorunları azaltmak için okul öncesi eğitime katılımın teşvik edilmesi

Bu araştırma, ilkokul öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin okula uyum sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemiş ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmuştur. Elde edilen bulgular, gelecekte yapılacak araştırmalar ve eğitim politikaları açısından yol gösterici niteliktedir.

Kaynakça

- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Heidegger, M. (1996). *Being and time* (J. Stambaugh, Trans.). State University of New York Press. (Original work published 1927)
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology, 50*(1), 333-359. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development, 58*(5), 1168-1189. <https://doi.org/10.2307/1130613>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Brookes Publishing.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. *Social Policy Report, 16*(3), 3-18.
- Seidman, I. (2019). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (5th ed.). Teachers College Press.
- Silver, R. B., Measelle, J. R., Armstrong, J. M., & Essex, M. J. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology, 43*(1), 39-60. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.11.003>
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. SAGE Publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). SAGE Publications.
- van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61(1), 1-24.
<https://doi.org/10.3102/00346543061001001>

Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>


<http://www.ajessjournal.com>

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

Examining Teachers' Views on the Use of Information and Communication Technology in Schools in Türkiye

Alpaslan GÖZLER- Turgut YILMAZ

Article Information	Abstract
Keywords: <i>Ict</i> <i>Teachers Perception</i> <i>Primary School</i>	This study investigates teachers' perceptions of ICT use in primary school classrooms, focusing on its advantages, disadvantages, and effectiveness. The research aims to explore whether there is a relationship between schools' ICT facilities and teachers' frequency of use, as well as the impact of in-service training on ICT integration. A mixed-methods approach was employed, utilizing both quantitative and qualitative data collection techniques. An online survey was conducted to gather numerical data regarding the availability of ICT facilities and their usage by teachers. Additionally, semi-structured interviews were held with five primary school teachers to gain deeper insights into their perceptions and experiences with ICT in teaching. The analysis of quantitative data using SPSS revealed no significant relationship between schools' ICT facilities and teachers' frequency of use. However, there was a strong correlation between the frequency of ICT usage and in-service training. Teachers who received training were more likely to integrate ICT into their lessons effectively. Qualitative findings supported these results, highlighting that while most teachers viewed ICT positively, some faced challenges due to lack of training. The study concludes that ICT can enhance teaching effectiveness, particularly when teachers are adequately trained. Future research should address barriers to ICT integration and evaluate the long-term effects of training programs on teachers' proficiency and confidence in using technology in classrooms.
Received: 13.09.2024 Revised: 11.10.2024 Accepted: 02.12.2024	

Türkiye'de Okullarda Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Makale Bilgileri	Öz
Anahtar Kelimeler: <i>BİT</i> <i>Öğretmen Görüşü</i> <i>İlkokul</i>	Bu çalışma, öğretmenlerin ilkököl sınıflarında BİT kullanımına ilişkin algılarını araştırarak avantajlarına, dezavantajlarına ve etkililiğine odaklanmaktadır. Araştırma, okulların BİT olanakları ile öğretmenlerin kullanım sıklığı arasında bir ilişki olup olmadığını ve hizmet içi eğitimin BİT entegrasyonuna etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerini kullanan karma yöntemli bir yaklaşım kullanılmıştır. BİT olanaklarının mevcudiyeti ve öğretmenler tarafından kullanımı ile ilgili sayısal verileri toplamak için çevrimiçi bir anket yapılmıştır. Ek olarak, öğretimde BİT ile ilgili algıları ve deneyimleri hakkında daha derin bilgiler edinmek için beş ilkököl öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. SPSS kullanılarak yapılan nicel verilerin analizi, okulların BİT olanakları ile öğretmenlerin kullanım sıklığı arasında anlamlı bir ilişki ortaya koymamıştır. Ancak, BİT kullanım sıklığı ile hizmet içi eğitim arasında güçlü bir korelasyon vardır. Eğitim alan öğretmenlerin BİT'i derslerine etkili bir şekilde entegre etme olasılıkları daha yüksektir. Nitel bulgular bu sonuçları desteklemiş, çoğu öğretmenin BİT'i olumlu görmesine rağmen, bazılarının eğitim eksikliğinden dolayı zorluklarla karşılaştığını vurgulamıştır. Çalışma, özellikle öğretmenler yeterli eğitim aldığında, BİT'nin öğretim etkinliğini artırabileceği sonucuna varmıştır. Gelecekteki araştırmalar, BİT entegrasyonundaki engelleri ele almalı ve eğitim programlarının öğretmenlerin sınıflarda teknolojiyi kullanma yeterliliği ve güveni üzerindeki uzun vadeli etkilerini değerlendirmelidir.
Yükleme: 13.09.2024 Düzeltilme: 11.10.2024 Kabul: 02.12.2024	

Introduction

There is a mountain of significant research that has focused on the information and communications technology (ICT) to contribute pupils' learning (BESA, 2001; Goodison, 2002; Usun, 2009 and Vivancos, 1997), because the use of ICT as a material in primary classroom could be thought as an essential role in developing knowledge. Therefore, Ager (2000) indicates that government initiatives have also seen the potential value of ICT in education in primary schools in the early 21st century.

The aim of this paper is to conduct a micro research study into teachers' perceptions with regard to the use of ICT on teaching in primary schools. This study seeks responses of questions which are given below:

- Is there relation between schools' facilities and the use of ICT by teachers
- Do teachers' perceptions support to use ICT in primary classrooms?
- Why do teachers prefer to use ICT in their classrooms?
- What are the teachers' perceptions of the advantages and disadvantages of using ICT in the primary classrooms?

To do that, this paper will be divided into four parts. Firstly, methodological approach used in this study will be clarified. In addition, a sample group and ethical issues will be defined in the first section. Secondly, data analysis will be explained. After that, results of this study will be illustrated in the third section. In the meantime, the relation of these results with literature contained within this area of investigation will also be expounded. Finally, this study will present a road map for future research.

METHODS

Research Methodology

To collect data for this micro study, both quantitative and qualitative methods were used because the use of a mixed methodological approach, in particular, shows existent issues. As Mertens (2010) clarifies that the mixed methods approach has been preferred by many

researchers in order to discover reasons explicitly. In addition, Stephen and Chris (2004) have defended the view that a mixed methodological approach often has a major impact. They also advance the opinion that figures can be much evidential to decision makers. Online survey called “survey monkey” is implemented to collect data for the quantitative part of this study. Online survey also provides to reduce length, effort, stress and frequency in a simple way. It can be responded without the need to draw on work time or to post the questionnaires to the respondents (Bradburn, 1978). Moreover, interviews are used as a qualitative part of this study to seek the responses of research questions more deeply.

The first aim of this study is to define relation between schools’ facilities and the use of ICT by teachers. To do mutual assessment, online survey is generated by the questions which are predictable to take responses relevant schools’ facilities and teachers’ proficiency trained by researcher. Aldridge and Levine (2001) support the view that survey is convenient to collect accurate data on proficiency training. Thus, it is an efficient method to define relation between schools’ facilities and the use of ICT by teachers. Consequently, it might be said that survey method is convenient to explore the aim of this study.

The second aim of this study is to determine main causes and effects of the use of ICT in primary classrooms. Therefore, a semi-structured interview form is used to illustrate what the teachers’ perceptions of the advantages and disadvantages of the use of ICT in the primary classrooms and how they encourage using ICT in primary classrooms. When the issue needs more clarifications, interview as a kind of educational research method, provides occasions to take more responses in more depth (Tuckman, 1972). For this study, it is highly possible to say that a semi-structured interview form can be appropriate to explore the teachers’ perceptions about causes and effects of ICT and their attitudes towards the use of ICT in their classrooms.

For the sample group of this study, ten teachers working at primary schools in Turkey are selected from 3th grade classes in five different schools having internet access. First of all, their teaching experiences, ICT facilities of schools and frequency of occurrence by teachers are compared to investigate relation between each of them and effective use of ICT. Secondly, teachers, working in schools having different ICT facilities and use ICT different frequency of occurrence, are listed. Consequently, teachers having different ICT properties

are interviewed for each of different properties to illustrate teachers' perceptions with regard to the use of ICT in primary classrooms. In this context, five teachers participated in interviews.

