

Matematik Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavına Yönelik Görüşleri

Burcu Durmaz

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İlköğretim Anabilim Dalı

Temmuz 2009

The Opinions Of The Mathematics Teachers' About Proficiency Exam

Burcu Durmaz

MASTER OF SCIENCE THESIS

Department of Primary Education

July 2009

Matematik Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavına Yönelik Görüşleri

Burcu Durmaz

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Lisansüstü Yönetmeliği Uyarınca
İlköğretim Anabilim Dalı
İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır

Danışman: Prof. Dr. M. Naci Özer

Temmuz 2009

ONAY

İlköğretim Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Burcu Durmaz'ın YÜKSEK LİSANS tezi olarak hazırladığı “Matematik Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı’na Yönelik Görüşleri” başlıklı bu çalışma, jürimizce lisansüstü yönetmeliğin ilgili maddeleri uyarınca değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Danışman : Prof. Dr. M. Naci Özer

İkinci Danışman : -

Yüksek Lisans Tez Savunma Jürisi:

Üye : Prof. Dr. M. Naci Özer

Üye : Doç. Dr. Zeki Yıldız

Üye : Yrd.Doç.Dr.Cem Oktay Güzeller

Üye : Yrd. Doç.Dr. Kürşat Yenilmez

Üye : Yrd. Doç. Dr. Aytaç Kurtuluş

Fen Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Nimetullah BURNAK

Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı'nda çıkan Matematik sorularına yönelik görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın verileri 2008–2009 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 205 matematik öğretmeninden elde edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmenlere, araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Verilerin çözümünde yüzde, frekans ve ortalama değerleri kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin; SBS'nin kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından arasındaki farkı azaltmadığı, sınavda ders programında bulunmayan konulardan soru çıkmadığı görüşünde oldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler ders kitabının SBS için yeterli olduğuna, öğrencilerin dershanelere olan ihtiyacının arttığına, SBS sorularının üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğuna ve çeldiricilerin güçlü olduğuna kısmen katılmışlardır. Öğretmenler SBS hakkında genellikle olumlu görüş belirtmişlerdir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretimi, ilköğretim, Orta Öğretime Geçiş Sistemi, Seviye Belirleme Sınavı

SUMMARY

The aim of this study is to identify the opinions of primary education mathematics teachers regarding math questions appearing in the proficiency exams.

The research data has been derived from 205 math teachers who served in primary education schools in Antalya city centre in 2008-2009 academic year. A questionnaire, which was developed by the researcher, has been applied to the teachers in order to derive their opinions. In analyzing the data percentage, frequency and average values have been used.

According to the results of the research it has been found out that the teachers are of the opinion that the PE do not lessen the differences between the urban and rural areas as to educational opportunities and that no questions from outside the curriculum appear in the exam. The teachers partly agreed with that the textbook is sufficient for the PE, that the need of students for private courses has increased, that the questions in PE are intended to measure the superior thinking skills and that the confusing elements are strong. In general, the teachers pointed out positive opinions on the PE. Recommendations have been made by way of the findings derived from the research.

Keywords: Math education, primary education, the System of Transition to Secondary Education, Proficiency Exam

TEŞEKKÜR

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi'nde İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı'nda öğrenciyken beni yetiştiren Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerine, lisans öğrencisiyken bana eğitim ve kariyer konularında kısa zamanda değerli bilgiler veren aynı zamanda Danışmanım olan Prof. Dr. Mehmet Naci ÖZER'e , ne zaman yardıma ihtiyacım olsa benden yardımlarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Kürşat YENİLMEZ ve Yrd.Doç.Dr. Aytaç KURTULUŞ'a , Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyeleri Yrd. Doç. Dr. Mustafa DOĞRU ve tez çalışmam boyunca bana zaman ayıran ve moral veren Yrd.Doç.Dr. Cem Oktay GÜZELLER'e, bana fikir ve moral veren arkadaşım Tevfik AVCU'ya, çalışmam için kolaylık sağlayan Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne, çalıştığım okuldaki idarecilere, araştırmama katılan matematik öğretmenlerine, araştırmacıların destekçisi olan TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'na ve benim için her türlü fedakârlığı yapan, bana ve bitmek bilmeyen tezime katlanan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	v
SUMMARY.....	vi
TEŞEKKÜR.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
1. GİRİŞ	1
1.1. Eğitim ve Yenilenen İlköğretim Ders Programları.....	2
1.2. Ölçme ve Değerlendirme.....	4
1.3. Çoktan Seçmeli Testler.....	8
1.4. Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS)	14
1.5. Orta Öğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Beklentiler.....	19
1.5.1. Seviye Belirleme Sınavı (SBS)	22
1.5.2. Yılsonu Başarı Puanı ve Davranış Puanı.....	23
1.5.3. Sınıf Puanı.....	23
1.5.4. SBS'nin Soru Sayıları.....	24
1.5.5. SBS'nin Puan Hesaplama Formülleri.....	25
1.5.6. Orta Öğretim Kurumlarına Yerleştirme.....	28
1.6. Araştırmanın Amacı.....	31
1.7. Araştırmanın Önemi.....	31
1.8. Problem Cümlesi.....	32
1.9. Alt Problemler.....	32
1.10. Sınırlılıklar.....	32
1.11. Sayılılar.....	32
2. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	33
3. YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırmanın Modeli.....	48
3.2. Araştırmanın Çalışma Modeli.....	48

