

# Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Görüşleri

## Primary School Teachers' Views on the Revised Primary School Mathematics Curriculum

Hüseyin Tekin, Mine Bayar

### Yazar Bilgileri

**Hüseyin Tekin**   
Öğretmen, Millî Eğitim  
Bakanlığı,  
[huseyintekin@gmail.com](mailto:huseyintekin@gmail.com)

**Mine Bayar**   
Dr., Harran Üniversitesi, Sınıf  
Öğretmenliği,  
[minebayar@harran.edu.tr](mailto:minebayar@harran.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini ortaya koymak, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde görev yapan ve programı aktif olarak uygulayan 13 sınıf öğretmeni ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmış, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiş ve bulgular tablolara desteklenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler, öğretim programını planlama aracı, öğretim süreci yöneticisi, hedef belirleyici, içerik düzenleyici, kılavuz, bütünsel yapı ve eğitim felsefesi olarak tanımlamıştır. Programın uygulanmasında en sık karşılaşılan sorunlar ise zaman yetersizliği, materyal eksikliği, veli kaynaklı sorunlar, bireysel farklılıklar, ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği, rehberlik eksikliği, kalabalık sınıflar ve teknolojik yetersizlik olarak sıralanmıştır. Öğretmenler, bu sorunlara yönelik olarak materyal desteği, örnek etkinlik paylaşımı, sürece uygun ölçme araçlarının geliştirilmesi, farklı öğretim yöntemlerinin desteklenmesi, öğretmenler arası iş birliği yapılması, hizmet içi eğitimlerin uygulanması, veli iş birliğinin güçlendirilmesi ve bölgesel planlama yapılması gibi çözüme yönelik çeşitli öneriler sunmuştur.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Çözüm önerileri  
İlkokul Matematik Programı  
Program değerlendirme  
Sınıf öğretmeni  
Sorun

**Keywords**  
Solution suggestions  
Primary School Mathematics  
Curriculum  
Primary school teacher  
Curriculum evaluation  
Problem

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 24.07.2025  
Kabul: 18.02.2026

### ABSTRACT

The aim of this study is to reveal primary school teachers' views on the 2024 primary school mathematics curriculum, to identify the challenges they face during its implementation, and to present their solution suggestions for these challenges. The research was conducted with 13 primary school teachers who actively implemented the curriculum during the 2024–2025 academic year in the province of Şanlıurfa. The study employed a qualitative research design, specifically the case study design, and data were collected through a semi-structured interview form. The data were analyzed using descriptive analysis and supported with tables. According to the findings, teachers described the curriculum as a planning tool, instructional process guide, goal setter, content organizer, educational guide, holistic structure, and educational philosophy. The most frequently encountered problems during implementation were identified as a lack of time, insufficient materials, parent-related issues, individual differences among students, inadequacies in assessment tools, lack of guidance, overcrowded classrooms, and technological deficiencies. To address these challenges, teachers proposed various solutions such as providing more material support, sharing sample activities, developing appropriate assessment tools, encouraging diverse teaching methods, promoting collaboration among teachers, organizing in-service training programs, strengthening parent-school cooperation, and adopting region-specific planning strategies.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atıf** Tekin, H. & Bayar, M. (2026). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşleri. *TEBD*, 24(1), 739-762. <https://doi.org/10.37217/tebd.1746546>

## Giriş

Öğretim programları, bireylerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerle donatılmasını hedefleyen ve eğitim sistemlerinin temelini oluşturan planlı öğretim süreçleridir. Toplumsal değişimler, bilimsel-teknolojik gelişmeler ve bireysel farklılıklar doğrultusunda bu programların belirli aralıklarla güncellenmesi gerekmektedir (Belet-Boyacı ve Güner-Özer, 2019). Günümüzde çağdaş öğretim programları, yalnızca bilgi aktarımını değil düşünme, problem çözme ve yaşamla bağlantı kurma gibi becerileri ön plana çıkaran yaklaşımlarla yapılandırılmaktadır (Aktan, 2014). Bu bağlamda öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak gerçek yaşamla ilişkilendirmeleri ve çok yönlü beceriler geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında 2024 yılında güncellenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı da bu anlayışla yeniden yapılandırılmıştır. Program; matematiksel muhakeme, problem çözme, temsil, veriye dayalı karar verme ve teknoloji kullanımı gibi alan becerileriyle öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimini bütüncül olarak desteklemeyi amaçlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Tematik yapı, disiplinler arası bağlantılar, farklılaştırılmış öğretim ve süreç odaklı değerlendirme anlayışıyla öğrencilerin matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmesi hedeflenmektedir (Özçelik ve Semerci, 2016). Ancak programların etkili olabilmesi, sadece kuramsal düzeyde değil, uygulamada elde edilen verilerle değerlendirilerek geliştirilmesine bağlıdır (Selamet ve Gürten, 2024).

Bu doğrultuda yenilenen öğretim programının sahada nasıl uygulandığı, öğretmenler tarafından nasıl karşılandığı ve uygulama sürecinde karşılaşılan güçlüklerin neler olduğu soruları önem kazanmaktadır. Alanyazında öğretmen görüşlerine dayalı çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte bu çalışmaların önemli bir bölümü önceki matematik öğretim programlarına odaklanmakta ya da programın sınırlı bileşenlerini ele almaktadır. Bu araştırma, 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak öğretmen deneyimlerini güncel programın temel yaklaşım ve uygulamaları bağlamında incelemekte böylece programın güçlü yönleri ile uygulamada ortaya çıkan sorun alanlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yönüyle çalışma, mevcut alanyazını güncel verilerle zenginleştirmesi ve uygulamaya dönük geri bildirimler sunması bakımından önem taşımaktadır.

### Matematik Dersi Öğretim Programı

Öğretim programı, belirli bir dersin veya disiplinin öğretim sürecini planlayan ve yönlendiren yazılı bir belge olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2010), öğretim programını "okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği" olarak tanımlamaktadır. Bloom (1998) ise öğretim programını bir dersin özel hedeflerini, bu hedeflerin davranışlar açısından tanımlarını, hedeflerin gerçekleştirilmesi için

yapılması gereken çevre ayarlamalarını ve hedeflerin gerçekleşme derecelerini belirleme yollarını içeren bir kaynak olarak açıklamaktadır. Bu tanımlar, öğretim programının sadece içerik ve hedefleri değil aynı zamanda öğretim sürecinin tüm yönlerini kapsayan kapsamlı bir plan olduğunu göstermektedir.

Matematik öğretim programı, öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sistemli bir şekilde geliştirmeyi hedefleyen yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir eğitim dokümanıdır (Kilpatrick vd., 2001). Bu program, sadece içerik aktarmayı değil; öğrencilerin matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme ve iletişim gibi becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Türkiye’de 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle önemli bir değişim yaşanmış, 2018’de program güncellenmiş, son olarak da “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” kapsamında 2023’te yeni bir geliştirme süreci başlatılmıştır (MEB, 2018, 2024). Bu doğrultuda hazırlanan yenilenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı, 2023-2024’te 1. sınıflarda pilot olarak uygulanmış ve 2024’te nihai hâline kavuşmuştur. Program, matematiksel muhakeme, problem çözme, temsil, veriyle çalışma ve teknoloji kullanımı gibi alan becerilerine odaklanmakta; tematik yapısı sayesinde kavramsal ilişki kurmayı ve kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (MEB, 2024). Ayrıca programda değerler eğitimi, sosyal-duygusal öğrenme ve okuryazarlık gibi çok boyutlu alanlara yer verilmiş; farklılaştırılmış öğretim ve süreç odaklı değerlendirme anlayışıyla öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir. Ancak tüm bu yeniliklere rağmen uygulama sürecinde öğretmenlerin çeşitli zorluklarla karşılaştığı gözlenmektedir.

