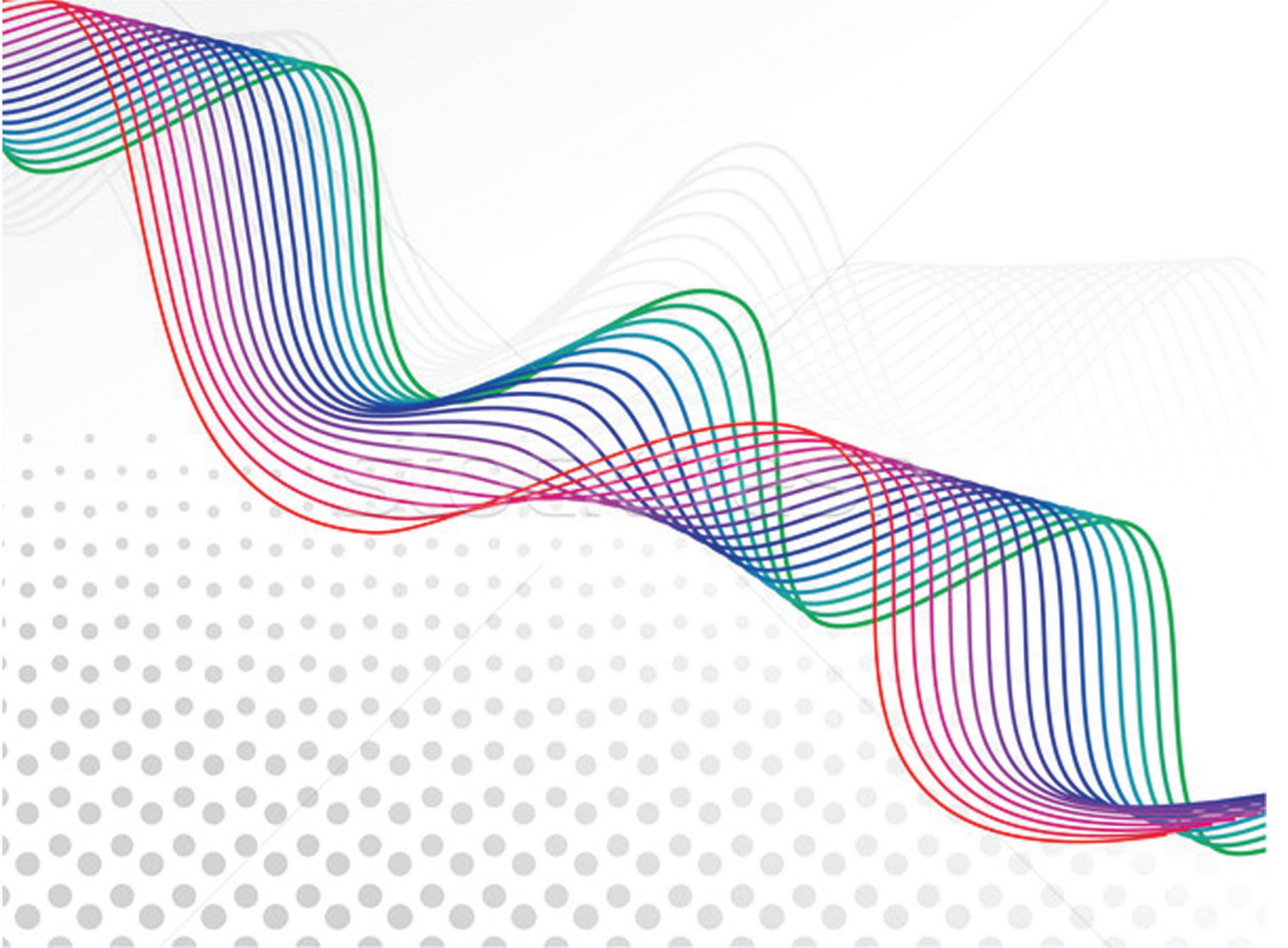




MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education



Yıl/Year: 2019 | Cilt/Volume: 3 | Sayı/Issue: 4



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 3 ♦ Sayı/Issue: 4, s. 1-8

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLGİSAYAR DESTEKLİ ÖĞRENMEYE YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ¹**

Leyla ÖZTÜRK

Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, lola_ozturk@hotmail.com

Özet

Teknolojik ürünlerin eğitim-öğretimde materyal veya öğretim teknolojisi olarak kullanılmaya başlamasıyla beraber bilgisayarların eğitim-öğretimdeki önemi de hızla artmıştır. Ülkemizde bilgisayarlar ilk olarak 1960'lı yıllarda Karayolları Genel Müdürlüğü tarafından kullanılmaya başlanmış daha sonraları ancak aradan 25 yıl geçtikten sonra 1984'lü yıllarda ilk defa Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretimde Bilgisayar Komisyonu Eğitimi İhtisas Komisyonu tarafından eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. 1985 yılında ise 1100 adet bilgisayar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretimde kullanılması amacıyla çeşitli liselere dağıtılmıştır. Eğitimde önceleri sunum yapma veya canlandırma gibi etkinliklerde kullanılan bilgisayarlar daha sonraları zamanla eğitim-öğretimin birçok alanında kullanılmaya başlanmıştır. Bilgisayarın eğitim-öğretim ortamlarına aktarılmasıyla beraber önceleri Bilgisayar Destekli Eğitim yöntemi olarak ortaya atılmış daha sonraları zamanla Bilgisayar Destekli Öğretim ve Bilgisayar Destekli Öğrenme gibi yöntemler de geliştirilmiştir. Bilgisayar Destekli Eğitim, eğitim-öğretim alanında bilgisayar, tablet, internet vb. bilişim araçlarının kullanıldığı, öğrencilerin bilgiye zaman ve mekan sınırlılığı olmadan, kendi öğrenme hızları ve ilkeleri doğrultusunda birden fazla duyu organının etkileşimde bulunarak daha kalıcı bir öğrenme gerçekleştirebilecekleri; öğretmenlerin ise, görsel, işitsel, güncel materyallere zamanında ulaşabilmesi, canlandırma, problem çözme, soru sorma, alıştırmaya yapma, tekrar etme gibi yöntemleri daha etkili bir şekilde kullanabilmesi ve öğrencilerin bireysel öğrenmelerine rehberlik edebilmesi amacıyla üniversitelerde ders olarak verilen bir teknolojik öğrenme-öğretme yöntemi olarak tanımlanmaktadır. Bilgisayar Destekli Öğrenme ise bilgisayarın, öğrenme-öğretme ortamlarında öğretim teknolojisi olarak kullanılması, öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili ve verimli hale getirilmesi ayrıca eğitimde bilgiyi üretme, yayma, paylaşma, yönetme ve iletişim aracı olarak kullanılması olarak da ifade edilmektedir. Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğrenme hakkındaki tutumlarını bazı demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemektir. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında, demografik değişkenler bakımından öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkenine bağlı olarak kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı, Anadolu liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının Fen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarına göre bilgisayar destekli öğrenme hakkında daha hassas düşündükleri, bilgisayarın eğitimde mutlaka kullanılması gerektiği, bilgisayar ile eğitimin her zaman iç içe olduğu, ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının bilgisayarı beklenen düzeyde öğrenme-öğretme amaçlı olarak kullanmadıkları şeklinde sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilgisayar destekli öğrenme, Bilgisayar destekli eğitim, Öğretim teknolojisi, Bilgisayar

**EVALUATION OF TEACHER CANDIDATES 'ATTITUDES ABOUT COMPUTER AIDED
LEARNING**

Abstract

With the introduction of technological products as materials or instructional technology in education, the importance of computers in education increased rapidly. In our country, computers were first used by the General Directorate of Highways in the 1960s, but after 25 years, computers were first used in the field of education by the Computer Commission Education Specialization Commission in Secondary Education in 1984. In 1985, 1100 computers were distributed to various high schools by the Ministry of National Education to be used in education. Computers used in activities such as making presentations or animations were used in many fields of education. With the transfer of

¹ Bu makale 16-20 Ekim 2019 tarihinde USOS Sempozyumunda aynı adla sunulan özet bildirinin genişletilmiş halidir.

computers to educational environments, Computer Assisted Education was first introduced as a method, and later methods such as Computer Assisted Instruction and Computer Assisted Learning were developed. Computer Aided Education, education, training in the field of computers, tablets, internet, etc. using information tools, students can realize more permanent learning by interacting with multiple sensory organs in accordance with their own learning speed and principles, without limitation of time and space; as a technological learning-teaching method given by universities in order to enable teachers to reach visual, auditory, current materials in a timely manner, to use methods such as animation, problem solving, asking questions, practicing and repeating more effectively and to guide the students' individual learning. it is described. Computer Aided Learning, on the other hand, is expressed as the use of computers as instructional technology in learning-teaching environments, making learning-teaching activities more effective and efficient, as well as producing, disseminating, sharing, managing and communicating information in education. The aim of this study is to determine the attitudes of pre-service teachers about computer assisted learning by considering some demographic variables. In the research, general screening model was used. In this study, the attitude scale of teacher candidates about doing computer assisted education was used as data collection tool. According to the results of the study, there is no statistically significant difference between the female teacher candidates and male teacher candidates according to the gender variable in terms of demographic variables. , the computer must be used in education, computer and education are always intertwined, and in the study, the prospective teachers did not use the computer at the expected level for learning-teaching purposes.

Key words: Computer aided learning, Computer assisted education, Instructional technology, Computer

1. GİRİŞ

Günümüzün en fazla üzerinde durulan konularından birisi olan eğitim okullarda bireyin psikolojik ve sosyal olarak istenilen seviyeye getirilmesidir. Bu nedenle bireyler okullarda uygun ortamlarda ve uygun materyallerle bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim ile ilgili olarak günümüze kadar birçok tanım yapılmış olsa da bunlardan en fazla kabul göreni eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik davranış değişikliği meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1979: 12).

Öğrencilere verilecek eğitimler göz önüne alındığında öğretmenin eğitim verebilmesi için yoğun olarak öğretim materyallerine ihtiyacı vardır. 1970'lerden önce materyal olarak defter, kalem, silgi, açacak, yazı tahtası, vb. kullanılsa da 1970'lerden sonra materyal kavramı da teknolojik gelişmelerle beraber değişmiş ve bu değişikliği en fazla bilgisayarların eğitim ortamlarına aktarılması oluşturmuştur.

Bilgisayarın eğitim ortamlarına aktarılmasının hemen ardından eğitiminde bilgisayar destekli öğretim uygulamaları doğmuş ve eğitim alanında da bilgisayarla öğretim ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Öğretim teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte bilgisayarlar; canlandırma, benzeşim gibi görsel işitsel materyaller geliştirmek için eğitim ortamlarında kullanılmaya başlanmış ve bunun sonucu olarak da bilgisayar destekli eğitim ya da bilgisayar destekli öğretim kavramları ortaya çıkmıştır (Gürbüz & Birgin, 2008). Kaya, (2002)'ye göre Bilgisayar destekli öğretim, bilgisayarların öğrenme-öğretme süreçlerinde yararlanılma biçimlerinden en yaygın olanıdır.

Bilgisayar destekli eğitim denildiğinde eğitim-öğretim etkinlikleri sırasında eğitimi zenginleştirmek ve kalitesini yükseltmek için öğretmene yardımcı bir araç olarak bilgisayarlardan yararlanılması anlaşılmaktadır (Demirel, 2005). Odabaşı (1998), Bilgisayar destekli eğitimi bilgisayarların ders içeriklerini doğrudan sunma, başka yöntemlerle öğrenilenleri tekrar etme, problem çözme, alıştırmaya yapma ve benzeri etkinliklerde öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılmasıyla ilgili uygulamalar olarak tanımlamaktadır. Bilgisayar destekli eğitim, çok sayıda bilgiyi saklayabilme, işleyebilme, istenilen bilgiyi kısa sürede ortaya çıkarabilme, görsel, işitsel ve interaktif özellikleriyle bilgiyi zengin biçimde sunabilme yönüyle büyük bir potansiyel oluşturmaktadır (Tuna, 2005).

Bilgisayarın eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın, 2007). Bilgisayarı bir öğrenme aracı olarak görmesinde bilgisayara yönelik tutumlar ise bilgisayarın gelecekte

öğrenme ve çalışma ortamlarında tercih edilip kullanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Teo, 2008).