British Educational Research Association (BERA, 2004) suggests ethical guidelines in the planning process. According to BERA (2004), an informed consent must be provided for participants. Therefore, in this study, teachers as participants are provided an informed consent by researcher. In addition, they are informed that this micro study has no negative impacts on their positions. What is more, the purpose of this study was explained them. Lastly, researcher informed all participants that they could withdraw from the questionnaire or interview at any time if they like.

Data Analysis

The data for this micro study is collected by using both quantitative and qualitative methods. Firstly, the online survey method is used to investigate the relationships between schools' facilities, which are internet access, computers, projectors and interactive whiteboards, and the use of ICT by teachers. Therefore, numeric and descriptive statistics are conducted for this study. Numeric statistics allow assessing the percentage of schools' facilities or results from simple measures, since Cohen et al. (2011) support the view that descriptive statistics do not assume to predict these parameters while descriptive statistics are used for defining and representation of data. By reason of these causes, Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) is used to investigate quantitative data. Eight closed questions are used to obtain information about the relation between schools' facilities and the use of ICT by teachers in a wide-ranging way with SPSS. All questions are coded by numbers in an attempt to make analyses of data clearer and more explicable. Numeric values are used to illustrate the number of years in teaching, the grade level they taught and the number of ICT facilities questions' type. In addition, the rest of them are string value. Descriptive statistic offers a general view of differences among teachers. In the meantime, all these frequencies provide an opportunity to consider which differences and effects might be compared and what kind of relations are needed to be underlined.

Secondly, semi-structured interview is used for this study to explore what the teachers’ perceptions of the advantages and disadvantages of the use of ICT in the primary classrooms and why the teachers prefer to use ICT in their classrooms. The role of ICT facilities on teaching is considered thanks to interviewees, because Bell (1999) claims that interview is a useful method to get more chances to verify responses and examine interviewers’ feeling. In this context, the interviews are implemented with four primary school teachers. Each of interviews took almost 15 minutes. Three open-ended questions were asked. During the interviews, whole processes are recorded to code them. And then all results are argued to reach an agreement.

RESULTS

According to results of this study, there is not a considerable relation between schools’ facilities and frequency of the use of ICT by teachers. However, it can be seen in this study that there is an important relation between frequency of use of ICT by teachers and course subjects and in-service training for ICT. Furthermore, qualitative data indicates that the effective use of ICT facilities depends on course subjects, as frequency of the use of ICT might change depending on course subjects. In addition, teachers’ perceptions related to the use of ICT on teaching in primary classrooms are completely positive. To give a clear demonstration, this section was divided into two parts according to the methods used to collect data. These parts are quantitative and qualitative results.

Quantitative Results

Data were analysed in SPSS programme whether there is a considerable relation between schools’ facilities and frequency of the use of ICT by teachers. According to results of these analyses, there was not any significant relation between them. However, the results of these analyses also demonstrated that there is a rather significant relation between frequency of the use of ICT in primary classrooms and in-service training for effective use of ICT.

The first aim of this study is to define relation between schools’ facilities and the use of ICT by teachers. The results of this study concerning schools’ facilities and the use of ICT by teachers are similar with Reynolds et al.’s report (2003) that is the installation of large labs in a school is not the best possible policy to provide the effective use of ICT on teaching. The

researchers also point out the view that it is difficult to use ICT effectively in lessons if teachers do not know how to use them effectively. However, Latham (2002) supports the view that the schools' facilities have considerable importance on the frequency of the use of ICT. To explain his idea in more depth, when teachers use IWB as a facility of ICT they have more time to teach. Therefore, he believes that there is a relationship between the frequencies of the use of ICT and schools' facilities.

The second aim of this study is to illustrate main causes and effects of the use of ICT in primary classrooms. There is a number of research which is supported by the results of this study. ICT provides instant access to a number of materials from sources and it also allows teaching a pre-prepared lesson for teacher (Glover and Miller, 2001; Latham, 2002), even though the process of lesson preparation using ICT might take a long time (Glover and Miller, 2001). Likewise, another advantage of ICT is that some teachers use ICT facilities to encourage both teacher – pupils' interaction and to give responses of questions (Levy, 2002). What is more, Brown (2003), BECTA (2003) and Smith et al. (2005) claim that the use of IWB as a facility of ICT promotes the percentage of teachers including 'technophobic teachers' to participate with ICT facilities into lessons. Therefore, it could be said that they should be encouraged to attend in-service training.

Qualitative Results

To define teachers' perceptions with regard to the use of ICT in primary classrooms in more depth, three questions were asked to interviewers.

- 1) Do you use ICT as a part of your teaching?
- 2) How much training have you had in using ICT?
- 3) You identified the subject in which you make most use of ICT. Could you tell me;
 - a) Why have you found ICT useful in this subject?
 - b) Have you tried to use other ICT applications in this subject?

When teachers were asked to clarify whether they use ICT teaching subjects or not and how much training they had in using ICT. Three of them said that the use of ICT is an

indispensable part of their teaching to make subjects sense, even though one of them claims that the use of ICT for all subject is just a waste of time. Additionally, the teacher offered that the use of computer as a part of ICT facilities could be difficult for students. It was understood from this interview, the teacher has never had training for ICT. Therefore the teacher’s perception related to the use of ICT for all subjects was negative. On the other hand, the teacher point of view showed that training for ICT is an issue for students as well. Generally, teachers’ perceptions given below could be understood as a summary of these findings.

“They supported the view that ICT facilities provide more opportunities to make all subjects more effective when we use ICT as part of our teaching.” (Teacher-2, 3 and 4)

“They supported the view that if teachers take training courses for ICT effectively, they could use ICT facilities in a more effective way.” (Teacher-1)

When another question was asked to consider why they found ICT useful in some specific subjects and to understand whether they compare ICT applications with each other in same subject. Two of them defended the view that the use of ICT facilities is useful for mostly in literacy and mathematics subjects.

“They said that when they use ICT facilities to teach mathematics, pupils can learn easier.”

On the other hand, the others asserted that it depends on ICT facilities. Therefore, it might be said that if a number of ICT applications is provided for teachers, they could compare them with each other to consider which one is the best for teaching of each subject.

-How these findings relate to Literature Review:

Smith et al. (2005) assert that different applications of ICT help teachers do more activities for some of the courses. Likewise, Gage (2006) supports the view that IWB as a part of ICT facilities is very enjoyable and quite easy to put numbers on numerical axis for primary school children in mathematics lesson. These literatures are quite parallel with the finding of this study. According to this study, teachers having affirmative perceptions think that there are more advantages than disadvantages of the use of ICT. Despite all these positive results,

some teachers pointed out that it is difficult to learn how to use some of difficult ICT facilities. For instance, IWBs are new technology in schools in Turkey. Because according to the Ministry of Education in Turkey, it will be seen that all primary schools will have IWBs for each primary classroom. However, many teachers require training to use it. Therefore, it is vitally important to say that before the installation of new technology to schools, teachers' anxiety should be removed.

This part of the study demonstrates the strengths and weaknesses of the research in the way of the ability of answering the main research questions. It also shows how researcher affects the findings of the study.

First of all, online survey was used to demonstrate the relation between schools' facilities and the use of ICT. The most significant weakness of the study was founded in data collection of schools' facilities. Some teachers could not fill in some parts of questionnaires related to schools' facilities. The reason about this problem could be related to the lack of experiences of researcher about generating a questionnaire. It might be thought that some options of responses were not clear although multiple-choice questions were used. On the other hand, the strength of the study was that the data was suitable to be analysed in SPSS.

Secondly, the interviews were conducted to illustrate the teachers' perceptions related to the use of ICT in more depth. Therefore, semi-structured forms of interviews were used. There is some strengths of the interviews. For instance, whole processes of interviews were recorded by the voice recorder to make sure that all points were mentioned. However, it is possible to say that there were some weaknesses of the research, because some questions were difficult to answer. For example, some questions made teachers stressed.

To sum up, it might be said that the most significant key for a research is a suitable scale for both survey and semi-structured interview, although all questions of survey and in questionnaire were answered by the participants in this study. It might be said that the general aim of this study was achieved thanks to the methods used in this study.

CONCLUSION

The results demonstrated that there was no relationship between schools’ facilities and the use of ICT by teachers. However, the findings illustrated that there is an important relationship between frequencies of the use of ICT in primary classrooms. What is more, in-service training has a significant impact on the use of ICT effectively on teaching. It is also highly possible to say that while teachers are teaching, most of them prefer to use ICT in order to provide effective learning.