3.3. Veri Toplama Aracı.....	50
3.4. Verilerin Toplanması.....	51
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	51
4. BULGULAR ve YORUMLAR.....	52
4.1. Öğretmenlerin SBS'nin Eğitim Sistemine Etkileri Hakkındaki Görüşleri.....	52
4.2. Öğretmenlerin SBS Sorularının Niteliği Hakkındaki Görüşleri.....	55
4.3. Öğretmenlerin SBS'nin Ders Programıyla İlişkisi Hakkındaki Görüşleri.....	59
4.4. Öğretmenlerin SBS'nin Geneli Hakkındaki Görüşleri.....	62
4.5. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaları Açısından SBS'ye İlişkin Görüşleri.....	64
5. SONUÇ ve ÖNERİLER.....	69
5.1. Sonuç.....	69
5.2. Öneriler.....	74
KAYNAKLAR.....	76
EKLER.....	84
EK 1. Araştırma İzni.....	85
EK 2. Anket Formu.....	86

TABLOLAR DİZİNİ

<u>No</u>	<u>Sayfa</u>
1. Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'ndaki Testlerin Ağırlıklı Standart Katsayıları.....	15
2. 2008 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı Testi Sayısal Bilgileri.....	18
3. 2008 Orta Öğretim Kurumları Sınavı Sayısal Bilgileri.....	18
4. Sınavdaki Soruların Derslere ve Sınıf Seviyesine Göre Dağılımı.....	24
5. SBS'deki Testlerin Ağırlıklı Standart Puan katsayıları	25
6. Sınavdaki herhangi bir testin standart puanının hesaplanma formülü.....	30
7. 2008 Seviye Belirleme Sınavı Sayısal Bilgileri.....	30
8. 2008 Yılı SBS 6. Sınıf Test Ortalama ve Standart Sapmaları.....	30
9. 2008 Yılı SBS 7. Sınıf Test Ortalama ve Standart Sapmaları.....	31
10. Öğretmenlere ait kişisel bilgiler.....	49
11. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları.....	51
12. Öğretmenlerin SBS'nin Eğitim Sistemine Etkileri Hakkındaki Görüşleri.....	52
13. Öğretmenlerin SBS Sorularının Niteliği Hakkındaki Görüşleri.....	56
14. Öğretmenlerin SBS'nin Matematik Ders Programı'yla İlişkisi Hakkındaki Görüşleri.....	59
15. Öğretmenlerin SBS'nin Matematik Sorularının Geneli Hakkındaki Görüşleri.....	62
16. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaları Açısından SBS'ye İlişkin Görüşleri.....	65

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınmanın en önemli bileşeni olan eğitim, tüm dünyada hızlı ve sürekli bir değişim içindedir. Eğitim, artık sadece anayasal bir hak ve sosyal hukuk devletinin görevi olarak görülmemekte, aynı zamanda ekonomik açıdan “eğitilmiş insan gücü” en verimli üretim alanlarından birisi olarak kabul edilmektedir. Eğitilmiş insan gücü gelecekte nitelikli iş gücüne dönüşecektir. Nitelikli iş gücünün temel şartı ise bireylere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında “hayat boyu öğrenme” yi esas alan bir yaklaşımla, uluslar arası piyasalardaki rekabet ortamına uyum sağlayabilecekleri, eğitimin her kademesinde zekâ işleyişini geliştiren, araştırmacılığı ve yaratıcılığı ön plana çıkaran bir eğitim verilmesiyle mümkün olacaktır (Derl: Yetkin; Daşcan, 2008) .