Günümüzde bilgisayarların çok fazla rağbet görmesinin sebebi genç kuşakların bilgisayar ve internet teknolojilerini yeterli düzeyde kullanabilme becerileriyle ilişkilidir (Duman, 1998: 64). Ayrıca insanlar artık bilgisayarı sadece eğitim veya bilgiye ulaşabilmek için değil bunun yanında iletişimden ticarete kadar her alanda kullanmaktadırlar. Hatta günümüzde bilgisayardan uzak kalmak ya da bilgisayarlardan yararlanmamak bir sorunmuş gibi algılanmaktadır. Bilgisayar ve internet teknolojileri böylesine yaygınlaşmışken onlardan uzak kalmak ya da onları verimli kullanamayacak kadar temel eğitimden mahrum olmak büyük bir eksikliktir (Temur, 2001). Bu nedenle tüm öğrencilerimizi bilgisayar okuryazarı yapmalı ve gerek okullarda aktif olarak çalışan öğretmenlerimizi gerekse de eğitim fakültelerinde okuyan tüm öğretmen adaylarımızı bilgisayar ve internet konularında çeşitli hizmet içi eğitimlerle ve fakültelerde okutulacak derslerle etkili olarak yetiştirmeliyiz.

2. YÖNTEM

2.1. Problem Cümlesi

Eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğrenme hakkındaki tutumları hangi düzeydedir?

2.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayar destekli öğrenme hakkındaki tutumlarını *cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan okul* demografik değişkenleri de göz önünde bulundurarak belirlemeye çalışmaktır.

2.3. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okuyan öğrenciler araştırmanın örneklemini ise yine Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesine bağlı Temel Eğitim Bölümü 2. ve 3. Sınıfta okuyan toplam 150 öğrenci oluşturmaktadır.

2.4. Araştırma Modeli

Bu araştırma; eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim hakkındaki tutumlarını *cinsiyet, sınıf düzeyi ve mezun olunan okul* demografik değişkenlerini de göz önünde bulundurarak belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda Arslan, (2006) tarafından geliştirilmiş olan Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 'Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları tekrardan hesaplanmış ve 20 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik değişkenlere bağlı olarak ölçek maddelerine verdikleri cevaplar SPSS 20 istatistik paket programı yardımıyla F testi, t- testi ve tek yönlü varyans analizi olan Anova testi kullanılarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek beşli likert türünde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde 20 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin seçenek aralıkları ve genel değerlendirmesi hesaplanarak aşağıdaki gibi belirlenmiştir (Sarığöz, 2016; Baş & Sarığöz, 2018):

$$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0.8$$

SA: Seçenek Aralığı
EYD: En Yüksek Değer
EDD: En Düşük Değer
SS: Seçenek Sayısı

1.00 - 1.80: Kesinlikle Katılmıyorum
 1.81 - 2.60: Katılmıyorum
 2.61 - 3.40: Kararsızım

3.41 - 4.20: Katılıyorum
 4.21 - 5.00: Kesinlikle Katılıyorum

Ölçek, eğitim fakültesinde okuyan 150 öğrenciye uygulanmış ve bazı demografik değişkenlere bağlı olarak öğrencilerin, Bilgisayar Destekli Eğitim hakkındaki tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, betimsel tarama yöntemlerinden birisi olan 'genel tarama modeli' kullanılmıştır. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2010: 79).

3. BULGULAR

Bu bölümde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumlarına, görüşlerine ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın amacına yönelik olarak öğretmen adaylarına Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği uygulanmış ve öğretmen adaylarının ölçek maddelerine verdikleri yanıtlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo. 1 Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların cinsiyet değişkenine göre t- testi analiz sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|-----|-----------|--------|-----|------|------|
| 1.Bayan | 118 | 69.542 | 11.222 | 148 | .494 | .622 |
| 2.Erkek | 32 | 68.375 | 14.013 | | | |

p>0.05

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Araştırma verilerinden hareketle eğitim fakültelerinde okuyan bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki kaygılarının birbirine denk veya yakın olduğu söylenebilir.

Tablo. 2 Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların sınıf düzeyi değişkenine göre t- testi analiz sonuçları

| Sınıf Düzeyi | N | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|--------------|----|-----------|--------|-----|------|------|
| 2.Sınıf | 91 | 69.604 | 11.322 | 148 | .399 | .691 |
| 3.Sınıf | 59 | 68.813 | 12.661 | | | |

p>0.05

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak 2. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı (p>.05) belirlenmiştir. Araştırma verilerinden hareketle eğitim fakültelerinin 2. ve 3. sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının birbirine denk veya yakın olduğu söylenebilir.

Tablo. 3 Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların okul türü değişkenine göre Anova testi analiz sonuçları

| Okul türü | N | \bar{X} | Ss | Var. Kay. | Kar. Top. | Sd | Kar. Ort. | F | p | Anlamlı Fark (Anova) |
|-----------|-----|-----------|------|-----------|-----------|-----|-----------|------|------|----------------------|
| 1)Fen L. | 88 | 70.1 | 11.1 | G.içi | 1374.7 | 3 | 458.2 | 3.43 | .019 | |
| 2)And. L. | 6 | 66.0 | 11.2 | G.ara | 19482.4 | 146 | 133.4 | | | 2-3 |
| 3)Mes. L. | 19 | 62.0 | 13.1 | Toplam | 20857.1 | 149 | | | | 4-3 |
| 4)Diğer | 37 | 71.8 | 11.7 | | | | | | | |
| Toplam | 150 | 69.3 | 11.8 | | | | | | | |

p< 0.05

Tablo 3'deki veriler incelendiğinde eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının okul türü değişkenine bağlı olarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek lisesi ve Diğer okul mezunu öğretmen adayları arasında; Anadolu lisesi mezunları ile Meslek lisesi mezunları arasında Anadolu lisesi mezunları lehine, Diğer okul mezunları ile Meslek lisesi mezunları arasında ise Diğer okul mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olduğu (p<.05) belirlenmiştir.

Tablo. 4Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeğine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ile beceri düzeyleri

| BİLGİSAYAR DESTEKLİ EĞİTİM YAPMAYA İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ MADDELERİ | \bar{X} | Beceri Düzeyi |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|---------------|
| 1.Bilgisayar eğitimde etkili kullanılamaz. | 4.07 | K.Katılıyorum |
| 7.Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum. | 3.84 | Katılıyorum |
| 6.Bilgisayarı derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım. | 3.82 | Katılıyorum |
| 20.Derslerimde bilgisayar kullanmaya çalışırım. | 3.78 | Katılıyorum |
| 2.Bilgisayarı derste isteyerek ve severek kullanırım. | 3.76 | Katılıyorum |
| 11.BDE ile ders yapmak zaman kaybıdır. | 3.71 | Katılıyorum |
| 14.Bilgisayar yardımıyla yapılan dersler daha eğlenceli geçer. | 3.68 | Katılıyorum |
| 4. BDE benim için önemli bir konudur. | 3.66 | Katılıyorum |
| 12.Bilgisayar öğrencilerin dikkatini çekmede etkili araçtır. | 3.62 | Katılıyorum |
| 10.Öğretmenler bilgisayar kullanmaya teşvik edilmeli. | 3.60 | Katılıyorum |
| 5.BDE ile yapılan derslerde öğrenciler yaratıcılıklarını geliştiremez. | 3.49 | Katılıyorum |
| 8.Bilgisayarın kullanıldığı derslerde öğrenciler daha iyi öğrenir. | 3.44 | Katılıyorum |
| 16.Her sınıfta bilgisayar aktif bir şekilde kullanılmalıdır. | 3.38 | Kararsızım |
| 18.Bilgisayarı etkili bir öğretim aracı olarak düşünüyorum. | 3.38 | Kararsızım |
| 3.Mecbur kalmadıkça bilgisayarı dersi desteklemek amacıyla kullanmam. | 3.35 | Kararsızım |
| 19.Bilgisayarın başından bir an önce kalkmak isterim. | 3.23 | Kararsızım |
| 13.BDE ile öğrenciler diğer yöntem ve tekniklere göre daha az öğrenir. | 3.17 | Kararsızım |
| 9.BDE yapmak yerine konuyu kendim anlatırım. | 2.95 | Kararsızım |

| | | |
|-----------------------------------------------------------------------|------|------------|
| 15.Bilgisayar ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz. | 2.68 | Kararsızım |
| 17.Dersleri yaparken bilgisayarı öğretim amaçlı kullanmayı düşünmem. | 2.63 | Kararsızım |
| <i>Genel aritmetik ortalama: 3.47 (Katılıyorum)</i> | | |

Tablo 4’de Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarına yönelik ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeyleri hesaplanarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamalarından, 1. maddenin ‘*Bilgisayar eğitimde etkili kullanılamaz*’ ($\bar{X}=4.07$), 7. maddenin ‘*Bilgisayarla eğitimi bir türlü bağdaştıramıyorum.*’ ($\bar{X}=3.84$) ve 6. maddenin ‘*Bilgisayarı derslerimde daha etkili kullanmanın yollarını araştırırım.*’ ($\bar{X}=3.82$) ölçekteki en yüksek aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan hareketle öğretmen adaylarının bilgisayarı gerekli gördükleri yerlerde etkili olarak kullandıkları, eğitim ve öğretimlerinde bilgisayarların önemli olduğunun farkında oldukları, hatta bilgisayarları derslerinin bir parçası olarak gördükleri, yaşamlarında ve derslerinde kültürlü, bilgili ve daha etkili olabilmek için bilgisayarları etkili kullanmanın yollarını araştırdıkları ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir.

Yine tablo 4’de Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamalarından, 17. maddenin ‘*Dersleri yaparken bilgisayarı öğretim amaçlı kullanmayı düşünmem.*’ ($\bar{X}=2.63$), 15. maddenin ‘*Bilgisayar ile yapılan eğitimin katkısı harcanan emeği karşılamaz.*’ ($\bar{X}=2.68$) ve 9. maddenin ‘*BDE yapmak yerine konuyu kendim anlatırım.*’ ($\bar{X}=2.95$) ölçekteki en düşük aritmetik ortalamaya sahip maddeler olduğu tespit edilmiştir. Ölçek maddelerine verilen yanıtlardan ve öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden hareketle öğretmen adaylarının, bilgisayarları öğretmekten çok öğrenmek için kullandıkları, eğitimde bilgisayarların bir araç veya materyal olarak kullanılması gerektiği bu nedenle bilgisayarların eğitim öğretime katkısının olduğu ancak öğretmenlerin katkısının daha fazla olması gerektiği ve sınıflarda derslerin bilgisayarlardan sunum yaparak anlatmak yerine öğretmen adaylarının konuları kendilerinin anlatmak istedikleri ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle söylenebilir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının cinsiyet değişkenine bağlı olarak bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı belirlenmiştir. Araştırma verilerinden hareketle eğitim fakültelerinde okuyan bayan öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki kaygılarının birbirine denk veya yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak 2. sınıfta okuyan öğretmen adayları ile 3. sınıfta okuyan öğretmen adayları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olmadığı belirlenmiştir. Araştırma verilerinden hareketle eğitim fakültelerinin 2. ve 3. sınıflarında okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının birbirine denk veya yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarının okul türü değişkenine bağlı olarak Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Meslek lisesi ve Diğer okul mezunu öğretmen adayları arasında; Anadolu lisesi mezunları ile Meslek lisesi mezunları arasında Anadolu lisesi mezunları lehine, Diğer okul mezunları ile Meslek lisesi mezunları arasında ise Diğer okul mezunları lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir görüş farkının olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkındaki tutumlarına yönelik ölçek maddelerine vermiş oldukları cevapların aritmetik ortalamaları ve beceri düzeyleri hesaplanmasından hareketle öğretmen adaylarının bilgisayar gerekli gördükleri yerlerde etkili olarak kullandıkları, eğitim ve öğretimlerinde bilgisayarların önemli olduğunun farkında oldukları, hatta bilgisayarları derslerinin bir parçası olarak gördükleri, yaşamlarında ve derslerinde kültürlü, bilgili ve daha etkili olabilmek için bilgisayarları etkili kullanmanın yollarını araştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeğine vermiş oldukları yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle öğretmen adaylarının, bilgisayarları öğretmekten çok öğrenmek için kullandıkları, eğitimde bilgisayarların bir araç veya materyal olarak kullanılması gerektiği bu nedenle bilgisayarların eğitim öğretime katkısının olduğu ancak öğretmenlerin katkısının daha fazla olması gerektiği ve sınıflarda derslerin bilgisayarlardan sunum yaparak anlatmak yerine öğretmen adaylarının konuları kendilerinin anlatmak istedikleri ölçek maddelerine verilen yanıtların aritmetik ortalamalarından hareketle sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim fakültelerinde okuyan öğretmen adaylarının ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtlardan ölçeğin geneli bakımından tüm sorunların aritmetik ortalamaları hesaplanmış ve ölçeğin genel aritmetik ortalaması beklenen değerden (kesinlikle katılıyorum) daha düşük (katılıyorum) sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Baş, M. & Sarıgöz, O. (2018). An examination of teacher candidates' attitudes towards teaching profession. *Educational Administration and Policy Studies*, 10(4), 25-32.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duman, A. (1998). İnternet, öğrenim ve eğitim üzerine bir deneme. *Bilim ve Ütopya*,62-64.
- Ertürk, S. (1979). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Gürbüz, O. & Birgin, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 173-179
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Odabaşı, F. (1998). *Bilgisayar (Bölüm 8: Bilgisayar destekli eğitim)*, Açık Öğretim Fakültesi Yayınları. No: 582.