The most significant weakness of this research is that during interviews’ process, there were some obstacles. For example, some schools did not have too much ICT facilities. When some questions were asked regarding some ICT facilities in more depth, some teachers did not understand what these questions meant, since they have never used them. Therefore, if I do research again, I would like to make a small-scale research to consider whether my questionnaire is easy to collect responses.

REFERENCES

- Ager, R. (2000). *The Art of Information and Communications Technology for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Aldridge, A. and Levine, K. (2001). *Surveying the Social World: Principles and Practice in Survey Research*. Buckingham: Open University Press.
- BECTA. (2003). *What the research says about interactive whiteboards*. Retrieved January 23, 2012, from Department for Education:
<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/15006MIG2793.pdf>
- Bell, J. (1999). *Doing Your Research Project*. Berkshire: Open University Press.
- BERA. (2004). *Ethical Guidelines for Educational Research*. Retrieved February 12, 2012, from <http://www.Bera.ac.uk/files/guidelines/ethica1.pdf>
- BESA. (2001). *Information and communication Technology in UK State Schools. Summary Report*. BESA.
- Bradburn, N. B. (1978). *Respondent Burden*. Chicago: American Statistical Association.
- Brown, S. (2003). *Interactive Whiteboard in Education*. Retrieved January 26, 2012, from http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/interactivewhiteboards.pdf
- Cohen, L.; Manion, L. and Mortison, K. (2011). *Research Methods in Education*. Canada, USA: Routledge.
- Gage, J. (2006). The Interactive Whiteboard in the Primary School. *Journal of new trends in education.*, 1(1), 49-63.
- Glover, D., Miller, D. (2001). Running with technology: the pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278.
- Goodison, T. (2002). Enhancing learning with ICT at primary level. *British Journal of Educational Technology*, 2, 215-228.
- Higgins, S. and Moseley, D. (2001). Teachers' thinking about information and communications technology and learning: beliefs and outcomes. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 5(2), 191-210.
- Latham, P. (2002). *Teaching and learning mathematics: the impact of interactive whiteboard-Results of the North Islington EducationAction Zone RM Easiteach Mathematics Project*. London: BEAM Education.

- Levy, P. (2002). *Interactive Whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Sheffield: Department of Information Studies, University of Sheffield.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reynolds, D; Treharne, D. and Tripp, H. (2003). ICT- the hopes and the reality. *British Journal of Educational Technology*, 34(2), 151-167.
- Smith, H., J., Higgins, S., Wall, K., Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 91-101.
- Stephan, G. & Chris, T. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. Berkshire: Open University Press.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovic.
- Usun, S. (2009). Information and communications technologies (ICT) in teacher education (ITE) programs in the world and Turkey: (a comparative review). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 331-334.
- Vivancos, J. (1997). Implementing Information Technology in the Educational System. A Catalonia perspective. *European Journal of Teacher Education*, 20(1), 39-47.



Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

<http://www.ajessjournal.com>

Examining the Use of Web 2.0 Tools in Mathematics Classes from the Perspective of Primary School Teachers

Hasan SATAN- Mete KAYA

Article Information

Keywords:

Web 2.0 Tools,
Mathematics Classes,
Teachers Perceptions,

Received: 10.10.2024

Revised: 11.11.2024

Accepted: 20.12.2024

Abstract

In recent years, the rapid development of educational technologies has encouraged the adoption of innovative approaches in teaching processes. Mathematics education is of critical importance in terms of developing analytical thinking and problem-solving skills. In this context, the integration of Web 2.0 tools into teaching processes can increase students' interest in mathematics lessons and make learning processes more effective. The aim of the research is to examine the perceptions of primary school teachers regarding the use of Web 2.0 tools in mathematics lessons. In the study conducted with the qualitative research method, data were collected from 80 teachers working in 6 different schools. The data were obtained through semi-structured interviews and evaluated with the descriptive analysis method. The findings show that teachers find Web 2.0 tools more useful in terms of enriched teaching, permanent learning and student motivation. In addition, it was determined that the frequency of use of Web 2.0 tools decreased as the years of seniority increased. This research makes significant contributions to understanding teachers' adaptation to technology and the role of Web 2.0 tools in education.

Matematik Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımının İlkokul Öğretmenlerinin Gözünden İncelenmesi

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Web 2.0 Araçları,
Matematik Dersi,
Öğretmen Görüşleri

Yükleme: 10.10.2024

Düzeltilme: 11.11.2024

Kabul: 20.12.2024

Öz

Son yıllarda eğitim teknolojilerinin hızlı gelişimi, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesini teşvik etmiştir. Matematik eğitimi, analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu bağlamda, Web 2.0 araçlarının öğretim süreçlerine entegrasyonu, öğrencilerin matematik dersine olan ilgisini artırarak öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Araştırmanın amacı, ilkokul öğretmenlerinin matematik derslerinde Web 2.0 araçlarını kullanımına ilişkin algılarını incelemektir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, 6 farklı okulda görev yapan 80 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiş ve betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını daha çok zenginleştirilmiş öğretim, kalıcı öğrenme ve öğrenci motivasyonu açısından faydalı bulduğunu göstermektedir. Ayrıca, kıdem yılı arttıkça Web 2.0 araçlarının kullanım sıklığının azaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerin teknolojiye adaptasyonunu ve Web 2.0 araçlarının eğitimdeki rolünü anlamak açısından önemli katkılar sunmaktadır.

GİRİŞ

Sorumlu Yazar : Hasan Satan, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hasgor45.hs@gmail.com, ORCID ID: 0009-0001-9283-4592.

Mete KAYA, Yüksek Lisans Öğrencisi, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, kayamete._40@gmail.com, ORCID ID: 0000.3249.1222.5679X.

Bu çalışma Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda Bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Yılmaz, T. (2024) Matematik Derslerinde Web 2.0 Araçlarının Kullanımının İlkokul Öğretmenlerinin Gözünden İncelenmesi, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)*, 1(1), 52-64.

Son yıllarda eğitim teknolojilerinin hızlı gelişimi, öğretim süreçlerinde yenilikçi yaklaşımların benimsenmesine teşvik etmiş ve öğrenme ortamlarını zenginleştirmiştir. Matematik eğitimi, bireylerin analitik düşünme becerilerini ve problem çözme yeteneklerini geliştirmede temel bir rol oynamaktadır. Özellikle ilkokul döneminde, çocukların matematiksel kavramları anlamaları ve uygulamaları, gelecekteki akademik başarıları için kritik öneme sahiptir. Bu bağlamda, öğretim yöntemlerinin sürekli olarak yenilenmesi, öğrencilerin matematik derslerine olan ilgisini artırmak ve öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmek adına büyük önem taşımaktadır.

Web 2.0 araçları, eğitim alanında önemli bir dönüşüm yaratma potansiyeline sahiptir. Bu araçlar, öğretmenlerin ve öğrencilerin etkileşimli bir şekilde içerik oluşturmaya, paylaşmaya ve işbirliği yapmasına olanak tanımaktadır (Wright & Akgüngüz, 2018; Huang, Spector, Yang, 2019). Özellikle sosyal medya, bloglar, çevrimiçi forumlar ve etkileşimli sunum araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif bir şekilde katılımını sağlarken, öğretmenlerin de derslerini daha dinamik bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Keengwe ve Onchwari 2011).

Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun farklı araçların kullanımı, bireysel öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve öğrenmenin özelleştirilmesini sağlamaktadır (Hung & Yuen, 2010; McLoughlin ve Lee, 2007; Song, 2010). Web 2.0 uygulamalarının öğrenci ve öğrenme sürecindeki avantajları göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu yeniliklerden geri kalmamaları ve öğrencilerin bu araçları daha etkili kullanmaları için teşvik edici olmaları önemlidir (Solomon ve Schrum, 2007).

1.1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problemi ve alt problemleri ;

1. Matematik derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımı ilkokul öğretmenlerin gözünden nasıl algılanmaktadır?

1.1. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma sıklıklarının dağılımı cinsiyet, kıdem yılı ve sınıf seviyesine göre dağılımları nasıldır?