Ülkemizde bireylerin istediği mesleği seçebilmesi ve bu sayede iyi bir iş sahibi olabilmesi için birtakım sınavlara girmesi gerekmektedir. Birey, bir iş sahibi olabilmek için üniversiteye girmek; üniversiteye girebilmek için orta öğretim kurumundan mezun olmak; orta öğretim içinse ilköğretimden orta öğretime geçiş için uygulanan sınavlara girmek durumundadır.

2002 yılı ÖSS sonuçlarına göre, Fen Lisesi öğrencilerinin % 99’unun, Anadolu Lisesi öğrencilerinin % 90’ının, Anadolu Öğretmen Lisesi öğrencilerinin % 85’inin normal eğitim veren düz lise öğrencilerinin ise % 40’inin başarılı olarak yüksek öğretime girdiği tespit edilmiştir (Kelecioğlu, 2004).

Araştırma sonuçları ve toplumun genel izlenimi belli bir öğrenci seviyesini koruyan orta öğretim kurumlarına rağbeti artırmaktadır. Her yıl yapılan Öğrenci Seçme Sınavı’nın kitlelerin hayatını ne derece etkilediğini düşünürsek ÖSS’de hedeflediği başarıyı elde etmek isteyen öğrencinin , başarılı olduğu düşünülen orta öğretim kurumlarında eğitim almak istemesi kadar normal bir durum yoktur . Fakat aday sayısının fazla oluşu orta öğretime geçişin merkezi sınavlarla gerçekleşmesine neden

olmaktadır. Bireylerin hayatında bu denli önem arz eden merkezi sınavlar çoktan seçmeli testler olarak uygulanmakta ve beraberinde birçok tartışmayı getirmektedir.

1.1. Eğitim ve Yenilenen İlköğretim Ders Programları

Eğitim, “bireylerin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1981). Eğitimle kazandırılmak istenen davranışların kazanılmasında önemli araçlardan birisi eğitim programıdır.

Eğitim programları, davranışların kazanılmasında önemli bir araç olduğu için kendini yenilemelidir. Eğitim programlarının geliştirilmesini zorunlu kılan başlıca nedenler;

1. Bilim ve teknolojideki değişmeler,
2. Bilim ve teknolojideki değişmelere bağlı olarak bireylerin ve toplumun gereksinimlerinin sürekli değişmesi,
3. Eğitimin ekonomik değerinin artması, ekonomik kalkınmayı sağlamak ve hızlandırmak için nitelikli insan gücünü yetiştirecek nitelikli eğitim programlarının çağdaş gelişmelere uygun hazırlanması gerekliliği,
4. Eğitilecek nüfusun hızla artması,
5. Özel eğitimdeki gelişmeler,
6. İnsana verilen değer artmasıdır (Varış, 1996) .

Buna benzer gerekçelerle Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, ilköğretim ikinci kademe programlarını geliştirdikten sonra 2005–2006 eğitim öğretim yılında 9 ilde, 120 pilot ilköğretim okulunda uygulamaya koymuştur. Uygulamadan alınan dönütler sonrasında yeni eğitim programları tüm illerde uygulanmaya başlamıştır.

Yenilenen ilköğretim programları, eski programların değerlendirilmesiyle geliştirilmiş olup birçok yönden eski programlardan ayrılmaktadır. Yeni ilköğretim programlarında;