- Sarıgöz, O. (2016). Anthropological attitudes and views of the teachers towards lifelong learning. *The Anthropologist*, 24(2), 598-610.
- Temur, S. (2001). *Bilgisayar teknolojisi ve kullanım*. Konya: Çizgi Yayıncılık.
- Teo, T. (2008). Pre-service teachers' attitudes towards computer use: A Singapore survey. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 413-424.
- Tuna, F. (2005). *Orta öğretim kurumlarında coğrafya anlatım becerisinin bilgisayar destekli anlatımla geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yalın, H.İ. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 3 ♦ Sayı/Issue: 4, s. 9-20

LİSELERE KAYIT SİSTEMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Öğr. Gör. Dr. Celalettin KORKMAZ

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, celalettinkorkmaz@gmail.com

Dr. Öğretim Üyesi Münir ŞAHİN

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Erbaa Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi,
munir.sahin@gop.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı TEOG sisteminin kaldırılarak yerine uygulanan Liselere Kayıt Sistemine yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Sınava girme zorunluluğunun olmaması, öğrencilerin ikametleri doğrultusunda istedikleri 5 okuldan birini tercih edebilecek olması ve sınavın ilk kez 2018 yılında uygulanmış olması araştırma açısından önemlidir. TEOG sistemi veli ve öğrenci eleştirileri nedeniyle kaldırılıp yerine Liselere Kayıt Sistemine geçilmesiyle bu yeni uygulamadan etkilenen diğer bir kitle olan öğretmenlerin sisteme bakış açısının belirlenmesi bir gerekliliktir. Bir olgubilim çalışması olarak tasarlanan çalışmada çalışma grubunu Akdeniz bölgesinde yer alan bir il merkezinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcılardan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bir kısmı yeni sistemi olumlu olarak değerlendirirken bir kısmı sisteme yönelik olumsuz görüşler ortaya koymuşlardır. Araştırma sonucunda bulgular doğrultusunda sisteme yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Liselere Kayıt Sistemi, Öğretmen, Sınav

TEACHERS OPINIONS ON THE REGISTRATION SYSTEM OF HIGH SCHOOLS

Abstract

The purpose of this study is to determine the views of the teachers about the High Schools Registration System which is replaced with the TEOG system. In the new system it is important in terms of research that there is no obligation to enter the examination, that students will be able to choose one of the 5 schools they want in the direction of their residence, and the exam is applied for the first time in 2018. It is a necessity to determine the views of the teachers, which is another mass which will be affected from this new practice by the abolition of the TEOG system due to parental and student criticism, The study group is composed of teachers working in a province center located in the Mediterranean region of Turkey. The data was collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers. According to the findings of the research, some of the teachers evaluated the new system as positive, but some of them showed negative opinions about the system. As a result of the research, suggestions were made for the system in line with the findings.

Key Words: High School Registry System, Teacher, Exam

¹ Bu çalışma 4-5 Mayıs 2018 tarihlerinde Çukurova Üniversitesi'nin ev sahipliğinde yapılan II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi'nde (MULTICONGRESS ADANA) sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir.

Giriş

Değişim hayatın kaçınılmaz bir gerçeğidir. Bu değişimin en hızlı şekli içinde yaşadığımız çağ da sürekli yeni gelişmeler olarak ortaya çıkmaktadır. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiç bir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün görünmemektedir. Gelişmelerin seyri eğitim sistemini ve kurumlarını da değişim için zorlamaktadır. Çünkü ekonomideki, siyasetteki ve sosyo-kültürel alandaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir eğitim. Ülkemizde eğitim gelişmelere uyum sağlayabilmek için mevcut sanayi devrimi sonrası oluşturulan bilgi ve beceri ihtiyacını karşılama anlayışının ötesine geçmelidir. Nitekim klasik eğitim sistemi yoğun bir şekilde bilgi sunmaya dayalı olup sınav sistemleri bu bilgi düzeyini ölçmeye yönelik uygulanmaktadır. Günümüzde ise bilginin kazandırılması değil bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi önem kazanmaktadır. Kısaca öğretme değil, öğrenmeyi öğretme ön plana geçmektedir (Erdoğan, 2015). Bu amaçlarla ülkemizdeki sınav sistemleri değişmeli ve okullardaki eğitim öğretim faaliyetleri bu sınavlara yönelik uygulanmamalıdır. Özellikle öğretim kademeleri arası geçişte uygulanan bu sınavlar öğrencilerin ne kadar öğrendiklerini veya öğrenmeyi öğrenebildiklerini değil ne kadar öğrenemediklerini ölçmeye yöneliktir. Çünkü bu sınavların uygulanma amacı olarak çoğunun seçme sınavı niteliğinde olduğu söylenebilir. Bu sınavlardan belki de en önemlisi temel eğitim sonrası ortaöğretim geçiş sürecinde öğrencilerin karşısına çıkmaktadır.

İlköğretimi bitiren öğrencilerin ortaöğretime geçişinde günümüze kadar pek çok yöntem denenmiştir. Uygulanan yöntemlerin şekli ve içeriği, eğitim çevresinde her zaman eleştirilerin odağı olmuştur. Ancak, uygulanan yöntemler, alınan eğitimi genel olarak ölçme ve değerlendirmekten ziyade üst kuruma geçiş aracı olarak kullanılmıştır (Ocak, Akgül ve Yıldız, 2010). Çağa uygun nitelikli insan yetiştirmek eğitimde en temel ve genel amaçlardan birisidir. Küreselleşen ve sürekli değişen bir dünyada nitelikli insan yetiştirmek, ancak nitelikli bir eğitimle mümkündür. 21. Yüzyıl toplumlarında, araştırmacı, sorgulayıcı, bilgiye ulaşma ve paylaşma yollarını bilen, teknoloji okuryazarı, iletişim becerilerine sahip, üretken, takım çalışmasına yatkın, akılcı ve bilimsel düşünen ve düşündüğünü gösteren bireylere gereksinim duyulmaktadır (Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen, 2010). Bu gereksinimler doğrultusunda temel eğitimden ortaöğretime geçişe yönelik yeni bir sistem olan mahalli okul tercihi ve sınav uygulaması hayata geçirilmiştir.

2017-2018 Eğitim öğretim döneminde Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavının kaldırılmasıyla Liselere Kayıt Sistemi (LKS) hayata geçmiş ve yeni uygulamada veliler ile öğrenciler istedikleri takdirde Liselere Giriş Sınavına (LGS) girebilecek ve yeterli puan almaları durumunda MEB tarafından Türkiye genelinde belirlenen okulları tercih edebileceklerdir. Yetersiz puan alınması veya sınava girilmemesi durumunda öğrenciler/veliler adreslerine en yakın 5 okuldan birini tercih edebileceklerdir.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) LKS sistemine geçilmesini gerekçeleriyle birlikte kamuoyuyla paylaşmıştır. Açıklamada TEOG sınavının kaldırılması gerekçeleri olarak öğrencilerin okul dışı kaynaklara yönelmesi, etüt merkezlerinin yayılması, özel derse yönelme ve sınava hazırlanmak için öğrencilerin devamsızlık yapmaları gösterilmektedir. Ayrıca özel okulların öğrencilerine bol not vermesi, 6. Sınıftan itibaren çocukların sınava hazırlanması ve özellikle 8. Sınıf öğrencilerin sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlere katılamamaları ile öğrencilerin çoğunluğunun ikamet

adresleri dışında okullarda okumaları nedeniyle okul servisi yoğunluğu ve trafik sorunu vurgulanan diğer sorunlar olarak dikkat çekmektedir.

TEOG sınav sistemi hayata geçerken Milli Eğitim Bakanlığı bu sistemin amacını öğrenci başarısını tek bir sınavla değil, geniş bir zaman diliminde belirlemek olarak açıklamıştır. Bu sınavın amacı sınav kaygısını azaltmak, öğretmen ve okulun etkililiğini artırmak, okul paydaşları arasındaki ilişkiyi güçlendirmek, öğretmen performansını artırmak, okul dışı eğitim ihtiyacını azaltmak, objektif bir değerlendirme ile başarı değerlendirmesini sürece yaymak, tek sınavın olumsuzluğunu ortadan kaldırmak, devamsızlığı önlemek, öğrencilerin ders dışı etkinliklerini de sürece katmak olarak açıklanmıştır. Ayrıca sınav kaygısı ve stresini engellemek için sınav araları dinlenme süresi uygulanmış ve 30 dakika olarak belirlenmiştir. Öğrenciler kendi okullarında sınava girmekte ve ortak sınava giremeyen öğrencilere mazeret sınavı yapılmaktadır (MEB, 2013). Tüm bu uygulamalar dikkate alındığında görüleceği üzere bu sistem öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi için okul ve sınav güvenliği, sınav kaygısı ve ulaşım sorunu gibi pek çok açıdan kolaylık sağlamaktadır.

Bu tartışmalar kapsamında MEB velilerden ve öğrencilerden gelen eleştiriler doğrultusunda kaldırdığı TEOG sınav sistemi yerine hayata geçirdiği LKS sistemini 2018 yılı Haziran ayında ilk kez uygulamıştır. Birer başarı testi olan uygulamalardan TEOG sınavı daha çok öğrencinin gelişimini değerlendiren bir sınav tarzındayken LGS maksimum performans testidir. Bu sistemde isteyen öğrenciler LGS sınavına girmiştir. Sınava girmeyen öğrenciler ise ikamet ettikleri yerlerde belirlenen beş okul içerisinden istekleri doğrultusunda sınav puanı olmaksızın kayıtlarını yapmışlardır. Çalışmada bu uygulamadan etkilenen ve uygulamanın olumlu veya olumsuz sonuçlarıyla karşılaşan öğretmenlerin LKS sistemine yönelik görüşleri önemli görülmüş ve öğretmenlerin konuya ilişkin düşünceleri doğrultusunda uygulamayı nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen görüşleri doğrultusunda LKS sisteminin olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemek ve öğrencilerin başarılarına etkilerini araştırmaktır. Bu amaca bağlı olarak öğretmenlerin düşünceleri bağlamında yeni sınav sistemi değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın amacına bağlı alt amaçlar şöyledir:

1. LKS sisteminin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
2. LKS sisteminde öğrencilerin evlerine yakın okullara gidecek olması ve sınav mecburiyetinin olmamasının öğrenci başarısına etkileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Betimsel nitelikte tasarlanan bu araştırma ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin LKS sistemine ilişkin görüşlerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Araştırmaya katılımın tamamen gönüllük esasına dayalı olan bu çalışmada veriler farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Nitel bir araştırma olan bu çalışma bir olgubilim çalışmasıdır. Olgubilim

araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Büyüköztürk ve diğ., 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Akdeniz bölgemizde yer alan bir il merkezinde görev yapan 91 öğretmenden oluşmaktadır. Farklı tabakaları temsil etmesi açısından örneklem seçiminde farklı ortaokullar ve bu okullarda görev yapan öğretmenler tercih edilmiştir. Gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin görüşüyle araştırma şekillenmektedir. Nitel araştırmalarda bir olguyu netleştirmek ve derinleştirmek örneklemin amacı olup belirli olgu ve olayı elde etmeye odaklanılır (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014: 212).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada araştırmacılar tarafından açık uçlu yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu LKS sisteminin esas uygulama odağı üzerine oturtulmuş olup uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Katılımcılar araştırmaya gönüllülük esasına göre katılmışlardır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları ana temayı oluşturmaktadır. Öğretmenlerden alınan cevapların analizinde önce kodlama yapılmış, sonra benzer kodlar belirli kategorilerde toplanmıştır. Veriler içerik analizine tabi tutularak açıklanmış ve yorumlanmıştır. Berelson içerik analizini, verinin yansız ve sistematik tanımlarını yapan bir araştırma tekniği olarak tanımlamıştır. İçerik analizi, yazılan ve söylenenin ne kadar sıklıkla söylendiğinin bulunmasıdır (Aziz, 2014:133).