### **Matematik Dersi Öğretimin Programı’nın Uygulamasında Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunlar**

Alanyazın incelendiğinde İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nın uygulanması sürecinde sınıf öğretmenlerinin çeşitli zorluklarla karşılaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin en sık dile getirdiği sorunlardan biri, programın öngördüğü beceri temelli etkinliklerin sınıf ortamına uyarlanmasında yaşanan güçlüklerdir. Özellikle kalabalık sınıflar ve yetersiz ders süresi, öğrencilerle birebir ilgilenmeyi zorlaştırmakta ve kazanımlara ulaşmada engel teşkil etmektedir (Bayar, 2023; Ulusoy, 2018). Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde de öğretmenler, alternatif değerlendirme araçlarını etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmadıklarını belirtmektedirler. Bu durum, öğrencilerin gerçek öğrenme durumlarını belirlemede sorunlara yol açmaktadır (Özdemir, 2017). Ayrıca programın içerik yoğunluğu ve ders kitaplarının yapısal sorunları, öğretmenlerin programı etkili bir şekilde uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Öğretmenler, ders kitaplarındaki örneklerin yetersizliği ve etkinliklerin uygulanabilirliğinin düşük olması nedeniyle ders kitaplarını verimli kullanamadıklarını ifade etmişlerdir (Bayrakdar-Çiftçi vd., 2013). Bu durum, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırmalarını zorlaştırmakta ve öğretmenlerin dersi işlerken ek kaynaklara yönelme ihtiyacını artırmaktadır. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması,

ders kitaplarında yer alan etkinliklerin uygulanmasını güçleştirmekte öğretmenlerin öğrencilerle birebir ilgilenmesini zorlaştırmakta ve etkinliklerin hedeflenen şekilde yürütülmesine engel oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin programı uygularken ek kaynaklara yönelme ihtiyacını artırmakta ve ders kitaplarının işlevselliğini sınırlamaktadır (Bozkurt ve Kuran, 2016).

### **Programın Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri**

İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenler ve araştırmacılar çeşitli çözüm önerileri sunmaktadır. Öncelikle öğretmenlerin programın içeriği, etkinliklerin uygulanması ve ölçme-değerlendirme süreçlerine yönelik yeterli bilgiye sahip olmaları gerektiği vurgulanmakta; bu doğrultuda kapsamlı hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir (Bayar, 2023). Ölçme ve değerlendirme boyutunda ise öğretmen adaylarının alternatif yöntemler konusunda yetersiz bilgiye sahip oldukları ve uygulamada zorluk çektikleri belirtilmiştir. Bu durumun önüne geçmek amacıyla, hizmet içi eğitim seminerleriyle adayların süreç temelli değerlendirme konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması önerilmektedir (Türkan ve Çetin, 2022). Etkinliklerin verimli şekilde uygulanabilmesi için sınıf düzeyine uygun ve yeterli öğretim materyallerinin sağlanması da önemli görülmektedir. Mevcut materyal eksiklikleri, öğretmenlerin uygulamada zorluk yaşamasına neden olmaktadır (Korkmaz, 2010). Ayrıca öğretmenler içerik yoğunluğu ve kalabalık sınıflar nedeniyle ders süresinin yetersiz kaldığını ve bunun programın etkinliğini azalttığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ders kitaplarının konu bazlı föyler hâlinde hazırlanması, içeriklerin günlük yaşamla ilişkilendirilmesi ve ilkokuldan liseye kadar düzeyler arası iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir (Yalçınkaya, 2018).

Alanyazın incelendiğinde matematik öğretim programına yönelik araştırmaların çoğunlukla ortaokul ve lise düzeyinde yapıldığı ve bu çalışmaların genellikle NCTM standartları, Bloom ve SOLO taksonomileri ile sayı duygusu gibi kuramsal çerçeveler doğrultusunda gerçekleştirildiği görülmektedir (Acar ve Peker, 2023; Aktan, 2020; Deveci ve Aykaç, 2020; Umay vd., 2006). Bu araştırmalarda öğretim programlarının teorik yeterliliğine ve hedef-kazanım yapılarına odaklanılmış ancak sahadaki uygulamalara ve öğretmen deneyimlerine sınırlı yer verilmiştir (Aktan, 2020). Buna karşın uygulama sürecini ele alan bazı çalışmalar da bulunmaktadır. İlkokul düzeyindeki araştırmalarda, öğretmen, yönetici, veli ve öğrenci görüşleri doğrultusunda fiziksel olanakların yetersizliği, materyal eksiklikleri ve etkinlik temelli yapının uygulama güçlükleri öne çıkmıştır (Bayar, 2023; Gezgin ve Bal, 2021; Turan ve Tabak, 2021). Ortaokul ve lise düzeyinde ise öğretim sürecindeki zorluklar öğretmen, öğrenci, okul, program ve aile boyutlarıyla değerlendirilmiş; öğrenci ilgisi, materyal kullanımı ve altyapı sorunlarının etkili olduğu vurgulanmıştır (Bayrakdar-Çiftçi vd., 2013; Biçer ve Ada, 2020; Duran vd., 2023). Bu çalışma, 1. sınıf öğretmenlerinin yenilenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini inceleyerek programın sahadaki uygulanabilirliğine dair kapsamlı bir

değerlendirme sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma, öğretmen deneyimlerinden yola çıkarak programın güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini belirlemeyi bu sayede program geliştiricilere ve eğitim politikası yapıcılara sahadan geri bildirim sağlamayı hedeflemektedir. Elde edilen bulguların hem programın işlevselliğini artırmaya hem de öğretmenlere uygulamada rehberlik edecek çözüm önerileri sunmaya katkı sağlaması beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları**

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na ilişkin görüşlerini, karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerin öğretim programı kavramı ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'na yönelik görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenlerinin yenilenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?
4. Yenilenen İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı uygulanırken karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında görüşlerini almak, programın uygulanması sırasında karşılaştıkları sorunları belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerileri sunabilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılarak tasarlanmıştır. Creswell (2023), nitel araştırmayı belirli bir fenomeni derinlemesine anlamak amacıyla kullanılan esnek ve keşif odaklı bir araştırma yöntemi olarak tanımlar. Nitel araştırmalar, sayısal olmayan verilerin derlenmesi, analiz edilmesi ve elde edilen bulguların doğal bağlamında yorumlanması üzerine kuruludur (Arı ve Kaya, 2014).

### **Araştırmanın Deseni**

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerini, programı uygularken karşılaştıkları sorunları ve çözüm önerilerini belirlemek için durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının bir ya da birden çok durumu belirli bir sınırlılık anlayışıyla doğal ortamında incelediği, çok boyutlu bilgi toplamanın esas olduğu nitel bir araştırma desendir (Yin, 2017). Bu desen; esnek ve çok yönlü veri toplama tekniklerini barındırmakta olup görüşme, odak grup görüşmesi, katılımlı gözlem ve belge incelemesi gibi teknikler aracılığıyla derinlemesine veri elde etmeye imkân tanımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Ayrıca durum çalışması modelinde araştırmacı bir olay, durum, eylem ya da süreci zaman ve eylem yönünden

inceleyebileceği gibi uzun süreli gözlemlerle bir toplumsal grubun farklı davranış ve yönlerini de araştırabilmektedir (Creswell, 2009). Bu bağlamda çalışmada yer alan sınıf öğretmenlerinin 2024 matematik programı hakkında görüşlerine, programı uygulama sürecinde yaşadıkları deneyimlere, karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara karşı geliştirdikleri çözüm yollarına odaklanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ilinde farklı ilkokullarda görev yapan ve 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nu aktif olarak kullanan ilkokul sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, belirli bir ölçütü karşılayan bireylerin araştırmaya dâhil edilmesi esasına dayanmaktadır. Creswell (2014), ölçüt örnekleminin belirli kriterleri karşılayan katılımcıların seçildiği bir örnekleme yöntemi olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada katılımcıların seçiminde temel ölçüt, “2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’nu en az bir dönem boyunca aktif olarak uygulamış olmak” şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca gönüllülük esas alınarak görüşmeye katılmaya istekli olan öğretmenler tercih edilmiştir.

**Tablo 1.** Çalışmaya Katılan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

No	Eğitim Düzeyi	Yaş	Cinsiyet	Okul Türü	Görev Bölgesi	Mesleki Kıdem
Ö1	Lisans	26	Erkek	Devlet	Merkez	1-5 Yıl
Ö2	Lisans	23	Kadın	Devlet	Köy	1-5 Yıl
Ö3	Lisans	49	Erkek	Özel	Merkez	16-20 Yıl
Ö4	Yüksek Lisans	32	Erkek	Devlet	Merkez	6-10 Yıl
Ö5	Lisans	54	Kadın	Devlet	Merkez	20 Yıl ve üzeri
Ö6	Yüksek Lisans	38	Kadın	Özel	Merkez	11-15 Yıl
Ö7	Lisans	27	Erkek	Özel	Köy	1-5 Yıl
Ö8	Lisans	30	Erkek	Devlet	Köy	6-10 Yıl
Ö9	Lisans	26	Erkek	Devlet	Merkez	1-5 Yıl
Ö10	Yüksek Lisans	42	Erkek	Devlet	Köy	16-20 Yıl
Ö11	Lisans	28	Kadın	Özel	Köy	6-10 Yıl
Ö12	Lisans	23	Kadın	Devlet	Merkez	1-5 Yıl
Ö13	Yüksek Lisans	35	Erkek	Devlet	Merkez	11-15 Yıl