- Öğrenmede davranışçı yaklaşımdan çok bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları benimsenmiştir.
- Konuların farklı sınıflarda, daha üst düzey hedefler göz önüne alınarak öğretilmesi, sarmallık ilkesi esas alınmıştır.
- Ölçme ve değerlendirmede yapılandırmacılığa dayanan alternatif değerlendirme yaklaşımları da dikkate alınmıştır.
- Derslerin ezbercilikten uzak, eğlenceli, hayatın içinde ve kullanılabilir olmasına öncelik verilmiştir.
- Okulda zamanın büyük bir bölümü, öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine “sadece ve sadece yol göstereceği” etkinliklere ayrılmıştır.
- Programın yapısının dinamik değişimlere uyum sağlayabilecek şekilde esnek olması öngörülmüştür.
- İlkokul ve ortaokul mantığını benimsemiş parçalı program yerine sekiz yıllık kesintisiz ilköğretime uyum benimsenmiştir.
- Dersler arası karşılaştırmalar yapılmış ve tüm dersler birbiriyle ilişkilendirilmiştir.
- Spor kültürü ve olimpiik eğitim, sağlık kültürü, rehberlik ve psikolojik danışma, kariyer bilincini geliştirme, girişimcilik, afet ve güvenli yaşam, özel eğitim ile insan hakları ve vatandaşlık ara disiplinleri programlara yerleştirilmiştir.
- Programlar etkinliklerle zenginleştirilerek daha çok öğrenci merkezli hale getirilmiştir.
- Ölçme ve değerlendirmede sonuçla birlikte süreci de dikkate alan bir anlayış benimsenmiştir.
- Türkçeye duyarlılık, tüm derslerin ana becerisi haline gelmiştir (Derl: Yetkin; Daşcan, 2008).

Programların etkinliklerle uygulanmasını öngördüğü başlıca çağdaş yaklaşımlar çoklu zekâ kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretimdir (MEB, 2005). Yeni programla sadece öğretim değil eğitim, öğrencinin duyuşsal ve psikomotor gelişimi de

vurgulanmıştır (Akçay, 2006). Yeni ilköğretim programlarının değerlendirilmesi yine ölçme ve değerlendirme etkinlikleri yoluyla olmaktadır.

1.2. Ölçme ve Değerlendirme

Baykul (2000)'a göre eğitim insan davranışlarını geliştiren bir sistemdir. Bu sistemin öğeleri ise girdi, süreç, çıktı ve değerlendirmedir. Eğitim sisteminde girdi; öğrencinin ön öğrenmeleri, hazır bulunuşluğu, eğitim ortamının özellikleri ve öğretmen gibi birçok etkenden oluşmaktadır. Süreç, eğitim programın uygulanması sırasında yapılan etkinlikler yani eğitim durumlarıdır. Çıktı ise öğrencinin eğitim süreci sonunda edindiği bilgi ve becerilerdir. Sistemin son aşaması olan değerlendirme sistemdeki aksaklıkların belirlenmesi için oldukça önemlidir. Eğitim sisteminin kontrolü ölçme ve değerlendirmeye mümkündür.

Değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle ölçmenin yapılması gerekir. Ölçme; belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin, 1993).

Ölçme doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki şekilde yapılabilir. Doğrudan ölçmede ölçülmek istenilen özellik, ölçme aracının niteliği benzerdir. Eğitimde ölçülmek istenilen özelliklerin çoğu dolaylı olarak ölçülebilir. Dolaylı ölçme, ölçmek istediğimiz değişkenler doğrudan gözlem yapılarak ölçülemediği zaman bu değişkenlerle ilgisi olduğu bilinen ya da sanılan başka bir değişkenin gözlenerek ölçülmesi işlemidir. Eğitimde en çok ölçülmeye çalışılan başarı ve yetenek değişkenleri doğrudan doğruya gözlenemediği için testler aracılığıyla ölçülmeye çalışılır. Bireylerin testlerdeki maddelere verdiği yanıtlar yardımıyla doğrudan gözlenemeyen başarı ve yetenek düzeyleri belirlenmeye çalışılır. (Atılğan; Kan; Doğan, 2006) Dolaylı ölçmede ölçme işlemi doğrudan yapılamadığı için ölçme işlemine doğrudan ölçme işlemine göre daha çok hata karışır.

Değerlendirme; ölçme sonuçlarının aynı alana ait kriter ile kıyaslanarak değer yargısına ve oradan da bir karara ulaşma sürecidir. (Yılmaz,1998) Eğitimde öğrenciler hakkında karar verme işlemi ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir.