Bulgular

LKS Sisteminin Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Elde edilen bulgularda öğretmenlerin vermiş oldukları benzer cevaplar ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin temalar kategori ve kodlara göre ayrı ayrı açıklanmıştır (Tablo 1). Belirlenen kodların tekrar sayıları frekans (f) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin LKS sistemine yönelik görüşleri

| Tema | Kategori | Kod | f |
|-------------|---------------|----------------------------------|----|
| LKS Sistemi | Olumlu | LKS daha iyi | 16 |
| | | Homojen-Heterojen | 10 |
| | | Daha belirleyici | 8 |
| | Olumsuz | TEOG daha iyi | 26 |
| | | Ani değişim-karışıklık | 23 |
| | | Motivasyon kaybı-fazla rahatlama | 10 |
| | | Homojen-Heterojen | 8 |
| | | Kaygı, stres | 5 |
| | | Zorluk algısı | 3 |
| | | Eğitim sistemi | 3 |
| | Objektiflik | 1 | |
| Nötr | İkisi de aynı | 6 | |

Olumlu Görüşler

LKS sistemi teması altında olumlu, olumsuz ve nötr şeklinde üç kategori oluşmaktadır. Tabloya göre öğretmenlerin LKS sistemine yönelik görüşlerinden bir kısmı LKS' nin daha iyi ve daha belirleyici bir sınav olduğuna ve kalan öğrencilerin heterojen bir şekilde dağılacağına dair sisteme yönelik olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Ö13: "Sürekli sınavların olduğu TEOG sistemi tamamen yanlış bir sistemdi. Öğrencileri fazlasıyla yoruyor ve sosyal hayatlarını olumsuz etkiliyordu. Kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası dönemindeki öğrencilerin belli kazanımlar elde etmesi gerekirken sürekli sınav stresi ile uğraşıyorlardı.

Ö59: "TEOG' a nazaran LKS'nin tek bir sınavdan oluşması olumludur.

Ö48: "Çocukların küçük yaştan itibaren sınav sistemiyle yetiştirilmesine karşıyım. Bu durum çocuğun ilgi alanını bulabilmeye fırsat vermemektedir. Sadece yönlendirme yaparak öğrencilere okullar anlatılarak kendi kararlarını verdirmek gerekir. Sınavsız kendi istedikleri okula gitmelerini destekliyorum. Ama çocuğa okullar yeterince tanıtılmalı."

Ö46: "Çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığında oyun çağına olan çocukların sosyalleşmeye en çok ihtiyaç duyduğu zamanda tabiri caizse kendi aralarında yarıştırmaları sosyal gelişim açısından sıkıntılı bir durumdur. Bunun değişmesini uygun buluyorum.

Ö29: "Bence uygun, çok başarılı öğrenciler Fen Lisesine gitsin, başarısız öğrenciler de bir yerde birirmek yerine dağılsın ve dağılım eşit olsun."

Ö55: "TEOG başlı başına hatalı bir sistemdi. LKS sistemi çok daha iyidir. Ancak yeni sistemin etik ilkeler çerçevesinde uygulanması ve sürekliliğinin sağlanması gerekir."

Ö52: "TEOG ile öğrenci puanına göre yerleştirildiğinde iyi ve kötü öğrenciler ayrılıyordu. Kötülerle ders işlemek oldukça zordu. LKS ile nitelikli okul ve niteliksiz okul ortaya çıkacak, seçilen okullar haricindeki okullara her puandan öğrenci gelebileceğinden ayırım azalacaktır."

Ö32: "İyi tarafı sınav daha belirleyici olacak ve daha zor olacaktır. İyi öğrenciler kendilerini daha fazla zorlayacak. Kötü tarafı ise orta sınıf ve başarısız öğrenciler zaten kazanamayız diyerek sınıf başarısını ve ortamı kötü etkileyecek."

Olumsuz Görüşler

LKS sistemine yönelik olumlu görüşlerin yanı sıra olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Bunlar öğrencilerin genelindeki motivasyon kaybı, çalışma isteksizliği, sistemin ani gelişimiyle ilgili kafa karışıklıkları, alışılan eski sistemden dolayı motivasyon kaybı, çalışma isteksizliği, sistemin ani gelişimiyle ilgili kafa karışıklıkları ve stres, alışılan eski sistemin daha iyi olduğu, yeni sistemin daha zor olacağı algısının yaşandığına yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

Ö40: "Aşağı yukarı her dönem yapılan yenilikler öğretmeni, öğrenciyi, veliyi strese sokmaktadır."

Ö30: "Günümüz Türkiye' sinde baş döndüren bir hızla eğitimle ilgili önemli kararlar alınmaktadır. Hiçbir altyapı olmadan tepetaklak yapılan bir değişikliği ne olumlu ne de olumsuz bulmak mümkündür. Neredeyse her yıl değişen ve hiçbir zaman yerine oturmayan sistemlerle eğitimde olumlu adımlar atılamaz."

Ö59: "Okulların bir ruhu vardır. Okul ruhu da öğrenciyi etkilemektedir. Önceden daha homojen olan okullar LKS ile heterojen hale gelebilir. Aynı seviyede olmayan öğrenciler birbirini kötü etkileyebilir."

Ö27: "Gerekli altyapı ve çalışmalar yapılmadan, veli ve öğrenciler tam olarak bilgilendirilmeden daha önceki yıllarda olduğu gibi sınava birkaç kala getirilen bir sistem. Bu da

öğretmen, veli ve öğrencide yüksek kaygıya neden olmaktadır. Bu sistemin uzun soluklu olmayacağını düşünüyorum.”

Ö8: “LKS sistemini doğru bulmuyorum. Okulların kalitesi düşecek. Tembel öğrencilerin ders çalışma amacı kalmadı. Sınavın mecburi olmadığını duyduklarından beri dersleri önemsiz görmeye başladılar.”

Ö3: “Sınav sisteminin aşamalı olarak değil de aniden değişmesi hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkiledi.”

Ö8: “Her öğrencinin sınava girmesi yönünden TEOG daha iyiydi.”

Ö34: “Bir sınav yapılması gerekiyor ancak bu sistem karışık oldu. Dönemin ortasında yapılan bu değişiklik öğrencileri oldukça olumsuz etkiledi. TEOG yazılı gibi olduğu için daha kolay bir uygulamaydı.”

Ö1: “Doğru bulmadım bence en uygun sistem TEOG idi.”

Ö20: “TEOG sisteminin ortaokul öğrencilerinin derslerine çalışması açısından daha verimli bir uygulama olduğu kanısındayım.”

Ö38: “TEOG bu ülkeye gelen en güzel sınavlardan biriydi. Fırsat eşitsizliği en aza indirilmişti. LKS ile öğrenciler büyük bir boşluğa düştüler.”

Ö41: “Sınav soru sayısına verilen sürenin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunun haricinde sınavın zorunlu olmayışı fazla rahatlatma ve derse olan ilgi düşüklüğüne neden oldu. Bu sistemin öğrencilerin geleceklerine yönelik kaygı düzeylerini ve çabalarını azalttığını düşünüyorum.”

Ö1: “Orta düzey öğrencilerden bazıları son sınıfta çaba gösterip iyi bir okula yerleşebiliyordu. LKS'nin zor olacağı algısı var. Bu durumda zaten kazanamam düşüncesi ile artık çalışmıyorlar. Öğrenciler olumsuz etkilendi.”

Ö50: “TEOG' un kaldırılması ile eğitim sistemimizin kriterleri düşmektedir.”

Nötr Görüşler

Tüm bu görüşlere karşın ikisinin de farkının olmadığına yönelik görüşler de bulunmaktadır.

Ö39: “Sistemin çok fazla değiştiğini düşünmüyorum. Başarılı öğrenciler eski sistemdeki gibi aynı okullara yerleşecekler. Puanı düşük olanlar ise evlerine yakın olan okul ve normal liselere gidecekler.”

Ö56: “İkisi de birbirinin aynıdır. Pek fazla bir fark görmüyorum.”

Ö24: “Adı ne olursa olsun ille de bir sınav olsun. Ancak sınavlar tarafsız ve objektif olmalıdır. İki sistemde sınav odaklıdır.”

LKS Sisteminde Öğrencilerin Evlerine Yakın Okullara Gidecek Olması ve Sınav Mecburiyetinin Olmamasının Öğrenci Başarısına Etkileri

1. Sınav Mecburiyetinin Olmamasının Öğrenci Başarısına Etkileri

Analizler sonucu ulaşılan bulgularda öğretmenlerin vermiş oldukları benzer cevaplar ortak başlıklar altında toplanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplara ilişkin temalar kategori ve kodlara göre ayrı ayrı açıklanmıştır (Tablo 2). Belirlenen kodların tekrar sayıları frekans (f) olarak belirlenmiştir.

Tablo 2: Sınav mecburiyeti olmaması ve okul başarı puanlarına yönelik görüşler

| Tema | Kategori | Kod | f |
|------|----------|------------------|----|
| | | Mecburi olmamalı | 23 |

| | | | |
|------------------------|---------|-------------------------------|----|
| | Olumlu | Başarı etkilenmez | 4 |
| | | Gereksiz kaygı | 2 |
| Sınav ve Okul Başarısı | Olumsuz | Başarı düşüklüğü-isteksizlik | 25 |
| | | Mecburi olmalı | 12 |
| | | Öğrenci ve fırsat eşitsizliği | 10 |
| | | Hedef kaybı | 3 |
| | | Öğrenci sınıflama | 2 |
| | | Akran etkilemesi | 1 |

Olumlu Görüşler

Sınav ve okul başarısı teması altında olumlu, olumsuz ve nötr şeklinde üç kategori oluşturduğu görülmektedir. Tabloya göre sınav mecburiyetinin olmamasının daha iyi olduğuna, gereksiz yaşanan kaygının ortadan kalktığına, başarılı öğrencinin de başarısız öğrencinin de bireysel başarısının değişmeyeceğine yönelik olumlu görüşler bulunmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Ö2: *“Doğru buluyorum çünkü birçok öğrenci TEOG’u kazanacağım şeklinde kendini şartlandırıyor. Olmayınca da hayal kırıklığı ileriki yıllarını olumsuz etkiliyor.”*

Ö12: *“Bence sınav mecburi olmamalı. Çok başarısız öğrencileri zorla sınava sokmanın hiçbir faydası olmuyor.”*

Ö25: *“Sınav mecburi tutulmamalı, olması gereken de bu bence. Ancak bazı öğrencilerde olumsuz sonuçlar doğurabilir.”*

Ö49: *“Bireyin erken yaşlarda kendini tanıyor olması ve istemezse sınava girmemesini doğru buluyorum.”*

Ö24: *“Daha demokratik olmuştur. İsteyen sınava girer, dilediği okulu kazanır. Bu durum öğrencinin daha motive olmasını sağlar. Kendini başarılı öğrenciler arasında görmek isteyen daha hırslanır ve çalışır.”*

Ö37: *“Sınavın mecburi olmaması doğru olacaktır. Yaşları nedeniyle sınav stresinden olumsuz etkilenecek birçok öğrenci bulunmaktadır. Bir okulda her türden öğrencinin olması okul başarısını ve bireysel başarıyı artıracaktır.”*

Ö20: *“Sınava girme zorunluluğunun olmaması öğrenci başarısında fazla bir etki oluşturmayacaktır.”*

Ö21: *“Sınavlar bireysel başarıyı etkilemez. Sadece öğrenciyi makineye çevirip bilişsel düzeyi yüksek, ahlaki düzeyi düşük birine çevirir.”*

Ö35: *“Öğrencileri bir yarıştan kurtaracaktır. Hangi liseye gidecek kaygısı yaşatmayacak zorla bir meslek lisesine gitmesini engelleyecektir.”*

Olumsuz Görüşler

Olumlu görüşlerin yanı sıra LKS sisteminin öğrenciyi hedeften saptırdığına, gereksiz bir rehavete soktuğuna, motivasyon ve derse olan ilgisinin azalmasına neden olduğuna ve öğrenciler arasındaki sınıflandırmalara neden olacağına yönelik olumsuz görüşlere yer verilmiştir. Bunlardan bazıları;

Ö89: *“Tüm öğrencilerimizin sınava girmemesi iyi bir fikir gibi dursa da öğrenciler sınav kaygısı yaşamayarak derslerini aksatacaktır. Veliler arasında ise sınava giren öğrencilerin başarılı diğerlerinin başarısız olduğu düşünülecek. Bunun sonucu baskı kuran aileler ve başarısız olacağını düşünen öğrenciler oluşacaktır. Okullarda ise eğitsel başarının giderek düşeceğine inanıyorum.”*

Ö76: "Bence başarı seviyesi daha da düşecektir."

Ö77: "Öğrenciler sınav olmayınca bir rehavete giriyorlar. Sınav yok nasılsa istediğim okula gidebilirim düşüncesini taşıyorlar. Sınava girmek zorunda olduklarından iyi bir okula girebilmek için çalışmak zorunda kalıyorlardı. Bu da başarıyı artırmaktaydı."

Ö45: "Sınavın mecburi tutulması öğrencinin dersleri boşlamamasını sağlıyordu. Başarı düşecektir."

Ö85: "Sınava girmek istemeyen öğrenciler sınıfta bir düzensizlik yaratıyor bu da sınava girmeyi düşünenleri olumsuz yönde etkiliyor."