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların 10’u lisans mezunu iken 3 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin sekizi erkek, beşi kadın öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin dokuzu devlet okulunda görev yaparken dört öğretmen de özel okulda görev yapmaktadır. Yine öğretmenlerin görev bölgesi olarak dağılımlarına bakıldığında sekiz öğretmenin merkezî okulda görev yaptığı görülürken beş öğretmen de köy okulunda görev yapmaktadır. Mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin beşinin 1-5 yıl, üçünün 6-10 yıl, ikisinin 11-15 yıl, ikisinin 16-20 yıl ve birinin 20 yıl ve üzeri öğretmenlik mesleğini yaptığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı hakkında görüşlerini almak, programın uygulanmasında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların

çözümlerine yönelik önerilerine ile ilgili görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacıya hem belirlenen sorular doğrultusunda ilerleme hem de katılımcının verdiği yanıtlara göre derinleştirme yapma esnekliği sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Alanyazın taraması yapılarak araştırmanın amacına ve alt problemlerine uygun olarak görüşme sorularının hazırlanmasıyla taslak form oluşturulmuştur. Taslak form, öğretmenlerin 2024 İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı'nı nasıl deneyimlediklerini, karşılaştıkları sorunları, bu sorunlara yönelik geliştirdikleri çözüm yollarını ve programa ilişkin önerilerini belirtebilecekleri açık uçlu soruları içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Hazırlanan bu taslak form, matematik eğitimi alanında uzman iki akademisyen ile paylaşılmış; içerik geçerliliği, soru kapsamı ve ifade açıklığı açısından değerlendirilmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı soruların kapsamı genişletilmiş, yönlendirici ifadeler sadeleştirilmiş ve daha açık ifadelerle yeniden yapılandırılmıştır. Daha sonra görüşme formunun uygulamadaki geçerliliğini ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla sahada görev yapan iki sınıf öğretmeniyle pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında öğretmenlerin sorulara verdikleri tepkiler, soruların anlaşılabilirliği ve sıralamanın akışı gözlemlenmiş; öğretmenlerden alınan geri bildirimler doğrultusunda formda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşme sorularında kullanılan dilin sade, açık ve hedef kitleye uygun olmasını sağlamak amacıyla bir Türkçe dil uzmanının görüşüne başvurulmuş; dilbilgisi, yazım kuralları ve anlatım bütünlüğü açısından gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Tüm bu aşamalar sonucunda hem içerik hem de biçimsel açıdan geçerliliği artırılan görüşme formuna son hâli verilerek sahada kullanılmaya hazır hale getirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmenlerle birebir yapılan görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların izin verdiği durumlarda ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiş; her öğretmenle görüşme, onların uygunluk durumlarına göre belirlenen zaman dilimlerinde ve tercih ettikleri ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin mümkün olduğunca doğal bir iletişim ortamı içinde, öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir şekilde ilerlemesine özen gösterilmiştir. Bu nedenle görüşmeler, resmî bir soru-cevap formatından ziyade sohbet havası içerisinde, öğretmenlerin kendi deneyimlerini ve düşüncelerini özgürce paylaşabilecekleri bir biçimde yürütülmüştür. Her bir görüşme yaklaşık 30–45 dakika sürmüştür. Görüşmeler, öğretmenlerin uygunluk durumuna göre çevrim içi platformlar üzerinden veya yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma süresince veri doygunluğu sağlanıncaya kadar yeni katılımcı eklenmiş, benzer ifadelerin tekrarlandığı ve yeni bilgi gelmediği noktada veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Toplanan veriler, daha sonra yazılı hâle getirilerek analiz sürecine hazırlanmıştır. Harran Üniversitesi Etik Kurulundan (22.04.2025 tarihli 2025/127 sayılı karar) izin alındıktan sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir.

Elde edilen veriler, araştırma sorularına göre yapılandırılarak betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz sürecinde önceden belirlenen tematik çerçeve doğrultusunda veriler sınıflandırılmış, benzer görüşler gruplanmış ve anlamlı bütünler hâlinde sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Kodlama sürecinde her ifade kendi anlam bütünlüğü içerisinde ele alınarak ilgili tematik çerçeveye uygun biçimde kodlara dönüştürülmüştür. Elde edilen kodlara ilişkin frekans değerleri hesaplanarak tablo üzerinde gösterilmiştir. Temalarla ilişkili olarak katılımcıların görüşlerini yansıtacak nitelikte açıklayıcı ve temsil gücü yüksek doğrudan alıntılara da tablo üzerinde yer verilmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak amacıyla veri toplama süreci katılımcıların gerçek deneyimlerini ve algılarını yansıtacak şekilde dikkatlice planlanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin tercih ettikleri zaman ve mekânlarda, rahat bir iletişim ortamı içerisinde yürütülmüş böylece katılımcıların düşüncelerini açık ve samimi bir şekilde ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Görüşme verileri eksiksiz biçimde yazılı hale getirilmiş ve katılımcı teyit yöntemi kullanılarak katılımcılardan onay alınmıştır. Bu uygulama, elde edilen verilerin doğruluğunu ve temsil gücünü artırmaya yönelik önemli bir adım olmuştur (Seidman, 2013).

Araştırmanın tutarlılığı, veri toplama aracının geliştirilme sürecinin ayrıntılı biçimde açıklanması ve analiz sürecinin sistematik bir yaklaşımla yürütülmesi yoluyla sağlanmıştır. Görüşme formu, ilgili alanyazın taraması ve uzman görüşleri doğrultusunda yapılandırılmış; kodlama sürecinde birden fazla araştırmacının katkısı alınarak kodlar arası uyum gözetilmiştir. Bu amaçla veri toplama aracı ayrıntılı şekilde açıklanmış, temaların ve kodların oluşturulmasında birden fazla araştırmacının katkıları alınarak kodlar arası uyum sağlanmıştır (Creswell, 2014). Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla iki bağımsız araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği  $[Görüş\ Birliği / (Görüş\ Birliği + Görüş\ Ayrılığı) \times 100]$  formülü kullanılarak uzmanlar arası görüş birliği oranı hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirlik oranı %90 olarak belirlenmiştir. Bu oran, nitel araştırmalar için yeterli kabul edilen %70 eşik değerinin üzerinde olsa da görüş ayrılığına neden olan kodlamalar araştırmacılar arasında yeniden tartışılmış ve uzlaşmaya varılarak ortak bir kodlama çerçevesi oluşturulmuştur. Veri analiz sürecinin son aşamasında elde edilen bulgular sistematik biçimde tablolastırılarak sunulmuş, her tema altında ilgili katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilerek nitel verilerin bütünlüğü korunmuştur. Ayrıca verilerin analizi sırasında sağlanan sistematik yaklaşım, doğrulanabilirliği artırmak amacıyla araştırma notları ve süreçle ilgili ayrıntılı raporlama ile desteklenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## Bulgular

Elde edilen veriler araştırma sorularına göre betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Birinci araştırma sorusu, “Sınıf öğretmenlerinin öğretim programı kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu soruya ilişkin katılımcılar öğretim programı kavramına ilişkin görüşlerini; planlama aracı, öğretim süreci yöneticisi, hedef belirleyici, içerik düzenleyici, rehber/kılavuz, bütünsel yapı ve eğitim felsefesi olarak belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular ve öğretmen görüşlerinden alıntılar, “Öğretim Programı Kavramına Yönelik Görüşler” başlığı altında tematik olarak Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretim Programı Kavramına Yönelik Görüşler

Sıra	Kod	f	Katılımcılar
1	Planlama Aracı	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
2	Öğretim Süreci Yöneticisi	8	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
3	Hedef Belirleyici	6	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö13
4	İçerik Düzenleyici	5	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö11
5	Rehber/Kılavuz	4	Ö1, Ö2, Ö6, Ö13
6	Bütünsel Yapı	4	Ö3, Ö5, Ö11, Ö12
7	Eğitim Felsefesi	3	Ö6, Ö7, Ö13

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler öğretim programı kavramını en çok planlama aracı olarak değerlendirmiştir. Bunu sırasıyla öğretim süreci yöneticisi, hedef belirleyici, içerik düzenleyici, rehber/kılavuz, bütünsel yapı ve eğitim felsefesi şeklinde tanımlamalar izlemiştir.

Öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Ö7 öğretim programını bir planlama aracı olarak değerlendirmekte ve bu doğrultuda “*Öğretim programı bana göre bir öğretmenin neyi, ne zaman, nasıl ve niçin öğreteceğini bilmesini sağlayan temel yol haritasıdır.*” sözleriyle programın öğretmenlere sistemli bir yol sunduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Ö4 de “*Öğretim programının yalnızca içeriği değil, öğrencinin hangi becerileri kazanması gerektiğini de sistemli bir şekilde göstermektedir.*” sözlerini kullanmıştır. Ö9 ise öğretim programını bir öğretim süreci yöneticisi olarak görmekte ve bu doğrultuda “*Program, yıl içinde hangi kazanımı ne zaman işleyeceğimizi sistemli şekilde belirlememizi sağlar.*” ifadesiyle öğretim sürecine yön verdiğini belirtmektedir. Ö4 de bu görüşü destekleyerek “*Yeni programın bu anlamda sadece öğretim içeriğine değil, aynı zamanda çocuğun gelişim sürecine de odaklandığını görmek beni mutlu ediyor.*” sözlerini dile getirmektedir. Ö12 öğretim programını bir hedef belirleyici olarak değerlendirmekte ve “*Ne öğretmem gerektiğini ve çocuğun hangi becerilere ulaşmasını beklediğimi programdan öğreniyorum.*” sözleriyle programın öğretim hedeflerini açıkça ortaya koyduğunu belirtmektedir. Ö5 de “*Hangi becerilere odaklanmamız gerektiğini, hangi değerleri ön planda tutacağımızı net bir şekilde belirtiyor.*” ifadesiyle bu görüşü desteklemektedir. Ö2, öğretim programını bir içerik düzenleyici olarak görmekte ve bu kapsamda “*Program sadece konuları değil, o konuların nasıl işleneceğini, ne amaçla verileceğini, öğrencinin hangi becerileri kazanacağını da gösterdiği için bizim elimizi kolaylaştırıyor.*” sözleriyle programın kapsamlı bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Ö11 de benzer

şekilde “Benim için öğretim programı yalnızca hangi konunun hangi sırayla işleneceğini değil; aynı zamanda hangi becerilerin nasıl kazandırılacağını, hangi değerlerin nasıl içselleştirileceğini ve öğrencinin nasıl bir insan olarak yetişeceğini belirleyen bir yapıdır.” diyerek öğretim programının bütüncül yapısını vurgulamaktadır. Ö1 ise öğretim programını bir rehber/kılavuz olarak değerlendirerek “Bu yönüyle öğretim programını bir ‘rehber öğretmen’ gibi görüyorum; benimle birlikte sınıfta dolaşılıyor adeta.” sözleriyle metaforik bir anlatımla tanımlamaktadır. Ö2 ise öğretim programını “Ben öğretim programını bir öğretmenin sınıf içinde ne yapacağına yön veren, ama bunu tek tip değil, farklı sınıf ve öğrenci ihtiyaçlarına göre esnetilebilen bir rehber olarak görüyorum.” demektedir. Ö3 öğretim programını bir bütünsel yapı olarak tanımlamakta ve “Benim için öğretim programı sadece bir içerik listesi değil; öğretmenin öğrencileriyle olan etkileşimini yönlendiren aynı zamanda çocuğun bütüncül gelişimini destekleyen bir sistemdir.” sözleriyle, programın çocuğun gelişimini merkeze alan bir yapı sunduğunu belirtmektedir. Ö5 de “Programın amacı sadece bilgi aktarmak değil aynı zamanda öğrencinin düşünme biçimini, problem çözme becerilerini ve yaşamla kurduğu bağı da geliştirmektir.” diyerek bu görüşü desteklemektedir. Son olarak Ö13 öğretim programını bir eğitim felsefesi taşıyıcısı olarak görmektedir. “Öğretim programı sadece bilgi değil, eğitimin temel bakış açısını da içinde taşır.” sözleriyle programın bir ideolojik çerçeve sunduğunu vurgulamakta, Ö7 ise “Ancak sadece içerik değil, aynı zamanda bir öğretim felsefesi de sunar.” ifadesiyle bu yaklaşımı desteklemektedir.

İkinci araştırma sorusu “Sınıf öğretmenlerinin İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı’na ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin değerlendirmeleri, “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler” olmak üzere iki ana tema altında yapılandırılmıştır. Olumlu görüşler kapsamında öğretmenler, programın günlük yaşamla ilişkilendirilebilir olması, disiplinler arası yaklaşımı teşvik etmesi, aktif öğrenme imkânı sunması, değerler eğitimine yer vermesi ve süreç odaklı bir yapıya sahip olmasını öne çıkarmışlardır. Olumsuz görüşlerde ise öğretmenler; materyal eksikliği, ölçme araçlarının programla uyumsuzluğu, programın yeterince esnek olmayışı ve program yoğunluğu gibi sorunlara dikkat çekmişlerdir. Bu temalar doğrultusunda elde edilen bulgular ile öğretmen ifadelerinden seçilen örnek cümleler, “Öğretim Programına İlişkin Görüşler” başlıklı Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretim Programına İlişkin Görüşler

Tema	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu Görüşler	Günlük Yaşamla İlişkilendirme	10	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
	Disiplinler Arası Yaklaşım	9	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12
	Aktif Öğrenme İmkânı	7	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11
	Değerler Eğitimi	5	Ö1, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10
	Süreç Odaklı Öğretim	3	Ö8, Ö10, Ö11
Olumsuz Görüşler	Materyal Eksikliği	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13
	Ölçme Aracı Uygunluğu	7	Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12
	Program Esneklik Eksikliği	4	Ö3, Ö6, Ö9, Ö11
	Program Yoğunluğu	2	Ö9, Ö13

Tablo 3 incelendiğinde öğretim programına yönelik olumlu görüş bildiren öğretmenler en çok programın günlük yaşamla ilişkilendirildiğini vurgulamıştır. Bunu sırasıyla disiplinler arası yaklaşım, aktif öğrenme imkânı, değerler eğitimi ve süreç odaklı öğretim izlemektedir. Olumsuz görüşler kapsamında ise öğretmenler, materyal eksikliğine, ölçme araçlarının programla uyumsuzluğuna, programın esneklik eksikliğine ve kazanım yoğunluğuna dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programına ilişkin görüşleri hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle çeşitlilik göstermektedir. Ö10, programın günlük yaşamla ilişkilendirilmesini önemli bir avantaj olarak görmekte ve *“Bilgiyi yaşamla ilişkilendiriyor. Ayrıca soyut kavramları somutlaştırma açısından da çok etkili oluyor.”* ifadesiyle bu yapının öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedir. Benzer şekilde Ö7 ise *“Mesela çocuklar artık ‘Bakkalda 5 elma alırsam ve 2’sini yersem kaç kalır?’ gibi günlük örnekleri kendileri üretiyor. Bu, öğrenmeyi daha kalıcı hâle getiriyor.”* sözleriyle öğrencilerin kendi deneyimlerinden yola çıkarak öğrenmeye katkı sağladığını vurgulamaktadır. Ö6 öğretim programında disiplinler arası yaklaşıma dikkat çekmekte ve *“Görsel sanatlar dersinde öğrencilere geometrik şekillerle resim yaptırıyorum ve sonrasında bu şekillerin adını, kenar sayısını anlatmalarını istiyorum. Hayat bilgisi dersinde ise market alışverişi konusunu işlerken para kavramını kullanıyoruz.”* ifadeleriyle farklı ders içeriklerinin nasıl bütünleştirildiğini örneklemektedir. Ö1 de bu yaklaşımı destekleyerek *“Türkçe dersinde okuduğumuz hikâyede geçen meyveleri sayıp sınıf grafiği oluşturduk. Hayat bilgisinde ise trafik kuralları konusunu işlerken yön ve konum kavramlarını matematikteki ‘sağ-sol’ öğrenme kazanımıyla birleştirdik.”* sözleriyle disiplinler arası bütünlük öğretimin etkilerini ortaya koymaktadır. Ö4 öğretim programının aktif öğrenme fırsatları sunduğunu belirterek *“Öğrencilerim kendi dijital ürünlerini oluşturduklarında hem motivasyonları artıyor hem de öğrenme kalıcı hale geliyor.”* ifadesini kullanmaktadır. Ö5 ise *“Özellikle taşlarla sayma, yere bantla sayı doğrusu yapma gibi uygulamalı yöntemleri çok etkili buluyorum.”* diyerek uygulamalı etkinliklerin öğrenmeye katkısını vurgulamaktadır. Ö1, programın değerler eğitimine de katkı sunduğunu ifade ederek *“Yeni modelde sadece matematik işlemleri değil, problem çözme becerisi, günlük yaşamla ilişkilendirme, değer eğitimi gibi birçok boyut bir arada düşünülmüş.”* demektedir. Ö8 de benzer şekilde *“Matematik öğretiminin sadece işlem becerisiyle sınırlı kalmayıp; problem çözme, eleştirel düşünme, ilişki kurma ve hatta değer eğitimi gibi çok yönlü amaçlara da yer vermesi oldu.”* diyerek bu yönün programın güçlü bir yanı olduğunu belirtmektedir. Ö10, sürece odaklanan bir öğretim yaklaşımının önemine dikkat çekmekte ve *“Programın değerlendirme yaklaşımı, sadece sonuca değil sürece de odaklandığı için çok kıymetli.”* sözleriyle bu özelliği vurgulamaktadır. Ö8 ise *“Bu araçlar öğrencinin sadece ne bildiğini değil, nasıl öğrendiğini ve hangi adımlarda zorlandığını da ortaya koyuyor.”* diyerek değerlendirme araçlarının işlevselliğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler bazı olumsuzluklara da değinmektedir. Ö11, materyal eksikliğinin uygulamada karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olduğunu belirterek *“Uygulamada en çok zorlandığım konu materyal eksikliği oldu. Ders kitabının dışına*