1.2. İlkokul öğretmenlerinin kullandıkları web 2.0 araçlarının dağılımı kıdem yılı, cinsiyet ve sınıf seviyelerine göre dağılımları nasıldır?

1.3. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?

1.4. İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğine ilişkin algıları nasıldır?

1.2.Araştırmanın Amacı ve Önemi

Alan yazın taraması yapıldığında bu konuda yapılmış çalışmaların olduğu görülmektedir. Nitekim bu çalışmaların web 2.0 araçlarının etkililiği boyutuyla (Dohn, 2009; Grosseck, 2009; Teclehaimanot ve Hickman, 2011), web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılması boyutuyla (Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008; Kıyıcı, 2010; Aslan, 2007; Atıcı ve Yıldırım, 2010; Biçen ve Çavuş, 2011; Çavuş ve Kanbul, 2010; Köse, 2010; Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009); diğer (Atış, Doğaner, 2022; Dursun, Tertemiz, 2021) ilgili olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerin matematik dersine ilişkin kullandıkları web 2.0 aracı ile ilgili görüşlerinin alındığı doğrudan bir çalışma olmadığı görülmektedir. Bu anlamda yapılan bu araştırma ile alan yazındaki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmanın amacı; matematik derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımının ilköğretmenlerin gözünden incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu şu şekildedir; Matematik derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımı ilköğretmenlerinin gözünden nasıl algılanmaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma paradigması benimsenmiştir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimlerini, algılarını ve görüşlerini derinlemesine anlamaya yönelik bir yaklaşım sunmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda, araştırma sürecinde, öğretmenlerin matematik derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı ile ilgili algılarını kapsamlı bir şekilde incelemek hedeflenmiştir. Nitel araştırma, öğretmenlerin matematik derslerinde Web 2.0 araçlarının kullanımı konusundaki düşüncelerini ve deneyimlerini derinlemesine keşfetmeyi amaçlamakta, bu sayede öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi için değerli veriler sağlamaktadır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Web 2.0 araçlarını matematik derslerinde nasıl kullandıklarını anlamak ve bu araçların öğretim süreçlerine etkilerini değerlendirmektir. Bu hedef doğrultusunda, öğretmenlerin çeşitli bağlamlardaki uygulama biçimlerinin ve karşılaştıkları zorlukların incelenmesi, araştırmanın önemli bir bileşenidir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 6 farklı okulda görev yapan toplam 80 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, çok aşamalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. İlk aşamada, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak Kırşehir ilinde bulunan ilkokullar sosyoekonomik düzey bağlamında düşük orta ve yüksek olarak 3 bölgeye ayrılmış ve her bölgeyi temsil edecek ikişer okul belirlenmiştir. İkinci aşamada ise amaçsal örnekleme yöntemlerinden tabakalı amaçsal örnekleme işe koşulmuştur. Bu aşamada belirlenen okulları temsil edecek düzeyde öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri;

<i>DEĞİŞKEN</i>		<i>f</i>
<i>Cinsiyet</i>	Erkek	39
	Kadın	41
<i>Kıdem Yılı</i>	0-5	23
	6-10	5
	11-15	13
	16-20	23
	21 yıl ve üzeri	16
<i>Okutulan Sınıf Düzeyi</i>	1. Sınıf	22
	2. Sınıf	16
	3. Sınıf	16
	4. Sınıf	26

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış soru formu nitel araştırmalarında sıklıkla tercih edilen veri toplama araçlarının başında gelmektedir (Linn, Sherman & Gill, 2007; Pishghadam & Pourali,2011). Görüşme formunun hazırlanma sürecinde alan yazın taranarak, gerekli görüşme soruları belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda cinsiyet, kıdem yılı ve okutulan sınıf düzeyi gibi demografik bilgiler yer alırken ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının matematik derslerinde kullanımına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan dokuz sorudan oluşmaktadır. Geliştirilen veri toplama araçları geçerlik çalışması kapsamında araştırmacılar arası uyum indeksi hesaplanmış ve bu indeks .86 olarak belirlenmiştir. Hazırlanan sorular, bir akademisyen, bir sınıf öğretmeni ve bir dil uzmanına gönderilmiş, alınan geri dönüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formu nihai halini almıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analiz sürecinde betimsel analiz işe koşulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2016) göre betimsel analiz sırasında veriler araştırmacılar tarafından önceden belirlenen

temalara uygun şekilde özetlenerek yorumlanır. Bu kapsamda araştırma da sınıf öğretmenlerinin matematik derslerinde web 2.0 araçlarının kullanımına ilişkin algılarının belirli değişkenlere göre değişip değişmediğini anlamak için frekansları değerleri belirlenmiştir. İkinci kısımda yer alan sorular için ise daha önceden belirlenen temalara uygun şekilde analiz yapılmıştır. Veri analiz sürecinde öğretmen isimlerine Ö1, Ö2, ... , Ö32 şeklinde kodlar atanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular düzenlenerek yorumlanmış ve öğretmenlerin matematik derslerinde web 2.0 araçlarına ilişkin algıları farklı kodlanarak kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasında araştırmacılar arası uyum indexi .86 bulunmuştur. Araştırmacılar arası uyumun değerlendirilmesi sürecinde Milles ve Huberman'ın (1994) önerdiği uyum indeksi, iki araştırmacının aynı kodlama kararını verme sıklığını hesaplayarak güvenilirliğin sağlanmasına katkı sağlamaktadır. Bu indekse göre, iki araştırmacının toplam kararlarının ortak olanlarına bölünmesiyle elde edilen oran, analiz sürecinde tutarlılığın bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri (İkinci seviye başlık olarak yöntem bölümüne son alt başlığı olarak eklenmeli)

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: (Üçüncü seviye başlık olarak bu bölüme eklenmeli)

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =

Etik değerlendirme kararının tarihi=

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası

3. BULGULAR

Birinci alt probleme ilişkin bulgular

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma sıklıklarının dağılımı cinsiyet, kıdem yılı ve sınıf seviyesine göre nasıldır?

		Kullanma Sıklığı				
DEĞİŞKENLER		<5 dk	5-10 dk	11-20 dk	21-30 dk	>31
Cinsiyet	Erkek	8	15	14	1	1
	Kadın	5	14	13	7	2
Kıdem Yılı	1-5 yıl	1	11	9	1	1
	6-10 yıl	1	1	3	-	-
	11-15 yıl	1	3	4	3	2

	16-20 yıl	5	7	7	4	-
	21 yıl ve üzeri	5	7	4	-	-
<i>Okutulan Sınıf Seviyesi</i>	1. Sınıf	2	9	9	1	1
	2. Sınıf	3	5	6	3	-
	3. Sınıf	1	8	4	4	-
	4. Sınıf	4	7	8	3	2

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarını kullanma sıklıklarının dağılımı cinsiyet, kıdem yılı ve sınıf seviyesine göre incelendiğinde web 2.0 araçlarını, 21 dk ve üzerinde kadın öğretmenlerimizin erkek öğretmenlere göre daha sık kullandıkları görülmektedir. Kıdem yılı olarak incelediğimizde ise 10 yılı kadar kıdemli öğretmenlerimizin web 2.0 araçlarını daha sıklıkla kullandıkları, bu kullanma sıklığının kıdem yılı arttıkça azalma gösterdiği görülmüştür. Okutulan sınıf seviyelerinde ise 1. Sınıf ve 4. Sınıflarda web 2.0 araçları daha sık kullanılmaktadır.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular;

İlkokul öğretmenlerinin kullandıkları web 2.0 araçlarının dağılımı cinsiyet, kıdem yılı ve sınıf seviyesine göre nasıldır?

DEĞİŞKENLER		KULLANMA SIKLIĞI				
		Eğitim	Dijital	Yazılımlar		İlgisiz
		Siteleri	Platformlar			Yanıtlar
Cinsiyet	Erkek	21	10	10	1	
	Kadın	23	5	7	3	
Kıdem Yılı	1-5 yıl	18	11	3	-	
	6-10 yıl	15	9	1	-	
	11-15 yıl	8	5	3	1	
	16-20 yıl	3	1	-	-	
	21 yıl ve üzeri	2	-	-	3	
Okutulan Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	12	9	12	1	
	2. Sınıf	7	3	3	2	
	3. Sınıf	8	3	2	-	
	4. Sınıf	17	-	-	2	

İlkokul öğretmenlerinin kullandıkları web 2.0 araçlarının dağılımı cinsiyet, kıdem yılı ve sınıf seviyesine göre incelendiğinde öğretmenlerimizin çoğunluğu eğitim sitelerini kullanmayı tercih etmişlerdir. Yine göze çarpan önemli bir bulgu ise kıdem yılı 10 yıla kadar olan öğretmenlerin dijital platformları ve yazılımları da tercih ettikleri, kıdem yılı arttıkça da kullanma sıklıkları azaldığı ve kullanımın çoğunluğunun ise sadece eğitim siteleriyle sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular;

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?