Eğitimde yeri ve önemi büyük olan ölçme ve değerlendirme;

1. Öğrenciye davranışını nasıl değiştireceği, nasıl geliştireceği hakkında bilgi verir.
2. Yeterince başarılı olan öğrenciyi motive eder.
3. Öğrenci hakkında verilecek kararlara dayanak oluşturur.
4. Öğretmenin kendi öğretiminin ne derece etkili olduğunu anlamasına yardımcı olur.
5. Uygulanan bir eğitimin başarılı olup olmadığı hakkında yöneticilere ve diğer ilgililere bilgi verir. (Turgut, 1995)
6. Öğrencinin rehberlikle ilgili sorunlarının çözümünde kullanılır.(Binbaşıoğlu,1983)

Öğrenciler hakkında verilecek olan kurumsal kararların alınmasına dayanak olan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri;

- Öğrencileri belirlenmiş bir ölçüte göre seçme,
- Öğrencileri seçtikten sonra uygun yerlere yerleştirme,
- Öğrencileri belli özellikler için tanılama,
- Öğrencileri tanıladıktan sonra yönlendirme,
- Öğrencilerin bir üst eğitim alıp alamayacaklarına karar verme,
- Öğrenci ve öğretmene süreç hakkında geribildirim verme ve bu geribildirime dayanarak kendini ve süreci düzeltme,
- Verilen eğitimin özel ve genel amaçlarını karşılayıp karşılamadığını belirleme gibi kararların alınmasında önemli bir rol oynar (Erkuş,2006).

Öğrenciler hakkında bu denli önemli ve hayati kararların alınmasında kullanılan ölçme araçlarının sahip olması gereken bazı teknik özellikler vardır. Bunlar ölçme aracının niteliğini belirler. Bu özelliklerden en önemlileri güvenilirlik ve geçerliliğidir.

Güvenirlik; bir ölçme aracının hatalardan arınık olarak ölçme yapabilme yeteneği (Erkuş,2003) , ölçme aracındaki bütün soruların birbiri ile tutarlılığı (Öner, 1994) ve ölçmenin rastlantısal yanılılardan arınık olmasıdır. (Turgut, 1992)

Geçerlilik; bir ölçme aracının ya da yönteminin ölçmeyi amaçladığı özelliği, başka herhangi bir özellikle karıştırmadan, tam ve doğru olarak ölçme derecesidir. Yani bir ölçme aracının, geliştirilmiş bulunduğu konuda amaca hizmet etmesidir (Tekin, 1993; Baykul ,2000; Erkuş ,2003).

Eğitimde kullanılan başlıca geçerlik türleri; kapsam geçerliği, yapı geçerliği, görünüş geçerliği ve ölçüt dayanaklı geçerliktir (Tekin,1993; Baykul ,2000).

1. Kapsam Geçerliği: Ölçme konusu evreni yeterli ve dengeli olarak örnekleyen ve kapsadığı maddelerin her biri ölçmek istediği davranışı gerçekten ölçen bir test kapsam geçerliğine sahiptir (Tekin,1993). Bir testin belirtke tablosuna göre hazırlanması ve öğrenilen tüm konulardan o konuları temsil edecek şekilde soru sorulması kapsam geçerliğini artırır.

2. Yapı Geçerliği: Bir araçla ölçülmek istenen yapının o araçla ortaya konulma derecesidir (Baykul, 2000). Bir ölçme aracını oluşturan maddelerin birbiriyle uyumunu ifade eden geçerlik türüdür.

3. Görünüş Geçerliği: Bir testin gerçekten ne ölçtüğüyle değil, onun ne ölçüyor görüldüğüyle ilgilidir. Bir testin görünüş geçerliği, o testin ölçmek istediği şeyi ölçüyor görünmesidir.

4. Ölçüt Dayanaklı Geçerlik: Aynı özelliği ölçmeye yönelik geliştirilmiş ve geçerliği önceden sınanmış olan bir ölçme aracı ile geçerliği sınanmak istenen ölçme aracının aynı gruba uygulanması sonucunda elde edilen ölçek puanları arasındaki korelasyonun hesaplanmasına dayalıdır. Ölçüt dayanaklı geçerlik türü ölçüt puanlarının elde edilmiş zamanlarına göre iki türdür.

a) Yordama Geçerliği: Yordamanın özelliği; geleceğe dönük olması ve eldeki verilerden hareketle belirli tekniklerle bilimsel olarak yapılmasıdır. Yordama geçerliğinde uygun ölçüt seçmek büyük önem taşır. Ölçüt yordayıcı değişkenle ilgili, kararlı, güvenilir ve pratik olmalıdır. Yordama geçerliğinde, ölçüt puanları yordayıcı puanlarından sonra elde edilmektedir (Tekin, 1993; Turgut, 1997).

b) Uygunluk Geçerliği: Ölçüt puanları, yordayıcı puanlarla aynı zamanda ya da daha önce elde edilmiş ise bu tür geçerliğe uygunluk geçerliği denir. Bu türdeki ölçütler, yordayıcı ile aynı anda veya çok yakın zamanda verilen ve aynı değişkeni ölçtüğu bilinen bir testten alınan puanlar, öğretmen görüşleri veya daha önceki yıllara ait okul başarısını temsil eden notlar olabilir (Baykul, 2000).