çıkarmak istiyorum ama elimde uygun araç yok." demektir. Ö2 ise "Elimde yeterli materyal yok. Devletin gönderdiği kitaplar temel olarak yeterli ama bu seviyedeki çocuklar için daha renkli, dikkat çekici ve dokunarak öğrenebilecekleri materyallere ihtiyaç var." diyerek bu sorunu desteklemektedir. Ö12, ölçme aracı kullanımının zorluklarına değinerek "Rubrik kullanmaya çalışıyorum ama sınıf mevcudu, zaman yetersizliği ve fiziksel ortamın elverişsizliği nedeniyle düzenli uygulamak zor oluyor." sözleriyle süreci zorlaştıran unsurları sıralamaktadır. Ö8 ise "Rubrik hazırlamakta zorlandım çünkü örnekleri yeterince kavrayamadım." diyerek özellikle ölçme araçlarının anlaşılması ve uygulanmasında yetersizlikler yaşandığını ifade etmektedir. Ö11, programın esnek olmayışının özellikle özel gereksinimli öğrenciler için sorun oluşturduğunu belirtmekte ve "En büyük sorunlardan biri, programın her kazanımının her öğrenciye aynı anda ve şekilde uygulanmasının beklenmesi. Özellikle kaynaştırma öğrencileri için bu gerçekçi değil." demektir. Ö9 da "Bazı konularda 1 hafta geri dönmem gerekebiliyor, ama program planı buna çok fırsat tanımıyor." sözleriyle bu yapının sahada uygulama açısından sıkıntılar oluşturduğunu belirtmektedir. Son olarak Ö13 öğretim programının yoğun yapısına dikkat çekerek "Programın sunduğu çok boyutlu yapı zaman zaman öğretmenin yükünü artırabiliyor. Her kazanım için farklılaştırılmış içerik üretmek, ölçme aracı hazırlamak ve öğrencilerle bire bir ilgilenmek ciddi zaman ve emek istiyor." sözleriyle bu yoğunluğun öğretmene getirdiği yükü vurgulamaktadır. Ö9 ise "Programın hedefleri güzel, yapısı güçlü ama sahada tam olarak uygulamak çok zor. [...] Bu nedenle bazı kazanımlar ya yüzeysel kalıyor ya da ertelenmek zorunda kalıyor." diyerek hedeflerin uygulamadaki karşılığının sınırlı olabildiğine işaret etmektedir.

Üçüncü araştırma sorusu "Sınıf öğretmenlerinin yenilenen matematik dersi programının uygulanmasında karşılaştıkları temel sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Öğretmenler karşılaştıkları sorunları; zaman yetersizliği, materyal eksikliği, veli kaynaklı sorunlar, bireysel farklılıklar, ölçme değerlendirme, rehberlik eksikliği, sınıf mevcudu ve teknolojik yetersizlik olarak belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular ve öğretmenlere ait örnek cümleler "Yenilenen Matematik Dersi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Yenilenen Matematik Dersi Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

Sıra	Kod	f	Katılımcılar
1	Zaman Yetersizliği	10	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
2	Materyal Eksikliği	9	Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
3	Veli Kaynaklı Sorunlar	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
4	Bireysel Farklılıklar	7	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö10, Ö12
5	Ölçme Değerlendirme	7	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö13
6	Rehberlik Eksikliği	6	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö12
7	Sınıf Mevcudu	6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö8, Ö10, Ö12
8	Teknolojik Yetersizlik	5	Ö1, Ö4, Ö7, Ö10, Ö13

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'nı uygularken karşılaştıkları sorunları öncelikli olarak zaman yetersizliği şeklinde ifade

etmiştir. Bunu sırasıyla materyal eksikliği, veli kaynaklı sorunlar, bireysel farklılıklar, ölçme-değerlendirme, rehberlik eksikliği, sınıf mevcudu ve teknolojik yetersizlik izlemektedir.

Öğretmenler, yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında çeşitli sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmektedir. Ö6, en temel sorunlardan birinin zaman yetersizliği olduğunu belirterek *"Her kazanımı hakkıyla işlemek istiyorum ama süre yetersiz."* sözleriyle bu durumu dile getirmektedir. Benzer şekilde Ö10 da *"Her sınıf seviyesine aynı anda ulaşmak ciddi bir organizasyon ve zaman yönetimi gerektiriyor."* ifadesiyle planlama açısından yaşanan güçlüğe vurgu yapmaktadır. Ö8, materyal eksikliğinin öğretim sürecini zorlaştırdığını ifade ederek *"Her kazanım için etkinlik hazırlamak, ölçme araçları düzenlemek ve bireyselleştirme yapmak zaman açısından oldukça zorlayıcı."* demektedir. Ö10 ise *"Materyal eksikliği çok büyük bir engel. Etkinlik önerilerinin çoğunu uygulayacak araç yok elimde."* sözleriyle aynı sorunu desteklemektedir. Ö2, veli kaynaklı sorunlara değinerek *"Ayrıca veliler çok ilgili değil. Çocuklar okul dışında öğrenmeye devam edemiyor."* ifadesiyle ailenin sürece katılım eksikliğini dile getirmektedir. Ö3 ise *"Ayrıca velilerin programın yeni yapısına yeterince hâkim olmaması, zaman zaman yanlış yönlendirmelere neden olabiliyor, örneğin 'Niye hâlâ işlem yapmıyorsunuz?' gibi."* sözleriyle programın yanlış anlaşılmasının uygulamayı olumsuz etkileyebileceğini belirtmektedir. Ö4, bireysel farklılıkların öğretim sürecini zorlaştırdığını ifade ederek *"Bir diğer önemli sorun da çocukların dil yeterliliği. Türkçeyi sonradan öğrenen öğrenciler için kavramları anlatmak, yönlendirmek ve değerlendirmek çok daha zor oluyor."* demektedir. Ö2 ise *"Bazen de çocuklar çok farklı düzeyde geliyor; biri 10'a kadar saymayı bile bilmiyor, diğeri dört işlemi biliyor."* diyerek sınıf içindeki seviye farklılıklarına dikkat çekmektedir. Ö6, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan zorluklara dikkat çekmekte ve *"Öğrencilerin gelişimini süreç boyunca izlemek istiyorum ama elimde kullanabileceğim somut bir değerlendirme aracı yok, rubrikleri kendim hazırlamak da çok zaman alıyor."* demektedir. Ö5 de *"Her kazanım için farklılaştırılmış içerik üretmek, ölçme aracı hazırlamak ve öğrencilerle bire bir ilgilenmek ciddi zaman ve emek istiyor."* ifadesiyle ölçme araçlarının hazırlık sürecindeki yükü vurgulamaktadır. Ö11, rehberlik eksikliğine dikkat çekerek *"Program güzel ama nasıl uygulanacağı konusunda öğretmene kılavuz yok."* sözleriyle uygulamaya yönelik destek eksikliğini belirtmektedir. Benzer şekilde Ö12 de *"Uygulama rehberi ve örnek ders videoları gibi araçlar eksik kaldığında öğretmen yalnız hiss ediyor."* ifadesiyle bu eksikliğin öğretmenleri yalnızlaştırdığını vurgulamaktadır. Ö8, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşunun uygulamayı zorlaştırdığını ifade ederek *"30 kişilik bir sınıfta farklılaştırılmış öğretim yapmak neredeyse imkânsız."* demektedir. Ö1 ise *"...özellikle sınıf mevcudu kalabalık ya da seviyeler çok farklıysa bazı kazanımlar için zaman yetmiyor."* diyerek sınıf ortamının öğretim sürecine etkisini ortaya koymaktadır. Son olarak Ö1 teknolojik yetersizlikten şikâyet ederek *"Projeksiyonum bile yokken dijital içerikle nasıl ders işleyeyim?"* sözleriyle donanım eksikliğini vurgulamaktadır. Ö13 ise *"Diğer bir sorun da dijital içeriklerin*

sınırlılığı. Oysa programın öngördüğü etkinlik temelli ve farklılaştırılmış yapının desteklenmesi için çok zengin dijital kaynaklara ihtiyaç var.” diyerek içerik yetersizliğine dikkat çekmektedir.