Ö17: "Sınava girmek istemeyen öğrenciler derslerine daha az motive olabilir ya da daha az ilgi gösterebilirler."

Ö10: "Sınava girme mecburiyeti olmayınca öğrencilerde bir boşlama, gevşeme, ders çalışmada isteksizlik olduğunu düşünüyorum."

Ö72: "Başarıyı düşüreceği kanaatindeyim."

Ö80: "Eğitim sistemimiz sınav odaklı olduğu için adının ne olduğu önemli değildir. Yerleştirmelerin sınavla olması gerekmektedir. Ama bu sınav keyfiyete bırakılmadan tüm öğrenciler için eşit ve objektif bir şekilde yapılmalıdır."

Ö67: "Ortaokulda bazı kişisel nedenlerden dolayı başarı ortalaması yüksek olmayan öğrencinin bir daha başarılı olamayacağını düşünerek hayallerinin suya düşeceği ya da bir daha hayal kuramayacağını düşünüyorum."

Ö7: "Sınav mecburiyetinin kalkması öğrencilerin amaçsız bir eğitim hayatına yönlendirdiği kanaatindeyim. Bu durumun da geleceğini ve başarısını şüphesiz etkileyecektir."

Ö45: "Açıkçası bizler de ortaokuldan mezun olduğumuzda böyle bir sistem vardı ve her şey gayet yolundaydı. Ancak yeni nesil biraz daha hırslı olduğu için emek sarf etmekten pek hoşlanmıyor. Sınav zorunluluğu olmadığı için ders çalışmıyor, sınıfta kalma da zaten yok mantığı ile hareket ediyorlar. Neticede başarı ve motivasyon düşüklüğü yaşıyor."

Ö35: "Bu şekilde uygulanan bir sistemde adalet olduğunu düşünmüyorum. Ergenlik yaşındaki bir öğrencinin sınava girme yeterliliğini kendisinin değerlendirebileceğini düşünmüyorum."

2. Öğrencilerin Evlerine Yakın Okullara Gidecek Olmasının Öğrenci Başarısına Etkileri

Öğretmenlerin verdikleri benzer cevaplar ortak başlıklar altında toplanmış, temalar kategori ve kodlara göre ayrı ayrı açıklanmıştır (Tablo 3). Belirlenen kodların tekrar sayıları frekans (f) olarak belirlenmiştir.

Tablo 3: Eve en yakın 5 okula sınavsız yerleşmeye yönelik görüşler

| Tema | Kategori | Kod | f |
|-----------------------|----------|----------------------------|----|
| Eve En Yakın Beş Okul | Olumlu | Mantıklı-iyi | 16 |
| | | Adalet | 14 |
| | | Yol masrafı | 8 |
| | | Zamandan kazanç | 4 |
| | | Güvenlik | 4 |
| | Olumsuz | Mahalle kültürü | 2 |
| | | Okul başarısı | 1 |
| | | Mecburiyet-sınırlandırılma | 18 |
| | | İkamet-emlak | 10 |
| | | Okulların niteliği | 4 |
| Uygunluk | 2 | | |

| | |
|------------------|---|
| Psikolojik baskı | 2 |
| Dengesiz dağılım | 2 |

Olumlu Görüşler

Eve en yakın beş okul teması altında olumlu ve olumsuz şeklinde iki kategori oluştuğu görülmektedir. Tabloya göre öğretmenlerin en yakın beş okula yönelik görüşlerinden bir kısmı bu uygulamanın uygulanabilir, mantıklı, güvenlik, yol masrafı ve ulaşım kolaylığı açısından kolaylık sağlayacağına dair olumlu cümlelerden oluşmaktadır. Bununla ilgili öğretmen görüşlerinden bazıları şu şekildedir.

Ö31: “Öğrencinin yakın okullara gitmeleri hem kendilerine hem de ailelerine güven verecektir.”

Ö13: “Servis telaşı veli yaşamayacaktır.”

Ö60: “Güzel bir uygulama bizim zamanımızda da böyleydi. Hiçbir sorun çıkmıyordu.”

Ö16: “Çok yerinde bir karar. Özellikle fakir çocukların servislerle okula gitmesi veliye ciddi bir külfet getiriyor. Bu durum öğrencinin seçenek sayısını da arttırıyor.”

Ö43: “Öğrencilerin daha hızlı ulaşabilmesi daha az masrafla ve zamanla ulaşabilmesi açısından olumludur.”

Ö48: “Sınav zorunluluğunun olmadığı durumda en yakın beş okul olabilir. Ancak yerleştirmenin adil bir şekilde yapılması gerekir.”

Ö40: “Ulaşım ve mahalle kültürü açısından yararlıdır. Ancak başarı ve nitelikli eğitim açısından sıkıntılar yaratabilir.”

Olumsuz Görüşler

Mevcut olumlu görüşlerin yanı sıra en yakın beş okul uygulamasının öğrenciyi sınırlandırdığına, mecbur bıraktığına, adaletin olmayabileceğine, ikamette usulsüzlüklerin çıkacağına dair olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Bunlardan bazıları;

Ö82: “En başarılı öğrencilerin seçili liselere gitmesi kalanların diğer okullara dağılması çevrede oluşan iyi öğretmen ve iyi öğrenci, kötü öğretmen ve kötü öğrenci algısı...”

Ö22: “Her okulun kendi niteliği öğrenci başarısını etkileyecektir.”

Ö11: “Bu beş okulun seviyesi nasıl olacak, neye göre alacaklar, çocuklar adil bir şekilde mi yerleştirilecek!”

Ö19: “Doğru bulmuyorum. Veliler ikametgâh için yarışa girecekler.”

Ö46: “Öğrencinin ikamet adresi iyi ya da kötü okula gitmesine neden olacak. Birçok gencimize yazık olacak.”

Ö47: “Emlak ve adres değişikliklerinin artacağını düşünüyorum.”

Ö90: “Emlakçılık sektörü açılacak.”

Ö12: “Sınava girmeyi tercih edenler için olumsuz bir psikolojik baskı olabilir. Toplumda evlerine yakın olan okulların başarısız öğrencilerin olduğu okullar olarak anılmasına sebep olabilir.”

Ö14: “Bu sistem eski bir sistem eğer fayda sağlasaydı değiştirilmezdi zaten.”

Ö77: “Okullardaki sınıfların homojen olması eğitim açısından daha faydalıdır. Öğrencilerin aynı seviyede olması öğretmenleri de yönlendirir. Heterojen bir sınıfta öğretmenlerin farklı seviyelere uygunluk sağlaması zor olacak verimi de düşürecektir.”

Ö87: “Adrese dayalı yerleştirmenin adil olacağını düşünmüyorum.”

Konuya İlişkin Diğer Görüşler

Konuya ilişkin diğer görüş ve öneriler de öğretmenlerin daha çok başarı, sınav sisteminin değişimi, sınavın özelliği, okul tercihi ve fırsat eşitliği gibi söylemler üzerinde durduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin konuya yönelik ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö3: “Öğrencilerin formülleri ve belirli konuları, tarihleri ezberleyip sınavlardan geçmeleri gerçek başarıyı her zaman sağlamaz. Analiz eden, sorgulayan, neden-sonuç ilişkisi kurabilen öğrencilerin hedeflenmesi gereklidir. Bu da sınav odaklı değil yaparak, yaşayarak sağlanabileceğini düşünüyorum.”

Ö4: “Eğitim sistemi değiştikçe öğrenci başarı düzeyi düşmektedir. Gözlemlerim sonucu öğrenci psikolojisi değişen eğitim sistemi yüzünden bozulmaktadır. Ortaokulda sınavların kaldırılması taraftarıyım. Öğrencinin gelişim çağında sürekli sınava tabii tutulması öğrencinin sosyalliğini kısıtlamaktadır.”

Ö7: “LKS sistemi ile yaklaşık %10'luk dilime girebilen öğrenci iyi okullara yerleşecek, orta seviyede kalan ancak başarılı öğrenciler ise özel okullara yönelecek. Yani yine parası olmayan okuyamayacak.”

Ö9: “Ben dershaneçilikten gelen bir öğretmenim. Bana göre okulu da etkin kılacak en iyi yöntem her yıl bir tane olmak üzere sınav yapılması. Sadece 8. sınıfta sınav olması diğer yılları daha az önemsetiyor. SBS daha iyi bir uygulama idi.”

Ö12: “Ortaokulda sınav olmasına karşıyım. Oyun çağındaki çocukların sınava hazırlanmasını doğru bulmuyorum. Yapılması gereken sınav sadece üniversite sınavıdır.”

Ö23: “Anadolu ve Fen Lisesine kayıt sınav ile olmalı ancak 4. sınıf ve 8. sınıf sonunda yapılmalıdır. Ayrıca yabancı dile önem verilmelidir.”

Ö35: “LGS ve OKS' ye göre daha basit diye adlandırılan TEOG sisteminin kaldırılarak amacı olmadan, dönüt almadan yetişen öğrencilerin geleceklerini sağlıklı şekillendirebileceklerini düşünmüyorum.”

Ö37: “Eğitim sistemindeki değişiklik damdan düşer gibi yapılmamalı. Eğitim ülkenin hiçbir kurumuyla kıyaslanamaz. Çok daha planlı olmalıydı.”

Ö42: “Yeni bir sınav sistemi getirileceği zaman, bunun çok önceden bir alt yapısının oluşturulması ve insanlarda şok etkisi yaratmadan duyurulması herkes açısından daha sağlıklı olurdu.”

Ö46: “Sistem değişikliği daha aşamalı olmalıydı. 1. ve 2. dönem sınavla alakalı aylık değişiklikler oldu. Başta açık uçlu sorular olacağı, ders başarısının önemli olduğu söylendi. Yayın evleri buna uygun kitaplar yayımladı. Ardından açık uçlu sorular değil de TEOG formatında sorular sorulacağı kulaktan kulağa yayıldı. En sonunda ise ders başarı notunun etkisinin kalmadığı, ikamete göre yerleştirileceği ilan edildi. Sınavın sadece nitelikli liselere öğrenci alabilecek bir sınav olduğu duyuruldu. Bizler sadece uygulayıcılarız. Bu kadar değişiklik içinde maalesef görüşümüz alınmadı.”

Ö50: “Eğitimde fırsat eşitliği olması gerekir. Almanya' da sistem çok farklı orada öğrenciler bir meslek sahibi olmak için gidiyor okula ve yeteneklerine göre bir alana yoğunlaşmış başarı elde ediyorlar.”

Ö59: “Meslek liselerinin yanında mesleki ortaokulların açılması da gerekir. Ağaç yaş iken eğilir.”

Ö62: “Tek bir sınavla değil 1. sınıftan itibaren birçok sınavla ortak-dönüt alması, okulların sosyal-kültürel anlamda daha aktif çalışması, seviye sınıflarının yapılması, yararlı olabilir. Ancak mini ve tek bir sınav yapılması bana bilimsel gelmiyor.”

Ö63: “Nitelikli okul sayısı bu sistemle azaldığı için öğrencinin çok çok iyi olması gerekmektedir. Aslında orta düzeydeki okullar da buna dâhil edilebilir. Böylece diğer okullardaki eğitim çitası yükselecektir. En iyi okullara gidemeyen öğrenciler gittikleri okulların eğitim kalitesini yükseltecektir.”

Ö77: “Sınav odaklı bir eğitim sistemini tasvip etmiyorum öğrenci ve veliler stres içinde oluyor. Çocukların kaderinin 2 saatlik bir sınava bağlı olmasını doğru bulmuyorum. Düşük puan

alan ancak başarılı bir öğrencinin mahallesinde istemediği bir okula gitmesini bana göre doğru değil.”

Ö82: “Çıkarılan yeni sistemin hemen uygulanması bir belirsizlik yarattı, en az bir yıl sonra uygulanmalıydı.”

Ö90: “Lise giriş sınavlarının mutlaka olması gerektiğini savunuyorum. Başarılı ve olmayanlar ayrılmalıdır. Fakat kültür dersi kötü olan öğrencilerimizin mutlaka bir yeteneklerinin olduğu göz ardı edilmemeli. En büyük sıkıntı mesleğe yönelen öğrencilerin kültür derslerine devam etmeleridir. Bu öğrencilerin yetişecekleri derslerde eğitim almaları gerekir. Yeteri kadar meslek lisesi açılırsa bu sorun ortadan kalkabilir.”

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada LKS sistemine yönelik olumlu ve olumsuz öğretmen görüşleri yer almaktadır. Araştırma sonucunda olumlu görüş belirten öğretmenler LKS sisteminin öğrenci başarısını değerlendirmede daha iyi olduğunu, sınav dışında öğrenci alan diğer okulların öğrenci profillerinin heterojen bir dağılım göstereceğini, sınav kaygısının azalacağını vurgulamaktadırlar. LKS sistemine yönelik olumsuz görüş belirten öğretmenler ise sistemin kendilerinden görüş alınmadan değiştiğini, TEOG sistemini daha iyi olduğunu ve öğrencilerin ders çalışmadığını vurgularken bir kısım öğretmen değişen bir şey olmadığını belirtmektedirler.