Kategoriler	f	Kodlar
<i>Zenginleştirilmiş/farklılaştırılmış öğretim</i>	23	Ö4,Ö5,Ö6,Ö12,Ö15,Ö21,ö22,Ö24,ö25,Ö26,Ö28,ö32, Ö34,Ö41,Ö42,Ö44,Ö47,Ö55,Ö60,Ö66,Ö71,Ö75,Ö79
<i>Pekiştirme/kalıcı öğrenme</i>	18	Ö3,Ö9,Ö14, Ö16, Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö31,Ö32, Ö33, Ö35, Ö37, Ö39, Ö42, Ö53, Ö54, Ö55
<i>Dikkat çekme/motivasyon</i>	20	Ö2,Ö7,Ö8,Ö17,Ö13,Ö14,Ö21,Ö22,Ö24, Ö26,Ö29,Ö39,Ö43,Ö44,Ö48,Ö49, Ö50,Ö51,Ö64,Ö65,
<i>Kolaylık sağlaması</i>	7	Ö2,Ö20, Ö36,Ö53,Ö55,Ö70,Ö76,
<i>Alakasız cevap</i>	12	Ö1,Ö8,Ö13,Ö18,Ö19,ö27,Ö33,Ö54,Ö57,Ö69,Ö78,Ö80

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının etkililiğine ilişkin algılarına baktığımızda web 2.0 araçlarının dersin zenginliği ve farklılaşması açısından çok etkili olduğu, bunun yanında dersi pekiştirme ve öğrencide motivasyona çok önemli bir katkıda bulunduğu ayrıca öğretmenin işini kolaylaştırdığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin örnek yanıtlar;

Kategoriler	Öğretmen Cevapları
<i>Zenginleştirilmiş/farklılaştırılmış öğretim</i>	1. Web 2 araçlarını kullanmayı öğrenme ortamını zenginleştirmek öğrenme motivasyonunu artırmak amacıyla çok yararlı buluyorum fakat bu konuda yeterli olduğumu düşünmüyorum.

		- Öğrenme ortamı zenginleşiyor, aynı zamanda daha eğlenceli bir şekilde ders işleniyor, öğrencilerin ilgisini çekiyor. - Öğrencilerin ilgisini çekmek, daha interaktif olması sayesinde öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için işe yarıyor. - Basılı materyallere göre çok fazla içerik çeşitliliği olması ve anında dönüt verebilmesi pekiştirme için faydalı oluyor. - Somitlaşma sağlanıyor .
<i>Pekiştirme/kalıcı öğrenme</i>		
		- Öğrenci motivasyonunu artırmak, matematik kaygısını azaltmak. - Öğrenci motivasyonunu artırmak için kullanırım dikkatlerini derse çok çabuk verirler. - Web 2.0 araçları, öğrencilerin matematik konularını daha eğlenceli, etkileşimli ve kolay öğrenmelerini sağlamak için kullanılır.
<i>Dikkat çekme/motivasyon</i>		
		- Matematik ve diğer tüm derslerde hem benim işimi kolaylaştırıyor aynı zamanda öğrenmelerini pekiştiriyor. - Süreci kolaylaştırıyor.
<i>Kolaylık sağlama</i>		
		- Fikrim yok. - Tasarruf sağlıyor. - Araçların kullanımı açısından yeterli bilgiye sahip değilim
<i>Alakasız cevap</i>		

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular;

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğine ilişkin algıları nasıldır?

Kategoriler	f	Kodlar
<i>Olumlu Görüş</i>	62	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö42, Ö44, Ö47,

		Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö59, Ö60, Ö62, Ö63, Ö64, Ö65, Ö66, Ö67, Ö68, Ö69, Ö70, Ö71, Ö72, Ö73, Ö74, Ö75, Ö76, Ö77, Ö78, Ö79, Ö80
<i>Olumsuz Görüş</i>	18	Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö22, Ö26, Ö28, Ö29, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö45, Ö46, Ö53, Ö56, Ö61,

İlkokul öğretmenlerinin web 2.0 araçlarının kullanılabilirliğine ilişkin algılarını incelediğimizde ise öğretmenlerimizin ağırlıklı olarak olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Bu cevapların çoğunluğu öğrenci üzerindeki etkileri olarak ele aldıkları cevaplar olmuş, bir kısmı ise öğretmen üzerindeki olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Olumsuz olarak düşünenlerin büyük bir kısmı ise web 2.0 araçlarını kullanma konusunda yetersizliklerinin ve kullanımının zaman aldığının üzerinde durmuştur.

Dördüncü alt probleme ilişkin örnek yanıtlar;

Kategoriler	Öğretmen Cevapları
<i>Olumlu Görüş</i>	1. Canva gibi hazır şablonlar dolayısıyla çok kullanışlı, işime yarıyor. 2. Kendi tasarımları oluşturabiliyorum. 3. Öğrencilerin ilgisini çekmek, daha interaktif olması sayesinde öğrenmeyi kalıcı hale getirmek için kullanılabilir, işe yarıyor. 4. Tasarruf sağlıyor. 5. Süreci kolaylaştırıyor. 6. Bir kere matematiğe bakış açıları değişiyor ve kalıplaşmış ön yargılarını kırıyor öğrenciler yapabildiklerini gördükçe başarıya olan inançlarında artıyor. 7. Soyut ifadeleri somutlaştırma açısından oldukça güzel, motivasyon ve katılımı arttırırken zor gelen konulara karşı tutumu olumlandırıyor. 8. Bu araçların kullanıldığı etkinliklerde

öğrencilerin katılım isteği artıyor.

9. Bu araçların kullanıldığı derslerde edinilen bilgileri daha kolay hatırlıyorlar.
1. Zaman alıyor, ders yetişmiyor.
2. Çok fazla bilgi istiyor.
3. Uygulanabilir değil
4. Yeterli eğitim verilmeden imkânsız.
5. Alt yapı yetersiz.
6. İnternet sorunu olmasa kullanılabilir ama internet alt yapısı yok.
7. Çok zorluk yaşıyoruz sadece bazı uygulamalarda yavaş çalışabiliyor ve süre içeren uygulamalarda öğrenciler öğrendiklerini hemen uygulamaya dökemiyorlar.
8. Bazı öğretmenler, Web 2.0 araçlarının kullanımında yeterli teknik özelliklere sahip bu araçlara entegre olmakta zorlanabiliyor.
9. Web 2.0 araçlarının ne kadar etkili kullanılabildiğine dair pedagojik bilgi eksikliği, sınıfların yalnızca eğlence unsuru olarak kullanılmasına yol açabiliyor. Araçların öğrenme yeteneğine uygun olarak nasıl planlanacağı konusunda yeterli rehberlik veya eğitim bulunamıyor.
10. Ders kitapları içerisinde de bu uygulamalara kare kodla ulaşımı sağlanabilir. MEB'in bu konuda Eba harici uygulama geliştirmesini düşünüyorum.