Dördüncü araştırma sorusu “Yenilenen matematik programı uygulanırken karşılaşılan sorunların üstesinden gelinmesi için sınıf öğretmenlerinin çözüm önerileri nelerdir?” şeklindedir. Çalışmaya katılan öğretmenler karşılaştıkları sorunların çözüm önerilerini; materyal desteği, örnek etkinlik desteği, ölçme değerlendirme desteği, farklı öğretim yöntemleri, iş birliği, hizmet içi eğitim, veli iş birliği ve bölgesel planlama olarak belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular ve bu öğretmenlere ait örnek cümleler “Yenilenen Matematik Programı Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri” adlı Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Yenilenen Matematik Programı Uygulanırken Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Sıra	Kod	f	Katılımcılar
1	Materyal Desteği	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
2	Örnek Etkinlik Desteği	9	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
3	Ölçme-Değerlendirme Desteği	8	Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13
4	Farklı Öğretim Yöntemleri	7	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12
5	İş Birliği	6	Ö3, Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13
6	Hizmet İçi Eğitim	6	Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13
7	Veli İş Birliği	5	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
8	Bölgesel Planlama	3	Ö1, Ö9, Ö11

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenler yenilenen Matematik Dersi Öğretim Programı’nı uygularken karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri arasında en çok materyal desteğine vurgu yapmıştır. Bunu sırasıyla örnek etkinlik desteği, ölçme-değerlendirme desteği, farklı öğretim yöntemleri, iş birliği, hizmet içi eğitim, veli iş birliği ve bölgesel planlama yapılması izlemektedir.

Öğretmenler, yenilenen matematik dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri sunmuşlardır. Ö1, materyal desteğinin artırılmasının uygulama sürecine katkı sağlayacağını ifade ederek “Ayrıca hazır materyal havuzları, dijital erişim imkânları (özellikle internet desteği) artırılırsa uygulama daha verimli olur.” demektedir. Ö2 ise “Köy okulları için özel materyal setleri hazırlanabilir.” diyerek özellikle dezavantajlı bölgeler için hedeflenmiş desteklerin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ö5, programın etkili uygulanabilmesi için örnek etkinlik desteğinin önemine vurgu yaparak “Örneğin her kazanım için örnek etkinlik havuzu, ölçme araçları dosyası, kısa videolarla tanıtım yapılabilir.” önerisinde bulunmaktadır. Ö9 ise “Her kazanım için örnek etkinlik bankası, ölçme araçları seti ve iyi uygulama videoları hazırlanmalı.” diyerek öğretmenlerin somut örnekler üzerinden desteklenmesinin önemini vurgulamaktadır. Ö8, özellikle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için uyarlanmış ölçme araçlarının sunulması gerektiğini belirterek “Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kazanımların sadeleştirilmiş hâlleri ve uyarlanmış ölçme araçları sunulabilir.”

demektedir. Ö5 de *“Her kazanım için... ölçme araçları dosyası...”* ifadesiyle ölçme-değerlendirme sürecinin desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ö4, öğretim yöntemlerinde esneklik sağlanmasının önemine dikkat çekmekte ve *“Sınıfın yapısına göre içerik sıralamasında veya yöntemlerde düzenleme yapabilmeliyiz.”* önerisinde bulunmaktadır. Ö10 ise *“Her sınıf düzeyine göre farklılaştırılmış ama birleştirilebilir kazanım haritaları çok işe yarar.”* diyerek farklı düzeylerdeki sınıflar için esnek yapılar önerilmektedir. Ö13, öğretmenler arası iş birliğinin artırılması gerektiğini vurgulayarak *“Öğretmenlerin sınıf içi uygulama videoları paylaşabileceği, birbirinden öğrenebileceği bir dijital paylaşım ağı kurulabilir.”* demektedir. Ö12 ise *“Okullarda öğretmen gelişim toplulukları kurulmalı; her okulda ya da il/ilçede öğretmenler haftalık paylaşım oturumlarıyla deneyimlerini birbirine aktarabilmeli.”* sözleriyle mesleki etkileşim ortamlarının oluşturulmasının önemini dile getirmektedir. Ö7, hizmet içi eğitimin uygulama sürecinde kritik bir rol oynadığını belirterek *“Bu programı doğru anlayıp uygulamak için örnekli eğitim verilmesi gerekiyor.”* demektedir. Ö6 ise *“Özellikle deneyimli öğretmenler için geçiş sürecini kolaylaştıracak, önceki yöntemlerle yeni yaklaşım arasında köprü kuracak içerikler faydalı olabilir.”* diyerek hedef gruba özel içeriklerin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ö13 de *“Öğretmenlere yönelik küçük çevrim içi eğitim modülleriyle programın felsefesi ve uygulama adımları sürekli olarak desteklenmeli.”* önerisiyle sürekli ve erişilebilir eğitim modeline dikkat çekmektedir. Ö8, veli iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini ifade ederek *“Veli bilgilendirme çalışmaları da artırılmalı; özellikle kaynaştırma eğitimi hakkında ailelere kısa ve etkili içerikler sunulursa, evdeki öğrenme de desteklenmiş olur.”* demektedir. Ö7 ise *“Veli desteğini artırmak için köy okullarına yönelik özel bilgilendirme kampanyaları yapılabilir.”* diyerek hedefli iletişim stratejilerinin önemine değinmektedir. Son olarak Ö1 bölgesel planlama yapılmasının gerekliliğine dikkat çekerek *“Her sınıfın, her öğrencinin ihtiyacı aynı değil. Öğretmen bu kazanımları kendi sınıfına göre önceliklendirebilmeli.”* sözleriyle esnek bir uygulama çağrısında bulunmaktadır. Ö11 ise *“Geçici öğretmenlerin rotasyonu daha öngörülebilir hale getirilmeli ki program sürekliliği sağlanabilsin.”* diyerek programın uygulanabilirliği açısından kadro planlamasının önemine vurgu yapmaktadır.

### Tartışma

Bu araştırmanın amacı, 2024 Matematik Öğretim Programı'nı uygulayan sınıf öğretmenlerinin programa ilişkin görüşlerini, uygulama sürecinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim programını; planlama aracı, öğretim süreci yöneticisi, hedef belirleyici, içerik düzenleyici, rehber, bütünsel yapı ve eğitim felsefesi gibi çok boyutlu bir yapı olarak tanımladıkları görülmüştür. Alanyazında da öğretim programlarının öğretmenler tarafından planlama, tasarlama ve yönlendirme aracı olarak değerlendirildiği vurgulanmaktadır (Bayar, 2023; Güzel vd., 2023). Program, sadece içerik sunan bir doküman değil, öğretme-öğrenme sürecini yönlendiren, hedeflerin belirlenmesine ve içerik seçimlerine rehberlik eden bir kaynak olarak görülmektedir. Ayrıca öğretim hedeflerinin sistematik

yapısı, programın planlama işlevini güçlendirmektedir (Aktan, 2020). Programın çağdaş eğitim anlayışıyla uyumlu bir eğitim felsefesi taşıdığı da belirtilmiştir (Umay vd., 2006). Bu bulgular, öğretmenlerin programı yalnızca içerik değil; planlama, yönlendirme ve değer temelli bir yapı olarak algıladıklarını ortaya koymaktadır (Aktan, 2020; Bayar, 2023; Güzel vd., 2023).

Öğretmenlerin öğretim programına yönelik olumlu görüşleri programın günlük yaşamla ilişki kurulduğunu, disiplinler arası yaklaşım, aktif öğrenme imkânı, değerler eğitimi ve süreç odaklı olduğudur. Öğretmenlerin öğretim programına yönelik olumsuz görüşleri materyal eksikliğine, ölçme araçlarının programla uyumsuzluğuna, programın esneklik eksikliğine ve kazanım yoğunluğu şeklindedir. Öğretmenler, yenilenen Matematik Öğretim Programı'na genel olarak olumlu yaklaşmakta; programın çağdaş yapısını, beceri temelli içeriğini ve günlük yaşamla bağlantı kuran yönlerini değerli bulmaktadırlar (Doğanay ve Sarı, 2022; Güzel vd., 2023; Türkan ve Çetin, 2022). Özellikle öğrenci merkezli yapının ve anlamlı öğrenmeye olanak tanıyan içeriğin önemli kazanımlar sunduğu düşünülmektedir. Ancak uygulama sürecinde zaman yetersizliği, materyal eksikliği, kalabalık sınıflar, ölçme-değerlendirme zorlukları, rehberlik eksikliği ve teknolojik yetersizlikler gibi yapısal ve işlevsel sorunlarla karşılaşıldığı sıklıkla ifade edilmektedir (Bayar, 2023; Gezgin ve Bal, 2021; Kılıçoğlu ve Şimşek, 2022). Öğretmenler, programın hedefleri ile sınıf içi uygulamalar arasında bir boşluk olduğunu ve bazı kazanımların ders süresine oranla fazla yoğun olduğunu belirtmektedirler.