LKS sisteminde sınav mecburiyetinin olmamasının olumlu yönleri olarak öğretmenler öğrencilerin sınava girme tercihinin demokratik bir yaklaşım olduğunu ve sınav stresi yaşamalarının önüne geçeceğini belirtmektedirler. Bu konuya yönelik olumsuz görüşe sahip öğretmenler ise öğrencilerin sınav olmadığı için derslerine çalışmadığını ve sınıf disiplininde sorunlar yaşanacağını vurgulamaktadırlar. Öğrencilerin evlerine yakın olan okullara gidecek olmalarına yönelik öğretmen görüşleri güvenlik açısından olumlu olduğu, servis sorununa çözüm olacağı ve hem maddi hem de mahalle kültürü açısından olumlu yansımaları olacağı üzerine yöneliktir. Olumsuz görüşler ise iyi ve kötü okul, öğretmen ve öğrenci algısı oluşacağı ve ikametgâh sorunları yaşanacağı üzerine yoğunlaşmaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı sınav yerine öğrencilerin çok yönlü gelişiminin sağlanması, sistemin sık sık değişmemesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması gerektiği üzerine görüşler belirtmektedirler.

Çalışmaya ilişkin görüş ve öneriler şunlardır;

- LKS sisteminin etkililiği için lise türleri dörde ayrılmalıdır.
 1. Fen Lisesi
 2. Anadolu Lisesi
 3. Sosyal Bilimler Lisesi
 4. Meslek/Yetenek Lisesi
- Her bir lise türünün sayısı artırılmalı ve orantılı bir şekilde ülke geneline dağıtılmalıdır. Diğer tüm meslek liseleri Meslek/Yetenek Lisesi içerisinde bölüm ve alt bölüm/branş olarak varlığını sürdürmelidir.
- Kimlik bulma ve dönemsel olarak ergenlik aşamasında bulunan öğrenciler okul sınavları dışında sürekli olarak sınava tabii tutulmamalıdır.
- Ortaokul döneminde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. 6. ve 7. sınıflarda akademik başarı puanları yeterli olmayan ve yeteneklerine yönelmek isteyen öğrenciler rehber öğretmenler tarafından belirlenmelidir.
- Meslek seçme ve yeteneği geliştirme açısından kişinin en verimli olduğu bu dönemlerde öğrencilerin özenle işlenmesi için belirlenen yetenekler kategorilere ayrılarak seçmeli dersler ile 8. sınıfta öğrenciyi mesleğine yönlendirecek şekilde eğitim verilmelidir.

- Eğitimde fırsat eşitliğine ters düşen isteğe bağlı sınav olmamalıdır. Yeteneğe yönelen öğrenciler ve kültür derslerine yönelen öğrenciler 8. sınıf sonunda kendilerine uygun olan, soru sayısı ve süresi fazla olan, tek bir sınava tabi olmalıdır.
- Tüm liseler öğrencinin girdiği sınav puanının %60'ı, okul başarı puanının %15'i, ders ve sınıf öğretmenin puanlamasının %10'u, sosyal faaliyetlerin % 5'i, rehber öğretmenin % 5'i ve okul idaresinin % 5'i oranları gibi belirlenen oranlar birleştirilmek üzere öğrenci kaydı yapmalıdır. Böylece öğrenci hem okul başarı puanını, derslerini, sosyal faaliyetleri, öğretmenlerini, okul idaresini ve rehberlik servisini hem de genel sınavı önemseyecektir.
- Yetenek lisesine veya Anadolu lisesine kayıt olacak öğrenciler istediği okula başvuru yapabilmelidir. Okullar gelen müracaata göre yüksekten az puana doğru sıralama yaparak kontenjanlarını bildirmelidir. Birkaç hafta içinde asil ve yedek kontenjanlarını bildiren okullar kendilerine gelen öğrenci potansiyeline göre tavan ve taban puanlarını oluşturacaktır. Böylece sınavı çevresel faktör veya şanssızlıktan ötürü kötü geçen öğrencinin var olan okullar arasındaki en iyi olanını belirleme ve seçme şansı da ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla kendisine ve ailesine en uygun okula veya yeteneğe yönelebilecektir.

Kaynakça

- Aziz, A. (2014). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri. Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*(4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gündoğdu, K., Kızıldaş, E. ve Çimen, N. (2010). Seviye belirleme sınavına (SBS) ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri (Erzurum il örneği). *İlköğretim Online*, 9(1), 316-330.
- İsıamoğlu, A. H. ve Alnıaçık, Ü. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. İstanbul: Beta.
- MEB (2013). 2013-2014 eğitim-öğretim yılı ortaöğretime geçiş ortak sınavları e-kılavuzu. Alıntılanma Tarihi: 20.08.2019.
<http://oges.meb.gov.tr/docs2104/sunum.pdf>http://www.meb.gov.tr/sinavlar/dokumanlar/2013/kilavuz/2013_OGES_Klvz.pdf
- MEB (2017). Bakan Yılmaz, AA Editör Masası'nda ortaöğretime geçişte yeni uygulamayı açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-yilmaz-aa-editor-masasinda-ortaogretime-geciste-yeni-uygulamayi-acikladi/haber/14882/tr>
- Ocak, G., Akgül, A. ve Yıldız, S. Ş. (2010). İlköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sistemi'ne (OGES) yönelik görüşleri (Afyonkarahisar örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 37-55.



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2019 ♦ Cilt/Volume: 3 ♦ Sayı/Issue: 4, s. 21-30

**İLKOKULDA MATEMATİKSEL PROBLEM ÇÖZME İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ
TEZLERİN İNCELENMESİ**

Oben KANBOLAT

Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, okanbolat@erzincan.edu.tr

Muhammed Abdullah BALTA

muhammedabdullahbalta@gmail.com

Özet

Problem çözme öğretimi matematik öğretiminin amaçları arasında yer alan ve kendisi dışındaki diğer tüm amaçları da içeren önemli bir hedefdir. Okul öncesi dönemde problem çözme ile ilgili ilk deneyimlerini yaşayan bireylerin, matematiksel problem çözme becerilerinin profesyonel anlamda gelişiminin temelleri ilkökulda atılmaktadır. İlkokulda problem çözme öğretimi için bu denli önemli olmasından hareketle pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ilkökul düzeyinde problem çözme ile ilgili yapılmış lisansüstü tez çalışmalarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini YÖKTEZ ortamında ulaşılan 21 adet tez oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada nitel yaklaşım benimsenmiş olup, doküman analizi veri toplama tekniği kullanılmıştır. YÖKTEZ aracılığıyla ulaşılan 21 lisansüstü tez amaç, örneklem ve yöntem ifadelerine odaklanılarak üç boyutta tasnif edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler tümevarımsal olarak verilerden hareketle oluşturulan kodlar ve temalar kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulardan faydalanarak ilkökul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili yayınlanan tezlerde daha çok ilkökul 4. sınıf öğrencileri ile ilgili çalışıldığı; nicel yaklaşımın benimsendiği; en fazla yüksek lisans tezlerinin yazıldığı; tezlerin en çok 2014-2015 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir. Yapılan tezlerin amaç ifadeleri incelendiğinde sıklıkla problem çözme başarısı, problem çözme sürecinde kullanılan akıl yürütme, eleştirel düşünme gibi bilişsel beceriler, problem çözmeye yönelik tutum ve kaygı gibi duyuşsal beceriler, problem çözme stratejileri, problem çözme öğretimi, problem çözme sürecinde yaşanan zorluklar ile ilgili kullanılan yaklaşımlar hakkında araştırmaların gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında okuyucuya ilkökul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili son yıllarda gündemde olan çalışma alanları sunulmuştur ve bu sayede ilkökul düzeyinde problem çözme ile ilgili çalışacak araştırmacılara da araştırma konusu bağlamında fikir sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematiksel problem çözme, ilkökul, matematik öğretimi, lisansüstü tez.

**EXAMINATION OF POSTGRADUATE THESES CONCERNING MATHEMATICAL PROBLEM
SOLVING IN PRIMARY SCHOOL**

Abstract

Teaching problem solving is an important goal that is included among the purposes of teaching mathematics and includes all other achievements beyond itself. The basis of professional development of mathematical problem solving skills of the individuals who in preschool period have had their first experience with problem solving is laid in primary school. Many studies have been carried out since primary school is so important for teaching problem-solving. In this context, the aim of the research is to examine the postgraduate theses related to problem solving at primary school level. The sample of the research is composed of 21 theses reached in YOKTEZ database. Qualitative approach has been adopted in the research and document analysis data collection technique has been used. The 21 postgraduate theses reached through YOKTEZ have been sorted in three formats focusing on their purposes, samples and methods. The data obtained in the study were analyzed using the codes and themes generated inductively from the data. The findings showed that the theses on mathematical problem solving at primary school level were mostly MA degree theses and mainly published in the years 2014 and 2015 which generally dealt with 4th grade primary school students and adopted the quantitative approach. When the purposes of the theses are viewed, it is seen that the studies were mostly conducted about success in problem solving, cognitive skills such as reasoning used in problem solving process and critical thinking, affective skills such as attitude and anxiety towards problem solving, problem solving strategies, approaches used in teaching problem solving and the difficulties experienced in the problem-solving process. In the light of the results obtained from the study, the readers are provided with work areas for mathematical problem solving at primary school level which have been on the agenda in the recent years and it is thought that the researchers to do research on problem solving at primary school level will be supplied with an idea about the context.

Keywords: Mathematical problem solving, primary school, teaching mathematics, postgraduate dissertation.

1.GİRİŞ

İnsanoğlu yarattığı günden bugüne, günlük hayatında karşılaştığı problem durumlarını anlamlandırma ve çözmeye süreçleriyle hayatını idame ettirmiştir. Problem çözmeye ve süreci, zamanla yalnızca hayatın bir vazgeçilmezi olmaktan çıkıp tüm bilim dallarının “kilit taşı” vazifesi olarak düşünülürken matematik dersinin öğretilmesinde de önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Özsoy (2014) a göre, problem çözmeye ve problem çözmeye süreci matematiği meydana getiren temel faktörlerdir. Matematik eğitimi literatüründe sıklıkla problem çözmeye matematiğe yeri ve önemi üzerinde durulmuştur (Soylu ve Soylu, 2006; Altun ve Arslan, 2006; Durmaz ve Altun 2014; Türnüklü ve Yeşildere, 2014; Gökkurt, Örnek, Hayat, Soylu, 2015; Memnun, 2015; Biber, Aylar, Ay, İspir, 2017).

Baki (2015), okulda görülen matematiğin her ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de büyük sorumluluklarının olduğunu belirterek söz konusu okulda görülen matematik derslerinin öğrencinin matematiğe değer vermesini sağlaması; matematiksel düşünme becerisi kazandırması; matematiği iletişim aracı olarak kullanmasını sağlaması ve problem çözmeye becerisi kazandırması için gerekli olduğunu ifade etmiştir. Problem çözmeye süreci diğer tüm gerekçeleri de içerisinde barındırması sebebiyle matematik öğretimi için oldukça önemlidir.

Nitekim MEB Matematik Dersi Öğretim Programı (2018) nın genel amaçlarında, bireylerden beklenen roller belirtilmiş olup; bireyin rollerinin “problem çözebilen” boyutuna özellikle dikkat çekilmiştir. Aynı şekilde matematiksel yetkinlik kavramının “ günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır.” şeklinde tanımlanması da problem çözmeye verilen önemin bir göstergesidir.

Benzer şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nde Matematik Öğretmenleri Milli Konseyi’nin (National Council of Teachers of Mathematics, NCTM) (2000) standartları da problem çözmeye becerilerinin matematik öğretiminde öncelikli yer almasını ve problem çözmeye yaklaşımı ile matematik konularının öğretimini vurgulamaktadır.

Problem çözmeye eğitiminin temelleri her ne kadar okul öncesi eğitimde atılıyor olsa da matematiksel problem çözmeye yetkinliğinin ilk temellerinin ilkökul düzeyinde atıldığı yadsınamaz bir gerçektir. İlkokul, insanın zihinsel yönden gelişmesinin çok hızlı olduğu bir dönemine rastlanmaktadır (Altun, 1995). Problem çözmeye süreci başından sonuna zihinsel bir aktivite olarak düşünülürken ilkökulda problem çözmeye etkinliklerinin ideal bir şekilde gerçekleştirilmesinin ve deneyimlenmesinin son derece önemli olduğu ifade edilebilir. Adagideli ve Ader (2017) gerçekleştirdikleri çalışmalarında, problem çözmeye öğretiminin öğrencilerin matematiksel becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynadığını belirtmişler ve problem çözmeye başarılı olan ilkökul öğrencilerinin üstbilgi ve öz düzenleme becerilerinin daha iyi olduğunu belirtmişlerdir.