Olumsuz Görüş

SONUÇ

Öğretmenlerin web 2.0 araçlarını ders sürecinde dikkat çekme, motivasyon, pekiştirme ve bir çok yöntem, teknikte kullanmaktadır. Bu bağlamda web 2.0 araçlarını gerek matematik gerekse diğer disiplinlerde kullanılmasının öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi destekleyeceğini söyleyebiliriz. Kıdem yılı 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin web 2.0 araçlarını sınırlı düzeyde kullandıklarını görmekteyiz. Bu veriler doğrultusunda hizmet içi eğitimler yapılarak teknolojik tabanlı öğretim süreçleri hakkında destekler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, K., Wu, M., Lakowicz, J. R., & Geddes, C. D. (2007). Fluorescent core- shell Ag@ SiO₂ nanocomposites for metal-enhanced fluorescence and single nanoparticle sensing platforms. *Journal of the American Chemical Society*, 129(6), 1524-1525.
- Atıcı, B., & Yıldırım, S. (2010). Web 2.0 uygulamalarının e-öğrenmeye etkisi. *Akademik Bilişim*, 10(1), 10-12.
- Atış, D., & Doğaner, E. Ş. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde işitme engelli öğrencilere matematik öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri: Türkiye & Romanya örneği. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 1845-1866.
- Bicen, H., & Cavus, N. (2011). Social network sites usage habits of undergraduate students: case study of Facebook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 28, 943-947.
- Cavus, N., & Kanbul, S. (2010). Designation of Web 2.0 tools expected by the students on technology-based learning environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5824-5829.
- Dohn, N. B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International journal of computer-supported collaborative learning*, 4, 343-363.
- Dursun, H., & Tertemiz, N. I. (2021). Çevirim-içi Yapılan Web 2.0 Araçları Öğretiminin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Ders Planlarına Yansıtma Durumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(1).
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Grosbeck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 478-482.
- Huang, R., Spector, J. M., Yang, J., Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). Introduction to educational technology. *Educational technology: A primer for the 21st century*, 3-31.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı Bildirileri*, 22(23), 35-40.

- Kıyıcı, F. B., & Yiğit, E. A. (2010). Science education beyond the classroom: A field trip to wind power plant. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 225-243.
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2794-2802.
- Linn, G. B., Sherman, R., & Gill, P. B. (2007). Making meaning of educational leadership: The principalship in metaphor. *NASSP Bulletin*, 91(2), 161-171.
- Onchwari, G., & Keengwe, J. (2011). Examining the relationship of children's behavior to emotion regulation ability. *Early childhood education journal*, 39, 279-284.
- Pishghadam, R., & Pourali, S. (2011). Metaphorical Analysis of Iranian MA University Students' Beliefs: A Qualitative Study. *Higher Education Studies*, 1(1), 27-37.
- Solomon, G. (2007). Web 2.0: New tools, new schools. *International Society for Technology in Education*.
- Şimşek, K., & Yıldırım, N. (2016). Constraints to open innovation in science and technology parks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 235, 719-728.
- Teclehaimanot, B., & Hickman, T. (2011). Student-teacher interaction on Facebook: What students find appropriate. In: Springer.
- Wright, B., & Akgunduz, D. (2018). The relationship between technological pedagogical content knowledge (TPACK) self-efficacy belief levels and the usage of Web 2.0 applications of pre-service science teachers. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10(1), 52-69.

<http://www.ajessjournal.com>

Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)

Academic Journal of Education and Social Sciences (AJESS)

An Educator's Personal Perspective on His Schooling and Teacher Identity Development

Osman ÇİL

Article Information

Keywords:

School Life,

Teacher Identity,

Perspective,

Received: 12.09.2024

Revised: 02.12.2024

Accepted: 12.12.2024

Abstract

This study uses narrative inquiry to explore the author's journey from being a disengaged and struggling student to becoming a dedicated educator. Through personal vignettes and reflections, the author examines key experiences that shaped his teaching identity, focusing on three main themes: disconnection from teachers, low expectations from others, and a lack of attention to school. A turning point came during the author's undergraduate studies, where a respectful and inspiring professor helped him reconsider teaching as a career. This experience motivated the author to become an educator who prioritizes student engagement and avoids the mistakes of his former teachers. The study highlights the importance of creating inclusive and supportive classroom environments, particularly for students who feel invisible or disengaged. By reflecting on his past, the author emphasizes how personal experiences can shape teaching philosophies and practices. The narrative inquiry approach allows the author to explore the connections between his past struggles and his current teaching identity. While the vignettes and reflections are deeply personal, they offer valuable insights into the challenges faced by disengaged students and the potential for transformative growth. The study concludes with the author's commitment to supporting all students, especially those who feel marginalized, and underscores the importance of empathy and respect in education. This reflection serves as both a personal exploration and a call to action for educators to create more inclusive and engaging learning environments.

Bir Eğitimcinin Okul Yaşamı ve Öğretmen Kimliği Gelişimine İlişkin Kişisel Bakış Açısı

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler:

Okul Yaşamı,

Öğretmen Kimliği,

Bakış Açısı,

Öz

Bu çalışma, yazarın ilgisiz ve mücadele eden bir öğrenciden kendini adanmış bir eğitmeniye dönüşme yolculuğunu keşfetmek için anlatsal sorgulamayı kullanır. Yazar, kişisel kısa öyküler ve düşünceler aracılığıyla, öğretmen kimliğini şekillendiren temel deneyimleri inceler ve üç ana temaya odaklanır: öğretmenlerden kopukluk, başkalarından düşük beklentiler ve okula dikkat eksikliği. Yazarın lisans eğitimi sırasında saygılı ve ilham verici bir profesörün öğretmenliği bir kariyer olarak yeniden değerlendirmesine yardımcı olduğu bir dönüm noktası yaşandı. Bu deneyim, yazarı öğrenci katılımına öncelik veren ve eski öğretmenlerinin hatalarından kaçınan bir eğitmeni olmaya motive etti. Çalışma, özellikle görünmez veya ilgisiz hisseden öğrenciler için kapsayıcı ve destekleyici sınıf ortamları yaratmanın önemini vurgular. Yazar, geçmişini yansıtarak kişisel deneyimlerin öğretim felsefelerini ve uygulamalarını nasıl şekillendirebileceğini vurgular. Anlatsal sorgulama yaklaşımı, yazarın geçmiş mücadeleleri ile mevcut öğretmen kimliği arasındaki bağlantıları keşfetmesini sağlar. Kısa öyküler ve düşünceler son derece kişisel olsa da, ilgisiz öğrencilerin karşılaştığı zorluklar ve dönüştürücü büyüme potansiyeli hakkında değerli içgörüler sunar. Çalışma, yazarın tüm öğrencileri, özellikle de dışlanmış hissedenleri destekleme taahhüdüyle son bulur ve eğitimde empati ve saygının önemini vurgular. Bu düşünce hem kişisel bir keşif hem de eğitimcilerin daha kapsayıcı ve ilgi çekici öğrenme ortamları yaratmaları için bir harekete geçme çağrısı işlevi görür.

Yükleme: 12.09.2024

Düzeltilme: 02.12.2024

Kabul: 12.12.2024

Sorumlu Yazar: Osman ÇİL, Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, ocil@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5903-9864

Atıf için: Çil, O. (2024) An educator's personal perspective on his schooling and teacher identity development, *Akademik Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi (AESD)*, 1,(1), 65-75.

INTRODUCTION

In a narrative inquiry course, a colleague of mine shared a vignette about his peers' positive reactions to his first comic book when he was elementary school and elaborated how the positive response of that young crowd to his first artistic creation led him to be the art teacher that he is now. The significant impact of one personal experience on that individual's career led me to question my career choices. Thus, I started to write series of vignettes and reflections to explore my past schooling experiences. After completing seventeen vignettes and eight reflections, and having discussions with colleagues in the narrative course, I decided to create a research paper out of these personal materials. Although this research paper consists of personal vignettes and reflections and closely resembles an autobiographical study, I choose to define it as a narrative inquiry study, since I wrote the vignettes and reflections long before I had any idea of presenting them as research. In addition, the creation of the vignettes was mostly fueled by conversations with my colleagues.

Throughout this research paper, I utilize a phenomenological approach to explore the connections between my past experiences and my current teaching identity, and following a suggestion made by Bogdan and Biklen (2007), I embrace my subjectivity in relation to these personal memories. I realize these vignettes and reflections display only my perspective on the situations, and I used my subjectivity as a tool to explain how a struggling student in the system became a teacher-educator and how these experiences affected his teaching identity. Although the vignettes and reflections in this paper are not generalizable to the general population, it would not be surprising to find that others have encountered similar struggles when they were in school.