Araştırmacılar Matematik Öğretim Programı'nın uygulamasında karşılaşılan sorunların zaman yetersizliği, materyal eksikliği, sınıf mevcudu, ölçme değerlendirme, rehberlik eksikliği, teknolojik yetersizlik olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgular, Dağdelen ve Ünal'ın (2017) çalışmasında elde edilen verilerle örtüşmektedir. Bayar (2023), materyal eksikliklerinin öğretimi zorlaştırdığını, etkinlik çeşitliliğinin yetersiz kaldığını ve ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlı olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca öğrenci çeşitliliğine duyarsızlık nedeniyle bireyselleştirilmiş öğretim ihtiyacına dikkat çekilmektedir. Alanyazında da benzer sorunlar öne çıkmakta; öğretim süresinin kazanımlara oranla yetersizliği, sınıf düzeyine uygun materyal eksikliği ve sınırlı ölçme-değerlendirme etkinlikleri sıkça dile getirilmektedir (Bayar, 2023; Dağdelen ve Ünal, 2017; Turan ve Tabak, 2021). Öğretmenlerin bu eksiklikleri kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıkları, ölçme araçlarının ise içerik ve çeşitlilik açısından yetersiz bulunduğu belirtilmiştir (Biçer ve Ada, 2020; Gezgin ve Bal, 2021). Ayrıca programın tanıtımının yetersiz olması, uygulama örneklerinin sınırlılığı ve rehberlik mekanizmalarının eksikliği, öğretmenlerin programı etkili biçimde uygulamalarını zorlaştırmaktadır (Deveci ve Aykaç, 2020). Bayrakdar-Çiftçi vd. (2013) de öğretmenlerin teorik olarak öğrendikleri birçok yöntemi sahada uygulayamadıklarını ve özellikle ölçme-değerlendirme sürecini zorlayıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular, öğretim programının yalnızca yapısal değil aynı

zamanda pedagojik ve uygulamaya dönük yönleriyle yeniden değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri Matematik Öğretim Programı'nı uygularken çeşitli zorluklarla karşılaşmakta, bu sorunlara karşı materyal ve etkinlik desteğinin artırılması, farklı öğretim yöntemlerinin teşvik edilmesi, ölçme-değerlendirme desteği, öğretmenler arası iş birliği, dijital kaynak kullanımı, hizmet içi eğitimlerin güçlendirilmesi, veli iş birliği ve bölgesel farklılıklara dayalı esnek uygulamaların geliştirilmesi yönünde çözüm önerileri sunmaktadır. Bu öneriler, Bayar'ın (2023) araştırmasıyla örtüşmektedir, bu çalışmada da materyal eksikliği, ölçme araçlarının çeşitliliği ve teknoloji destekli içeriklerin eksikliği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Yazıcılar (2016), öğretmenlerin programı birebir uygulama baskısıyla planlarını öğrenci ihtiyaçlarına göre uyarlamakta zorlandığını belirtmiş, öğretim sürecine daha fazla esneklik tanınması gerektiğini savunmuştur. Aydın vd. (2018) ise tek tip program anlayışının verimliliği azalttığını, programın okul türlerine göre farklılaştırılması gerektiğini ifade etmiştir. Programın tanıtımı ve uygulama sürecinde öğretmen desteğinin yetersiz olduğu da çeşitli araştırmalarda dile getirilmiştir. Bal vd. (2021), sunum ve değerlendirme alanlarındaki eksikliklerin kapsamlı hizmet içi eğitimlerle giderilebileceğini vurgulamış; Tuncel ve Kazu (2019) ise çağdaş değerlendirme yaklaşımlarında bilgi ve deneyim eksikliğinin öğretmenler açısından temel bir sorun olduğunu belirtmiştir. Kılıçoğlu ve Şimşek (2022) analizinde ise süreç standartlarının sınıf düzeylerine dengesiz dağıtıldığı ve bunun uygulamada tutarsızlıklara yol açtığı ortaya konmuştur. Öte yandan öğretmenlerin öğrenci farklılıklarını gözeten yöntemlere yönelme eğiliminde oldukları ancak yeterli kaynak ve rehberliğe ulaşmakta zorlandıkları görülmektedir (Dağdelen ve Ünal, 2017; Şen ve Peker-Ünal, 2021). Bu durum, öğretmenlerin uygulama örneklerini meslektaşlarıyla paylaşabilecekleri iş birliği ortamlarına olan ihtiyacını ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmenlerin veli desteğini önemli gördükleri ve özellikle öğrencilerin katılımını artırmak için okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesi gerektiğini vurguladıkları da belirtilmiştir (Duran vd., 2023). Tüm bu bulgular, öğretim programının yalnızca içerik temelli değil; öğretmen desteğini, esnekliği ve iş birliğini önceliklendiren bütüncül bir yaklaşımla yeniden değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Araştırma bulguları, sınıf öğretmenlerinin 2024 Matematik Öğretim Programı'na yönelik genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ve programın felsefesini benimsediklerini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sınıf içi uygulamada materyal yetersizliği, ölçme-değerlendirme araçlarının sınırlılığı, esneklik eksikliği ve rehberlik desteğinin yetersizliği gibi çeşitli zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunların çözümü için dijital içeriklerin artırılması, öğretim sürecine esneklik kazandırılması ve uygulamaya dönük hizmet içi eğitimlerin planlanmasının gerektiği

vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmenler, okul yönetimlerinin aktif rehberlik rolü üstlenmelerinin, bölgesel ihtiyaçların dikkate alınmasının ve okul-aile iş birliğinin güçlendirilmesinin programın başarısını artıracığını ifade etmişlerdir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmacılar birtakım öneriler ortaya koymuşlardır.

1. Öğretmenlere programı sınıfın ihtiyaçlarına göre uyarlama esnekliği tanınabilir.
2. Her sınıf düzeyine uygun, ulaşılabilir ve çeşitlendirilmiş materyaller sunulabilir.
3. Öğretmenlerin programı daha etkili ve tutarlı şekilde uygulayabilmeleri için kazanımlarla uyumlu örnek ders planları ve uygulama kılavuzları hazırlanabilir.
4. Öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştiren farklı öğrenen gruplara yönelik içerik üretimini destekleyen ve sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara doğrudan çözüm sunan hizmet içi eğitim programları hazırlanabilir.
5. Sınıf içi uygulamalarda karşılaşılan sorunlara çözüm üretmek amacıyla öğretmen katılımlı eylem araştırmaları tasarlanabilir.
6. Programın farklı okul türleri, öğrenci profilleri ve bölgeler üzerindeki etkilerini ortaya koymak için nicel ve karşılaştırmalı araştırmalara ağırlık verilebilir.

#### Kaynaklar

- Acar, S. & Peker, B. (2023). 2018 ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının solo taksonomisine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1155–1171. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1220514>
- Aktan, O. (2020). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. *Kastamonu Education Journal*, 22(3), 1123–1144.
- Arı, Y. & Kaya, İ. (Ed.). (2014). *Coğrafya araştırma yöntemleri*. Coğrafyacılar Derneği.
- Aydın, M., Laçın, S., & Keskin, İ. (2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 2(3), 1–11. <https://doi.org/10.31458/iej.es.413967>
- Bal, A. P., Karabay-Turan, A., & Kuşdemir-Kayıran, B. (2021). Sınıf öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 717–732. <https://doi.org/10.24315/tred.696848>
- Bayar, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul matematik programını uygularken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 5, 44-54.