Gerçekleştirilen araştırma kapsamında ilkökul düzeyinde yazılmış olan matematiksel problem çözmeye ile ilgili lisansüstü tezlerin amaç ifadelerine, örneklemelerine ve kullanılan yöntemlerine göre 3 temel boyutta incelenmesi amaçlanmaktadır. Ülkemizde son yıllarda üniversite sayısının artmasının bir sonucu olarak lisansüstü eğitime olan talebin de arttığı görülmektedir. Bu artış beraberinde lisansüstü tezlerin sayısında da bir artış getirmektedir. Yüksek lisans ve doktora düzeyinde yapılan tez çalışmalarının incelenmesi ve tasnif edilmesi ilgili alanda ne tür çalışmaların gerçekleştirildiği ile ilgili bilgi sahibi olunmasının yanı sıra ileriye dönük olarak ne tür araştırmaların yapılmasının gerektiği hakkında araştırmacılara bilgi vermesi açısından kıymetlidir (Yaşar ve Papatğa, 2015). Bu bağlamda bu çalışma özelde ilkökulda problem çözmeye konulu lisansüstü tez çalışmalarının amaçları, örneklemeleri ve yöntemleri açısından tasnif edilmesi sonucunda elde edilen sonuçları sunması bakımında önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada özel olarak problem çözmeye yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmaların tercih edilmesinin nedeni problem çözmeye günlük hayatla iç içe olması, akıl yürütme, muhakeme etme, eleştirel düşünme gibi zihinsel birçok beceriyi içinde barındırması ve matematik eğitiminde

son derece önemli bir unsur olmasıdır. Araştırmanın ilkökul düzeyinde yapılma sebebi ise, öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerinin temelinin ilkökul düzeyinde atılmasıdır şeklinde ifade edilebilir. Araştırmada, ülkemizde günümüze dek ilkökul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerle alakalı şu sorulara yanıt aranmıştır:

Problem çözme ile ilgili lisansüstü tezlerin;

- 1) Amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
- 2) Örneklemine göre dağılımı nasıldır?
- 3) Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

1.1. Araştırmanın Önemi

Günümüz matematik eğitimi anlayışında; sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünebilen, matematiksel okuryazarlık becerilerini geliştiren, matematiksel kavramları anlamlandırabilen ve bunu günlük hayatına uygulayabilen, problem çözebilen, tüm bunlardan hareketle matematiğe değer veren bir öğrenci profili kendisine yer bulmaktadır. Dolayısıyla öğrencileri problem çözmeye dayalı olarak anlamlandırmaya güdüleyecek öğretim metotlarıyla ilgili yapılan araştırmalar gün geçtikçe daha önemli hale geldiği görülmektedir. Bu araştırmanın, araştırmacılara genel bir bakış açısı ve genel bir çerçeve sağlaması yönünden katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda matematik eğitimi literatüründe yer alan araştırmalar içerik analizi ile incelenmiş, bu araştırmaların yönelimleri, eksik kaldığı düşünülen, çalışması gereken, daha geniş bir çerçevede alınması gereken hususlarına, konu ve amaçlara yönelik olarak araştırmacılara fikir sağlamak amaçlanmıştır. Bu araştırmanın, ilkökul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili lisansüstü tezleri; amacına, örnekleme, yöntemine göre inceleyip, bu tezlerle ilgili verileri toplu ve sistematik bir şekilde kategorize etmesi, ilgili literatüre katkı sağlaması ve araştırmacılara fikir verebilmesi açısından önem teşkil edeceği düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1- Bu çalışma ilkökulda matematiksel problem çözmeye ilgili lisansüstü tezleri incelemesi sebebiyle sınırlıdır.
- 2- Bu çalışma ilkökulda problem çözme ile ilgili lisansüstü tezlerin amaç, örneklem ve yöntem bağlamında incelenmesi sebebiyle sınırlıdır.
- 3 - Bu çalışmanın verileri, YÖKTEZ yazılımından elde edilenlerle sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Türkiye’ de ilkökulda matematiksel problem çözme öğretimi ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup, yöntem olarak doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir. Doküman analizinde amaç, benzer verileri belirli kod ve temalar çerçevesinde tasnif etmek ve oluşan kod ve temaları okuyucuya anlayabileceği şekilde sunmak ve yorumlamaktır (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırma kapsamında Türkiye’ de ilkökulda problem çözme öğretimine yönelik gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmaları amaç, örneklem ve yöntem boyutlarında analiz edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, YÖKTEZ (Ulusal Tez Merkezi) ortamında ulaşılan ilkökulda matematiksel problem çözmeye ilgili yazılmış olan 21 lisansüstü tez oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, “kendini örnekleyen evren” (Çilenti, 1984, s.137) çalışma evreni olarak kabul edilmiştir. Araştırmada 21 lisansüstü tez belirlenmiş ve tamamı

incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin düzeylerine dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 Lisansüstü Tezlerin Düzeylerine Göre Dağılımı

| Düzeylerine Göre | f | % |
|--------------------|-----------|------------|
| Yüksek Lisans Tezi | 15 | 71 |
| Doktora Tezi | 6 | 29 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 1. incelendiğinde, ilkokul düzeyinde matematiksel problem çözmeyle ilgili lisansüstü tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde olduğu ve nadiren doktora düzeyinde tezlerin yazıldığı görülmektedir.

Çalışma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin yayınlandığı yıllara göre dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2 Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

| Yıllara Göre Dağılımı | f | % |
|-----------------------|-----------|------------|
| 1994 | 1 | 5 |
| 1995 | 1 | 5 |
| 1997 | 1 | 5 |
| 1998 | 1 | 5 |
| 1999 | 1 | 5 |
| 2013 | 3 | 14 |
| 2014 | 1 | 5 |
| 2015 | 5 | 23 |
| 2016 | 3 | 14 |
| 2017 | 3 | 14 |
| 2018 | 1 | 5 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 2 incelendiğinde ilkokulda problem çözme ile ilgili ilk lisansüstü tezin 1994 yılında yayınlandığı ve en fazla 2015 yılında ilkokulda problem çözme ile ilgili lisansüstü tezlerin yayınlandığı ifade edilebilir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri internet ortamında YÖKTEZ yazılımı kullanılarak elde edilmiştir. YÖKTEZ' de ilkokul düzeyinde yapılmış olan matematiksel problem çözme ile ilgili lisansüstü tezleri inceleme maksadıyla 21 adet teze elektronik olarak ulaşılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın hedefleri doğrultusunda araştırmacı tarafından hazırlanmış olan tez

inceleme formuna göre incelenmiştir. Tez inceleme formu, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma amacına bağlı olarak lisansüstü tezlerin amaç, örneklem ve yöntem ifadelerinin analiz edilmesiyle birlikte forma sonradan yeni temaların da eklenmesi ile revize edilmiş ve uzman görüşüne de başvurularak son halini almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Falkingham ve Reeves (1998) de içerik analizinin, yayın yığınlarının değerlendirilmesi için kullanılan yeni bir yöntem olduğunu ifade etmiştir (Selçuk, Palancı, Kandemir ve Dünder, 2014). Verilerden elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) tabloları, grafikler oluşturularak yansıtılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden hareketle kod ve temaların oluşması sebebiyle tümevarımsal bir yaklaşımın kullanıldığı ifade edilebilir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmalarda, verinin ve bu verilere bağlı sonuçların nasıl elde edildiğinin detaylı bir şekilde rapor edilmesinin geçerlik için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bu amaçla çalışmada veri toplama ve analizi süreci detaylı bir şekilde açıklanmış olup, güvenilirliğini sağlamak için, elde edilen veriler ilk aşamada iki uzman tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analiz sonucunda çıkan sonuçlar karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarının hemen hemen hepsinin aynı olduğu görülmüş, farklı olan analiz sonuçlarında ise bir fikir birliğine varılarak ortak bir sonuç elde edilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları araştırma sorularına bağlı kalınarak elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümü içerik analiziyle elde edilen verilerden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, YÖKTEZ ortamında ulaşılan 21 ilkokul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili yazılmış lisansüstü tezlerin belirli kriterler ışığında incelenmesiyle elde edilmiştir. Bu kriterler sırasıyla şu başlıklar altında verilmektedir: incelenen tezlerin amaç cümlelerine göre dağılımı, örneklem gruplarına göre dağılımı, (örneklem gruplarının sınıf düzeyine göre dağılımı, örneklem gruplarının büyüklüğüne göre dağılımı) araştırma yaklaşımlarına göre dağılımı (Yöntem, veri toplama aracı, veri analizi yöntemi). Bu tezlerden elde edilen veriler yüzde (%) ve frekans (f) tablolarıyla verilmiştir. Bu tablolar ve grafikler ile ilgili yorumlar alt kısımlarında yer almaktadır.

3.1. Tezlerin Amaç Cümlelerine Göre Dağılımı

Araştırmanın 1.sorusu kapsamında, tezlerin amaç cümleleri dikkate alındığında amaç ifadeleri yedi tema altında ele alınmıştır. Tezlerin amaç cümlelerinin incelenmesiyle elde edilen 7 tema kapsamında bulunan amaç ifadelerine ait kategorilerin de yüzde ve frekans dağılımları Tablo 3'teki gibidir.

Tablo 3. Tezlerin Amaç İfadelerine Göre Dağılımları

| Temalar | Kategoriler | f | % |
|--------------------|----------------------------|----|------|
| Başarı | Problem Çözme Başarısı | 19 | 30 |
| | Matematiksel Başarı | 4 | 6 |
| | Problem Kurma Başarısı | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 24 | 37,5 |
| Bilişsel Beceriler | Akıl Yürütme | 4 | 6 |
| | Eleştirel Düşünme Becerisi | 4 | 6 |
| | Matematiksel Düşünme | 1 | 1,5 |
| | Matematiksel Dil Becerisi | 1 | 1,5 |

| | | | |
|-----------------------|---------------------------------|-------|------|
| | Üstbiliş | 1 | 1,5 |
| | Yaratıcı Düşünme | 1 | 1,5 |
| | Zihinden İşlem Yapabilme | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 13 | 19,5 |
| Öğrenme-Öğretme | Problem Çözmeye Dayalı Öğretim | 3 | 4,5 |
| | Etkinlik Temelli Öğrenme | 1 | 1,5 |
| | Gerçekçi Matematik Eğitimi | 1 | 1,5 |
| | Karikatürle öğretim | 1 | 1,5 |
| | Lego More Tomath Eğitsel Aracı | 1 | 1,5 |
| | Mental Aritmetik Eğitimi | 1 | 1,5 |
| | Polya'nın Problem Çözme Yöntemi | 1 | 1,5 |
| | Zenginleştirilmiş Eğitim Prg. | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 10 | 15 |
| | Duyuşsal Beceriler | Tutum | 5 |
| Kaygı | | 2 | 3 |
| Toplam | | 7 | 11 |
| Problem Çözme Süreci | Problemi Anlama | 1 | 1,5 |
| | Strateji Belirleme | 1 | 1,5 |
| | Stratejiyi Uygulama | 1 | 1,5 |
| | Kontrol | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 4 | 6 |
| Demografik Özellikler | Aile | 1 | 1,5 |
| | Çalışma alışkanlığı | 1 | 1,5 |
| | Özel Öğrenci | 1 | 1,5 |
| | Sosyoekonomik durum | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 4 | 6 |
| Zorluklar | Problemi Anlama | 1 | 1,5 |
| | Problem Kurma | 1 | 1,5 |
| | Toplam | 2 | 3 |
| Toplam | | 64 | 100 |

Tablo 3 incelendiğinde, ilkokulda matematiksel problem çözmeye ilgili tezlerin amaç ifadeleri başarı, bilişsel beceriler, öğrenme-öğretme, duyuşsal beceriler, problem çözme süreci, demografik özellikler ve zorluklar olmak üzere yedi ana tema altında ifade edilebilir. Tezlerin amaçlarında sıklıkla karşılaşılan başarı teması altında, en çok problem çözme başarısı (%30); en az problem kurma başarısı (%1,5) yer almaktadır. Başarı temasından sonra gelen bilişsel beceriler teması altında yer alan amaç ifadeleri arasında en sık yer alanlar; akıl yürütme becerisi (%6) ve eleştirel düşünme becerisi (%6)'dir. En az tekrar eden amaç ifadeleri olarak ise zihinden işlem yapabilme (%1,5), yaratıcı düşünme (%1,5), matematiksel düşünme (%1,5), matematiksel dil becerisi (%1,5), üstbiliş(%1,5) olduğu söylenebilir.