My use of reflection and narrative as a methodological tool is purposeful. As Connelly and Clandinin (1990) suggest, humans are storytelling beings. For Richardson (2001), storytelling can be a valuable methodology for individuals to discover themselves and the world around them. Therefore, the utilization of personal memories and reflections can have a significant impact on an individual's growth and personality. Extending this purpose, I aim through my use of narrative to reveal my own perspectives as a student on schooling, perspectives that other individuals and teachers may share and benefit from. As Bleakly (2005) suggests, qualitative research methods—which include and often draw on personal stories—might provide opportunities to acquire a deep understanding of school

disengagement. Moreover, the exploration of narratives that rise from teachers' own experiences can present opportunities for exploring teachers' behaviors and thinking processes (Connelly & Clandinin, 1999; Carter, 1993); thus, the use of narrative can enable me to speculate about my individual teacher identity development.

I am a novice researcher and a former elementary school teacher. To those who know me in this context, it may come as a surprise that I was academically unsuccessful in my earlier school life and often disliked school and my teachers. They may wonder, as I do, how a student like me—who struggled with the system and its teachers—became an educator or how my previous personal and mostly negative experiences of schooling shaped my teaching identity. For the purpose of this study, I explore my previous experiences as a student by using a series of short vignettes about incidents that affected my teaching career, and I reveal my thinking process during the creation of this research paper through short reflection pieces. I chose to group the vignettes into three categories: (1) the disconnection between my teachers and me, (2) individuals' low expectations of me, and (3) my lack of attention to school. I composed a reflection for each category to explain my thought processes. Overall, the vignettes and reflections shed light on my transformation from a disengaged student who disliked his teachers to an educator who thrives to help detached students.

The Disconnection with my Teachers

September 1991. I got up before my mother came into my room. My backpack, which I had prepared the evening before, was sitting near my closet. It held my pencils, an eraser, an abacus, counting beans, books, and my notebooks, which my brother and I had carefully covered with bright, protective paper. I buttoned my blue uniform and grey pants and hurried to finish my breakfast. I was holding my mother's hand while we walked to school and was surprised to see so many other students and their mothers, all flowing in the same direction, a small river of people. After my mother helped me find my classroom, she hugged me and went home. The classroom was chaotic. While there were some students like me who were very eager to start class, many were crying and did not want their mothers to leave. Some parents were trying to squeeze into the small desks or talk with each other while most of the students waited quietly. Even in all of the confusion, I distinctly remember that I was proud of myself, since I was so enthusiastic to start my first class and meet my new teacher.

I am proud to say that first grade was the one of the most successful years of my educational career. I was learning to read very fast, and was getting much faster than my peers. Within two months, I started to spell. By the fourth month, I was reading well, and my teacher encouraged me to read in front of the third graders. I remember being nervous when the third-grade teacher introduced me to her class and praised my reading skills in front of all those students, who were older and more experienced than me. This was the first time I really felt pleasure at being academically successful. Unfortunately, it was a rare moment, one that I would not experience again for a long time.

February 1992. I was the first student in my grade to learn to read, and the news of my accomplishment spread rapidly to the other students' parents. My mother convinced me to not show my reading skills to everyone, since she—like many Turkish men and women—feared the "evil eye," which is the belief that if people are jealous of you, something bad will happen. One day, one of the parents asked me to read a random sentence. I read the sentence in my mind, but as my mother instructed, I did not read it aloud. The parent declared that I was not able to read and accused me of merely having memorized flashcards. I felt very angry and read that sentence a few times after the parent was gone, but I could not do anything at that point, other than feel frustrated. I did not know why my mom had not let me perform nor why my teacher had not protected me from that parent's harassment; however, I will never forget how desperate and frustrated I felt at that moment, since I could not perform the reading skills that I had worked on so hard.

December 1992. One day, during the winter of my second-grade year, the teachers announced that we should avoid a certain part of the school grounds, since the rain had made it very muddy. While I was playing during recess, I ran through the muddy area and a very angry school administrator suddenly appeared in front of me. He was holding a plastic jump rope that he had likely confiscated from another student. Even now I can see the rope clearly: a green string of plastic tubes with blue handles. The administrator murmured something about going to the muddy part of the school and savagely whipped my leg with the rope. The hit was so powerful that the marks were still visible when I got home. As a child, I was afraid to tell the truth to my mom because I feared the administrator would also beat my family. However, my mom helped me to calm down, and I told her the truth. Interestingly enough, my family did not do anything about the incident, since at that time in Turkey, individuals respected teachers' decisions without any hesitation.

December 2004. Although I was accepted to a school of education as an elementary school teacher, I had never seen myself as a teacher. I was hoping that by getting a degree, I could satisfy my parents, enjoy my life as an undergraduate student and barge into business life as a novice entrepreneur. However, when I was in my third year of undergraduate study, I took a course in classroom management. During that course—as was true in many others—I spent the lectures talking with friends. Despite having to warn me numerous times about my behavior, the teacher always did so in a polite and respectful manner. I always felt respected as a student and a colleague, and his approach toward my disrespectful behavior inspired me to think about my actions. For the first time in my life—sadly—I started to realize that there are very good teachers out there who are earning students' respect instead of merely demanding it. This enlightenment was a significant point in my career because it was the first time I thought that I actually might become a teacher. I started to focus on my course work, wanting to learn as much as I could to become a good teacher. A year after the course, we started our field experience, and I had a chance to work with students. I was surprised at how much pleasure I got from teaching, and realized that teaching was actually an occupation that I would be happy to do for my entire life. However, I promised myself that I would work to be the kind of teacher who is mindful of students who crave the teacher's attention. Who knows? Maybe I could change some of my students' lives the way that instructor had changed mine.

November 2012. Two weeks ago, I participated in a meeting to plan the 7th Annual Turkish Friendship Dinner (a significant event attended by over 150 guests). During one of our discussions, I used the blackboard to present a suggestion for solving one of our problems related to nametags. While I was speaking, a person whom I had just met suddenly asked if I was a teacher. Even though I did not realize it at the moment, I was using skills that I had gained from being in the classroom. Ever since I resigned my teaching position in 2008 and started my graduate program, I perceived myself as a student; however, moments like these helped me realize that my personality and skill sets are more complex. A stranger was able to perceive a connection between my actions and teaching. Interestingly, this person was able to see something I failed to recognize about myself; she had identified me as a teacher in a few minutes. One might wonder why I couldn't establish this connection. Was I refusing to accept this part of my identity due to my lack of love towards other teachers?

November 2014. When I look back and consider my earlier schooling experiences, I can see that although I was very eager to go to school and succeed academically, I got harassed by other parents and beaten by my administrator, and I couldn't get any protection from my parents or teachers. No wonder I neither trusted nor liked teachers, since I do not think many of them did much to earn my respect, if most of them ever cared about me as a student at all. On the other hand, I was lucky enough to encounter a few good teachers, which eventually inspired me to seriously consider teaching as a career.

While reviewing the evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory, Schwartz defines the concept of identity synthesis as an individual's ability to use childhood experiences to draft various sets of values during identity construction (Schwartz, 2001), and it is apparent to me that my negative schooling experiences and mistreatment of my teachers and administrators led me to build up mistrust, maybe even hatred, towards teachers. The detachment between my teachers and me was so severe that I couldn't bring myself to like teachers, even though I was becoming one. My passion towards teaching and my distrust towards schooling and my teachers present an interesting identity conflict that could also exemplify Mishler's (1999) suggestion regarding professional identity as a concept constructed by sub-identities that might not always harmonize with each other.

Individuals' Low Expectations of Me

June 1997. I spent most of my childhood years playing soccer with my friends in the streets of Istanbul, and especially during summer breaks I rarely went home during the daytime. Since my mother was concerned about how and where I spent my days during the summer breaks, in the summer of 1997, she decided to apprentice me to a barber. I actually cherish that experience, since I had a very sheltered childhood, and the experience I gained from that barbershop really opened my eyes to the life going on around me. However, seeing me as a barber's apprentice for the whole summer led my family to consider hairdressing as a career for me, since I wasn't very successful academically. Thankfully, my mother was persistent on supporting my getting a bachelor's degree, so I was able continue my education after all. I don't think hairdressing is a bad career—some hairdressers probably earn more than me. However, since I love teaching and interacting with students, and since lately I have discovered I can be very successful academically, it would have been a grave mistake for me to choose hairdressing as a career. Interestingly, although this decision would have significantly affected my life, at the time I did not put up any opposition to my family, and I let them shape my life for me.