- Bayrakdar-Çiftçi, Z., Akgün, L., & Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1–21.
- Belet-Boyacı, Ş. D. & Güner-Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *AJESI (Anatolian Journal of Educational Sciences International)*, 9(2), 708–738.
- Biçer, F. & Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543–582. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682059>
- Bloom, B. S. (1998). *Human characteristics and school learning*. McGraw-Hill.
- Bozkurt, A. & Kuran, K. (2016). Öğretmenlerin matematik ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulama ve etkinlik tasarlama deneyim ve görüşlerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 377–398. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.280750>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3. b.). Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. b.). Sage.
- Creswell, J. W. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev. Ed.). Siyasal.
- Dağdelen, S. & Ünal, M. (2017). Matematik öğrenim ve öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 483–510.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9. b.). Pegem Akademi.
- Deveci, Ö. & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanan ilkökul matematik dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512–1532. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-547848>
- Doğanay, A. & Sarı, M. (2022). Becerilere dayalı öğretim programları ve değerlendirme yaklaşımları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 45–62. <https://doi.org/10.17244/eku.2022.01>
- Duran, S., Berk, Ş., & Köklü, O. (2023). Matematik öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokul matematik öğretiminde karşılaşılan sorunların ve çözüm önerilerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 57, 128–150. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1181564>
- Gezgin, İ. & Bal, A. P. (2021). İlkokul 1. sınıf matematik dersi öğretim programının uygulanma sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 17–39. <https://doi.org/10.17755/esosder.712486>

- Güzel, Ü., Bakır, A., & Yılmaz, S. (2023). Temel eğitimde matematik dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Academic Social Resources Journal*, 8(47), 2355–2364. <https://doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.68572>
- Kılıçoğlu, E. & Zeybek-Şimşek, Z. (2022). Ortaokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının süreç standartları kapsamında incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(2), 1440-1459. <https://doi.org/10.51460/baebd.1189260>
- Kilpatrick, J., Swafford, J., & Findell, B. (Ed.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. National Academy.
- Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 67-81
- MEB. (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2024). *İlkokul Matematik Dersi Öğretim Programı (1–4. Sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://mufredat.meb.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Sage.
- Özçelik, C. & Semerci, N. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 141–150.
- Özdemir, S. M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 1-17.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (4. b.). Teachers College.
- Selamet, C. S. & Gürlen, E. (2024). İlkokul Dördüncü Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 886–918. <https://doi.org/10.37217/tebd.1434207>
- Şen, E. Ö., & Peker-Ünal, D. (2021). Matematik dersi öğretim programının Eisner eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 605-632. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1029100>
- Tuncel, T. & Kazu, İ. Y. (2019). Ortaöğretim matematik öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme boyutunda öğretmen görüşleri açısından incelenmesi. *Fırat University Journal of Social Sciences*, 29(2), 163-179. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.549200>

- Turan, A. & Tabak, S. (2021). Sınıf öğretmenlerinin ilkökul 4. sınıf matematik dersi öğretim programına (2018) yönelik görüşleri: Bir karma yöntem çalışması. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(229), 463–491. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.659479>
- Türkan, A. & Çetin, H. (2022). Sınıf öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirmede yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 165–175. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1754857> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, S. (2018). Matematik öğretmenlerinin 9. ve 10. sınıf programını uygularken karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-67.
- Umay, A., Akkuş, O., & Duatepe-Paksu, A. (2006). Matematik dersi 1.-5. sınıf öğretim programının NCTM prensip ve standartlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 198–211. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7807/102409> sayfasından erişilmiştir.
- Yadigaroglu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya laboratuvarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 71-82. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/613365> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçınkaya, Y. (2018). Yenilenen 9. sınıf matematik dersi öğretim programı hakkında öğretmen görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 100–110.
- Yazıcılar, Ü. (2016). *Öğretmenlerin matematik dersi öğretim programını uyarlama sürecinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods* (6. b.). Sage.

### Extended Summary

Curriculum development plays a central role in ensuring the acquisition of knowledge, skills, attitudes, and values among students. Contemporary educational approaches emphasize not only the transmission of knowledge but also the development of skills such as critical thinking, problem-solving, and the ability to relate content to real-life situations. In line with this vision, the Turkish Ministry of National Education launched a major curriculum reform under the “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli.” As part of this initiative, the 2024 Primary School Mathematics Curriculum was piloted in the 2023–2024 academic year at the 1st grade level and officially implemented in 2024. This new curriculum emphasizes skill-based learning, mathematical reasoning, and interdisciplinary connections. It adopts a thematic and process-oriented structure that aims to foster cognitive, affective, and social development through mathematical thinking. However, the success of such curricula is closely tied not only to their theoretical soundness but also to the practical realities experienced by

teachers during implementation. Therefore, this study seeks to investigate primary school teachers' perceptions of the 2024 Mathematics Curriculum, the challenges they encounter, and their recommendations for improving curriculum implementation.

This study employed a qualitative research approach, specifically the case study design, to examine primary school teachers' experiences and interpretations regarding the implementation of the 2024 1<sup>st</sup> Grade Mathematics Curriculum. The case study design allows for an in-depth investigation of a bounded system within its real-life context, enabling a comprehensive understanding of the issues, processes, and interactions involved in the implementation of the curriculum. The research was carried out in the 2024–2025 academic year with 13 primary school teachers working in public primary schools in Şanlıurfa, a region selected for its diversity in educational conditions. All participants had actively implemented the 2024 Curriculum in their classrooms and were selected through criterion sampling, ensuring relevance and consistency with the study focus.

Data were collected using a semi-structured interview form designed by the researchers. The form included open-ended questions grouped under three main areas: teachers' conceptualizations of the curriculum, challenges encountered during implementation, and their recommendations for improvement. Interviews were conducted face-to-face or via digital communication tools, depending on the participants' availability. The collected data were analyzed through descriptive analysis, a method that allows for the systematic organization of qualitative data into meaningful themes. During the analysis, recurring codes and themes were identified, categorized, and supported with direct quotations from participants. To enhance reliability, expert opinions were sought during the development of the interview form, and participant approval was obtained for the validity of selected statements.

The findings of the study revealed that primary school teachers perceive the 2024 Mathematics Curriculum as a comprehensive and guiding framework that goes beyond a mere list of topics. Teachers defined the curriculum as a planning tool, instructional guide, content organizer, goal-setting document, and a reflection of educational philosophy. These multifaceted definitions underscore their awareness of the curriculum's broader pedagogical aims. In terms of positive aspects, many teachers appreciated the curriculum's alignment with daily life, noting that its contextualized nature helps students understand the relevance of mathematics in real-world situations. Teachers also expressed support for the integration of values education and process-oriented instruction, which they believe promotes student engagement and long-term understanding. The interdisciplinary structure and thematic organization of the content were likewise viewed positively, as they allow students to build connections between concepts and across subject areas. However, despite these perceived strengths, teachers also encountered a range of challenges in the curriculum's implementation. One of

the most frequently mentioned difficulties was the lack of sufficient time to cover all content and complete skill-based activities, particularly in crowded classrooms. Teachers reported that material shortages, especially in rural schools, limited their ability to conduct interactive or hands-on lessons. Additionally, assessment tools provided with the curriculum were seen as incompatible with the curriculum's goals, being either too abstract, insufficiently differentiated, or impractical for everyday classroom use. Another concern was the curriculum's lack of flexibility, which made it difficult for teachers to adapt instruction to individual student needs or unexpected classroom conditions. Moreover, many teachers pointed to a lack of structured guidance and in-service training on how to implement the curriculum effectively, especially in relation to digital tools, differentiated instruction, and formative assessment strategies.

The findings suggest that while teachers generally hold a positive attitude toward the theoretical structure and intentions of the 2024 Mathematics Curriculum, they face considerable obstacles in translating these principles into daily classroom practice. This reflects a broader pattern observed in the literature, where curricular reforms are often limited in their impact due to a mismatch between curriculum expectations and school-level realities (Bayar, 2023; Gezgin ve Bal, 2021; Turan ve Tabak, 2021). The fact that teachers identify time limitations, large class sizes, material shortages, and insufficient assessment tools as major barriers suggests that more attention must be paid to the operational dimensions of curriculum implementation. These challenges are especially pronounced in regions with limited educational infrastructure, such as rural schools or schools with high student-to-teacher ratios. The absence of flexible implementation models further complicates the situation, particularly for teachers working with students who require differentiated instruction due to language barriers or learning difficulties.

In light of these insights, the study concludes that the success of the 2024 Mathematics Curriculum depends not only on its design but also on the support systems surrounding it. Therefore, it is recommended that the Ministry of National Education develop practical implementation guides, exemplar lesson plans, and assessment models tailored to classroom realities. Teachers should be supported through regular, need-based in-service training programs that address specific challenges related to assessment literacy, classroom management, technology integration, and differentiated instruction. Additionally, efforts should be made to establish collaborative teacher networks within and across schools to facilitate resource sharing and peer learning.

Lastly, the findings underscore the importance of incorporating regional flexibility into the curriculum framework, allowing for adaptation based on student profiles and local conditions. Strengthening school-parent cooperation and improving communication strategies with families can also enhance student motivation and learning continuity. This study contributes to the body of

knowledge by highlighting the voices of primary practitioners, offering practical insights that can inform more effective and context-sensitive curriculum reform strategies.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teřekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Harran Üniversitesi Sosyal ve Beřer Bilimler Etik Kurulunun 22.04.2025 tarih ve 2025/127 sayılı onayı ile yürütülmüştür.