Öğrenme-öğretme temasında, en fazla problem çözmeye dayalı öğretim (%4,5) kendisine yer bulmuştur. Bunun yanında karikatürle öğretim(%1,5), etkinlik temelli öğretim(%1,5), Polya'nın problem çözme yöntemi (%1,5) vs. gibi öğrenme-öğretme yöntemleri kendilerine yer bulmuştur. Duyuşsal beceriler teması kapsamında ise, en çok tutum (%8) ve kaygı (%3) ifadeleri yer almaktadır.

Problem çözme süreci teması, problemi anlama, strateji belirleme, stratejiyi uygulama ve kontrol ifadelerinden oluşmaktadır. Sonrasında gelen demografik özellikler teması kapsamında ise, aile(%1,5) ve sosyoekonomik durum(1,5) vs. gibi amaç ifadelerine yer verilmiştir. Amaç ifadelerinde nadiren rastlanılan zorluklar teması altında, problemi anlama (%1,5) ve problem kurma (%1,5) ifadeleri eşit oranlarda bulunmaktadır.

3.2. Tezlerin Örneklem Gruplarına Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın ikinci sorusunu oluşturan, incelenen tezlerin örneklem grupları ile ilgili ifadelerinden hareketle, örneklem gruplarının sınıf düzeylerine göre dağılımları ve örneklem gruplarının büyüklüğüne göre dağılımları ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

3.2.1. Tezlerin Örneklem Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

Araştırma konusu kapsamında incelenen tezlerin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 4.' teki gibidir.

Tablo 4. Tezlerin Örneklem Gruplarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları

| Örneklem | F | % |
|------------------------------|----|------|
| İlkokul 1. Sınıf öğrencileri | 1 | 4,8 |
| İlkokul 2. Sınıf öğrencileri | 2 | 9,6 |
| İlkokul 3. Sınıf öğrencileri | 1 | 4,8 |
| İlkokul 4. Sınıf öğrencileri | 9 | 42,4 |
| Birden fazla sınıf düzeyi | 6 | 28,8 |
| Örneklem belirtilmemiş | 2 | 9,6 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 4. incelendiğinde ilkokulda matematiksel problem çözme ile ilgili yapılan tezlerin en çok ilkokul 4. sınıf düzeyinde olduğu; buna karşın en az sayıda da ilkokul 1. sınıf düzeyinde yayınlanan tezlerin olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, aynı anda birden fazla sınıf düzeyinde gerçekleştirilen 6 adet tez olduğu tespit edilmiştir.

3.2.2. Tezlerin Örneklem Grupları Büyüklüğüne Göre Dağılımları

Araştırma amaçları doğrultusunda incelenen tezlerin örneklem grupları büyüklüklerine göre dağılımları Tablo 5.' teki gibidir.

Tablo 5. Tezlerin Örneklem Grupları Büyüklüğüne Göre Dağılımları

| Örneklem Büyüklüğü | f | % |
|------------------------|----|-----|
| 1-10 arası | 2 | 9 |
| 11-100 arası | 7 | 34 |
| 101-250 arası | 6 | 29 |
| 251-550 arası | 2 | 9 |
| Örneklem belirtilmemiş | 4 | 19 |
| Toplam | 21 | 100 |

Tablo 5. İncelendiğinde ilkokul düzeyindeki matematiksel problem çözümeyle ilgili lisansüstü tezlerin en çok 11-100 arası örneklem büyüklüğünde yoğunlaştıkları görülmektedir. İkinci en çok örneklem büyüklüğüne sahip olan aralığın ise 101-250 olduğu söylenebilir. En az örneklem büyüklüğüne sahip olan aralıklar ise 1-10 ve 251-550 aralıklarıdır.

3.3. Tezlerin Yöntemlerine Göre Dağılımı

Bu bölümde araştırmanın 3. sorusunu oluşturan, incelenen tezlerin yöntemlerine göre dağılımları ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bu bağlamda tezlerde kullanılan araştırma yaklaşımları, tezlerde kullanılan veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri ele alınmıştır.

3.3.1. Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımları

Aşağıda yer alan Tablo 6' ya göre, ilkokulda problem çözme öğretimine yönelik çalışan araştırmacılar yaklaşım olarak en çok (%62) nicel yaklaşımı, en az ise karma yaklaşımı(%9) kullanmışlardır.

Tablo 6. İncelenen Tezlerde Kullanılan Araştırma Yaklaşımlarına Göre Dağılımları

| Araştırma Yaklaşımı | f | % |
|---------------------|----|-----|
| Nicel | 13 | 62 |
| Nitel | 6 | 29 |
| Karma | 2 | 9 |
| Toplam | 21 | 100 |

3.3.2. Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

İçerik analizine tabi tutulan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçlarının, yüzde (%) ve frekans (f) değerleri dağılımı Tablo 7' de verilmektedir.

Tablo 7. İncelenen Tezlerin Veri Toplama Aracına Göre Dağılımı

| Veri Toplama Aracı | f | % |
|----------------------------|----|-----|
| Başarı Testi | 13 | 39 |
| Ölçekler | 8 | 24 |
| Anket | 4 | 12 |
| Problem Çözme, Kurma Formu | 5 | 15 |
| Görüşme Formu | 3 | 10 |
| Toplam | 33 | 100 |

Tablo 7' ye göre, araştırmacılar tarafından en çok kullanılan veri toplama araçları başarı testleri (%39) iken; en az kullanılan veri toplama aracı ise görüşme formu (%10) olarak görülmektedir.

3.3.3. Tezlerin Veri Analizi Yöntemine Göre Dağılımı

İçerik analizine tabi tutulan tezlerin veri analizi yöntemlerinin, yüzde (%) ve frekans(f) değerlerine göre dağılımları Tablo 8' deki gibidir.

Tablo 8. İncelenen Tezlerin Veri Analizi Yöntemine Göre Dağılımı

| Veri Analizi Yöntemi | f | % | |
|----------------------|-----------------------|---|------|
| Nicel | t-Testi | 6 | 27,3 |
| | Frekans/Yüzde/Çizelge | 3 | 13,7 |
| | Wilcoxon testi | 2 | 9 |
| | Varyans | 1 | 4,6 |
| | Korelasyon | 1 | 4,6 |
| | Anova | 1 | 4,6 |
| Nitel | İçerik | 5 | 22,6 |
| | Betimsel | 3 | 13,6 |

| | | |
|--------|----|-----|
| Toplam | 22 | 100 |
|--------|----|-----|

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmacıların nicel yaklaşımda en çok kullandıkları veri analiz yöntemi t-testi (%27,3) iken; nitel yaklaşımda kullandıkları veri analiz yönteminin en çok içerik analizi (%22,6) olduğu görülmektedir. En az kullanılan veri analizi yöntemleri ise varyans (%4,6), korelasyon (%4,6), Anova (%4,6)'dır.

4. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

İlkokul düzeyinde matematiksel problem çözme ile ilgili lisansüstü tezler incelendiğinde, tezlerin en fazla yüksek lisans düzeyinde yazılmış olduğu, doktora tezlerinin miktarları itibarıyla yüksek lisans tezlerine oranla biraz daha ikincil planda kaldığı söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Yaşar ve Papatğa (2015)'nin bulgularıyla da benzer özellik taşımaktadır. Araştırmanın konusu kapsamında yer alan tezler yıllar bazında da incelenmiştir. Tablo 2' den de görüldüğü gibi tezlerin yıllar bazında incelenmesiyle, bu tezlerin geçmişlerinin yaklaşık 24 yıl öncesine dayandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında incelenen tezler arasında ilk hazırlanan tez 1994 yılında yayınlanmıştır. Araştırmanın konusunu oluşturan lisansüstü tezlerin yıllara göre incelenmesiyle en fazla tezin 2015 yılında hazırlandığı görülmektedir.

Yapılan tezlerin amaçlarına odaklanıldığında, sıklıkla problem çözme başarısı, matematik başarısı ya da problem kurma başarısı gibi ifadelerin kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte bilişsel beceriler, öğrenme-öğretme, duyuşsal beceriler, problem çözme süreci, demografik özellikler ve problem çözme sürecinde yaşanan zorluklarda araştırmacıların incelediği diğer önemli konulardır.

İncelenen tezlerin örneklem grupları, sınıf düzeylerine ve örneklem grupları büyüklüklerine göre incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, tezlerin örneklem gruplarının sınıf düzeyleri, en fazla ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinden şekillendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca 6 adet tezin örneklem gruplarının sınıf düzeylerinin karma olarak ele alındığı (1, 2 ve 3. sınıflar gibi) ortaya çıkmıştır. Tezler örneklem gruplarının büyüklüğüne göre incelendiğinde ise tezlerin en çok 11-100 ve 101-250 arasında örneklem sayısına sahip olduğu görülmektedir.

Tezlerin araştırma yaklaşımlarına göre incelenmesi sonucunda, tezlerin en çok nicel yaklaşım benimsenerek yazıldığı tespit edilmiştir. Nicel yaklaşımın çoğunlukla kullanılması sonucunun, alanyazındaki matematik eğitimiyle ilgili yapılan tasnif çalışmalarının sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir (Sözbilir, Güler ve Çiltaş, 2012; Yaşar ve Papatğa, 2015). Tezlerin veri toplama araçlarına göre incelenmesiyle, veri toplama aracı olarak en fazla başarı testlerinin ve nadiren de görüşme formlarının tercih edildiği görülmüştür. Veri analizi yöntemi olarak ise, nicel yaklaşımlarda en çok t-testi; nitel yaklaşımlarda ise en fazla içerik analizi yöntemlerinin benimsendiği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre çalışmaların daha çok nicel yaklaşım benimsenerek oluşturulduğu görülmüştür. Araştırmacıların, nitelikli olmak kaydıyla karma ya da nitel çalışmalara da yönelmelerinin yöntem ve veri çeşitliliği açısından önem arz edeceği söylenebilir.

Tezler incelendiğinde, çalışmalarda ağırlıklı olarak 4. sınıf düzeyindeki örneklem gruplarının benimsendiği görülmüştür. Çalışmaların ilkokulun daha alt kademelerine de (1., 2. ve 3.sınıf) yönelmesi, araştırmacılara ilkokul düzeyinde yapılacak çalışmalar için temel oluşturacak veri zenginliği sağlayabilir. Tüm bunlara ilave olarak, araştırmacıların matematik eğitimi ile ilgili konuların eğilimlerini, gidişatını öğrenebilmek ve kendilerini güncel tutabilmek adına mütemediyen bu tarz çalışmaları yapması veya takip etmesinin önemli olduğu sonucuna varılabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. H., ADER, E. (2017). Matematiksel Problem Çözme Etkinliklerinde Küçük Çocukların Üstbilişsel Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2).
- Altun, M., Arslan, Ç. (2006). İlköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenmeleri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1).
- Aydoğdu, M. (2008). Matematikte Öğrencilere Problem Çözme Yeteneğinin Kazandırılması. *Physical Sciences*, 3(4), 588-596.
- Biber, B. T., Aylar, E., Ay, Z. S., İspir, O. A. (2017). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Problem Çözmeye Dair Pedagojik Alan Bilgilerinin Sınıf İçi Gözlem ve Görüşme Yoluyla Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 22. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim Teknoloji ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Durmaz, B., Altun, M. (2014). Ortaokul öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanma düzeyleri.
- Evrekli, E., İnel, D., Deniz, H. ve Günay Balım, A. (2011). Fen Eğitimi Alanındaki Lisansüstü Tezlerdeki Yöntemsel ve İstatistiksel Sorunlar. *İlköğretim Online*, 10 (1), 206-218, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Gökkurt, B., ÖRNEK, T., Hayat, F., Soylu, Y. (2015). Öğrencilerin Problem Çözme ve Problem Kurma Becerilerinin Değerlendirilmesi (Assessing Students' Problem-Solving and Problem-Posing Skills. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 751-774.
- MEB. (2018). İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. *Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*, Ankara.
- Memnun, D. S. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemi çözmeye ilişkin inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 75-98.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and Standards for School Mathematics Electronic Version. <http://standards.nctm.org>. Erişim Tarihi: 27.03.2018.
- Özsoy, G. (2014). Problem çözme becerisi ile matematik başarısı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 179-190.
- Soylu, Y., Soylu, C. (2006). Matematik derslerinde başarıya giden yolda problem çözmenin rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 97-111.
- Sözbilir, M., Güler, G., & Çiltaş, A. (2012). Türkiye'de matematik eğitimi araştırmaları: Bir içerik analizi çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 565-580.
- Türnüklü, E. B., Yeşildere, S. (2014). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 107-123.
- Yaşar, Ş., Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. *Seçkin yayıncılık*, 9. Baskı, Ankara.