August 2001. When I applied to undergraduate programs, I scored low on the OSS exam, a nation-wide exam for college applicants. Since the Turkish educational system relied entirely on this exam score, I was faced with two options: to become a teacher or spend another full year preparing for the OSS exam again. Since I did not want to waste another year on the same exam and possibly disappoint my parents, I enrolled in a teacher preparation program. I told myself that I could spend my four years enjoying college life, and after I finished my program, I could work in some other occupation. It is very interesting to recall how little I cared about my potential career as a teacher and how low my self-expectations were.

December 2005. Throughout my college education, I was never a model student. I spent most of my college life playing soccer, card games, and PlayStation with my friends, and I rarely paid any attention to my courses, my third year as an undergraduate. During one of my conversations with friends, I voiced my plans to take the LES exam, which is very similar to the GREs, which determine an individual's admission to graduate school, since I was planning to finish a M.S. program. Interestingly, one of my friends laughed in my face and expressed her surprise at my desire to get a M.S. degree, since I wasn't even very committed to the courses in my undergraduate education. It seems my peers also didn't have high academic expectations for me. Interestingly, though, I was one of the students in our school who scored very high on the exam, which eventually led to a scholarship for my graduate education.

November 2014. Since I wanted to get a M.S. degree, I applied and acquired an esteemed scholarship that covered the expenses of my graduate education in another country, as well as fees for expenses like health insurance, rent and living expenses. One of the requirements of this scholarship was reference letters, so I reached out to several of my undergraduate teachers to request them.

During a conversation with one of my teachers, he expressed his surprise at my success in getting the scholarship, and actually asked me, "How did you acquire this scholarship?" implying by his tone that he would never expect a student like me to get an opportunity like this. That question affected my mood, and I felt really disappointed in myself. Even though I had won the scholarship and knew I deserved it, one of my teachers could not reconcile that kind of success with me. What impression must I have given to my teachers as a pre-service teacher? I thought about it and blamed myself for not building better relationships with my teachers. Now, I realize that it was not my communication

problems that shaped that teacher's low expectations of me, but his lack of vision for his students. I admit that I was never a top student and that I had never put in extra effort to build a relationship with that teacher, but my GPA was higher than that of most of my peers. Now, it occurs to me that that teacher's lack of high expectations weren't directly related to me. He was just surprised because none of the students get a scholarship like that, since they received no guidance from the teachers in our school, and I was an outlier, curious and lucky enough to seek out and acquire that scholarship.

Although people around me generally loved and supported me, it was clear to me that neither my family, friends, teachers nor myself set any high academic expectations for me; unfortunately, this situation affected my performance at school, since I never had an opportunity to learn the meaning of academic success until late in my undergraduate education. Once I savored success, though, I gained confidence, and the academic successes started to pile up, and this motivated me to work harder to keep succeeding. Now, I am part of an educational faculty, and I am working closely with pre-service teachers. If I learned anything from these unfortunate circumstances, it is the idea that I should never forget that many of these young adults are capable of more than their performance in classes, and I, for one, have a chance to be a beacon that encourages and supports them to aspire to higher goals.

Lack of Attention from Teachers and Peers

1996-1999. Throughout my three years in middle school, I did not have any significant problems with my teachers; however, I always felt unnoticed by them. I was not a top student in my classes, nor was I at the bottom. Perhaps I was the typical C student that can sometimes get overlooked. I had some close friends, but overall, I was not very popular. Our classrooms were crowded (around 45 students per classroom), and none of my teachers (except one who was my father's friend) knew my name or devoted time to me outside of school. I was very active in my neighborhood and home; however, I felt ignored at school. I remember feeling like a ghost that has no effect on the lives of his teachers or friends. I believe this lack of recognition caused me sorrow and significantly affected my personality and outlook on education.

1999-2001. As soon as I started high school, I realized that there were two ways to get attention from both my teachers and my peers. I could be the student who works very hard and gets high scores (which would take a lot of work and so was not my preferred option) or

I could become a troublemaker (which proved easier and more exciting). I took it as my mission to create disruptions in school and regularly harassed my teachers. I used to pay close attention in class only for the prospect of catching a mistake made by a teacher, which I would expose to the entire class. Although I was doing this publicly, I did it very respectfully; thus, teachers could not do much about it other than to deflect or disregard my comments. In one physics class, we were making a lot of noise, and in response, our physics teacher once used a very rude word, *idiotic*, to describe our behavior. Even though I believed that we fully deserved that comment, I told him that he did not have right to speak to us like that. Now, I realize that even as a student, I knew that I was wrong; however, I often very carefully crafted plans to humiliate or irritate my teachers, so I could get the attention I craved. And it worked. Some of my teachers started to learn my name.

February 2005. Much has shaped my identity as a teacher, but one of the most important experiences was growing up as the youngest in a large family. I was the youngest of three brothers and a sister, and there was a constant struggle among siblings. Especially, two of my big brothers constantly lorded over me and bossed me around about everything. Struggling to acquire what I needed from two of my big brothers helped to increase my self-confidence, but somehow this confidence did not transfer to school, where I remained feeling invisible for a long time. In the third year of my undergraduate program, we created a number of group projects, and during those projects I realized that I could be very successful at school-related activities. I faced my fears and insecurity and developed my self-confidence. I always wonder, though, what would have happened if I had had more self-confidence at school in my early days. How far could I have gone? Could I have been an engineer, as I had always desired?

November 2014. As is likely true of all teachers, my experiences with and perspectives on the courses I took when I was student have shaped my teacher identity. In all honesty, I generally felt that I was not able connect with my teachers or peers during the most of the courses I took; and perhaps this experience has led me to focus on student interest and motivation in the classroom. As a result, I now aim to create classes that are so interesting that students cannot resist participating, so that many of the students who have trouble communicating with others or acquiring the attention they deserve can have an easier time in my classes. One moment of my early teaching particularly stands out in regard to achieving this goal. In my first year of being an educator, I created an activity for learning math and was pleasantly surprised when many students loved it and participated actively.

I'll never forget it. A half an hour into the lesson, a student asked me when we would be starting our class. At that point, I realized that most of my students did not even realize that they were learning. I couldn't have been prouder, and I decided that my teaching goals should be to create activities that position my students to learn content knowledge while having as much fun as possible, and to encourage them to be active participants, so that they have opportunities to connect with their peers and teachers.

Ethical Permissions for the Research

In this study, all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified in the second section of the directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", were carried out.

CONCLUSION

As Walkington (2005) suggests, teacher identity is one of the pivotal concepts that affect teachers' beliefs, principles and actions, and as Tickle (2000) notes, teachers' professional identities can be shaped by home- or work-related personal experiences. It is apparent that my personal experiences during my schooling life had a significant effect on my teaching identity. The feeling of vulnerability was very dominant in my earlier schooling years, and the negative circumstances I encountered have prompted me to build a more protective teaching persona for my students. The few positive interactions I had with my teachers inspired me to strive to be a teacher who will not repeat the mistakes of some of my unsuccessful teachers and inspired me to create courses that encourage students to participate in activities and engage with their peers and teachers. Overall, I recognize my teacher identity as a constantly shifting and developing concept (Gee, 2000) that can influence my current actions, values and beliefs towards my family, teachers, peers and students and that is heavily influenced by my emotional responses to my past experiences, relationships and other environmental factors (Giddens, 1984). While finishing this narrative paper, I realize that I welcome even the most disruptive students without any hesitation. In fact, I welcome all students. And I realize now how much my experience as a withdrawn and forgotten student shaped me to be a teacher who does not want any of his students to feel this way. Be ready for me; I am coming for you. I am coming to try to understand you, so you can become visible again. I am coming to earn your respect, so that you can devote your energy to something better than humiliating an old man.

REFERENCES

- Bleakly, A. (2005). Stories as data, data as stories: Making sense of narrative inquiry in clinical education. *Medical Education*, 39, 534-540.
- Bogdan R. C., & Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. New York, NY: Pearson
- Carter, K. (1993). The place of story in the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22, 5-12.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. New York, NY: Teachers College Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 5, 2-14.
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Mishler, E. G. (1999). *Storylines: Craft artists' narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Richardson, L. (2001). Getting personal: Writing stories. *Qualitative Studies in Education*, 14, 33-38.
- Schwartz, S. H. (2001). The evolution of Ericksonian and neo-Ericksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1, 7-58.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: The way ahead*. Buckingham, PA: Open University Press.
- Walkington, J. (2005). Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, 53-64.