Güvenirlik geçerlik için ön koşuldur fakat yeterli değildir. Geçerli bir test güvenilirlidir fakat güvenilir olan her test geçerli değildir. Güvenirlik ve geçerlik birbirini tamamlayan iki önemli ögedir. Diğer nitelikleri sınanmış olsa da eğer testlerin güvenilirliği ve geçerliği düşük düzeyde ise kullanılması sakıncalıdır. Bunlar sağlanamadığu zaman, uygulamada bireyler hakkında karar vermek (seçme, yönlendirme vb.) geriye dönülmesi olanaksız, zararlı sonuçlar yaratabilir (Öner, 1994).

Telifisi olmayan sonuçların ortaya çıkmaması için doğru ve güvenilir ölçüm yapmak gerekir. Eğitim ortamı için doğru ve güvenilir ölçme;

- Ölçenin ve ölçülenin farkındalığını artırır.
- Çocuklarımızın hakça değerlendirildiklerine ilişkin inançlarını sağlamaştırır.
- Öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını doğru bir şekilde ortaya çıkarır ve bu yanlarını görmelerini sağlar.
- Öğrencilerin kendi için (ilgi ve yeteneklerine) en uygun alanlara yönelmelerini ve daha da gelişmelerini sağlar.
- Yanlış yönlendirmelerle boşa gidecek zaman ve yatırımı önler.
- Öğrencilerin öğretmenlerine dolayısıyla topluma güvenlerini geliştirir.
- Doğru kararların verilmesini sağlayarak öğrencilerin psikolojik hatta fiziksel olarak örselenmelerini önler.

- Öğrencilerin, öğretmenin kazandıramadığı öğrenme alanlarını görmesini ve eksikliklerini gidermesini sağlar (Erkuş, 2006).

Ülkemizde yükseköğretim kurumlarına ve birçok orta öğretim kurumuna öğrenci seçme ve yerleştirme işlemi doğru ve güvenilir ölçüm yaptığı düşünülen merkezi sınavlar sonucunda olmaktadır. Bu kurumlara sınav yoluyla öğrenci seçme ve yerleştirmenin nedeni öncelikle öğrenci sayısının, bu kurumların eğitim verebilecek öğrenci sayısından fazla olmasıdır. Bir başka nedeni ise bir öğretim programının farklı düzeylerine ve çeşitli öğretim kurumlarına başvuran adayların sayısı, öğretim kurumunda öğrenim görececek bireylerin sayısından az olmasına rağmen bireylerin o programa uygun olup olmadıklarını belirlemektir. Bir başka durumdaysa öğrenci tercihleri belirli programlarda toplanabilmektedir. O programlara hangi öğrencilerin daha uygun olduklarının belirlenebilmesi yine sınavlar yardımıyla olmaktadır (ÜSYM,1979; Payaslıoğlu, 1985). Bu sınavlar uygulamada kolaylık sağladığı için çoktan seçmeli testler şeklinde uygulanmaktadır.

1. 3. Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli bir madde, bir problem durumu sunulan bir madde kökü ile madde kökünü izleyen üç ya da daha çok sayıdaki seçimlik cevaplardan oluşur. Madde kökü, bir soru cümlesi ya da eksik cümle olabilir. Madde kökünü izleyen seçimlik cevaplara madde şıkları ya da seçenekleri adı verilir.

Madde kökünde verilen bilgilere göre seçeneklerden biri sorunun doğru ya da en doğru cevabıdır; diğer seçenekler ise yanlış cevaplar ya da çeldiriciler olarak adlandırılır. Çeldiricilerin başlıca işgörsü, maddede yoklanan bilgi ya da yeteneğe sahip olmayan ya da o konuda yanlış bilgi sahibi olan cevaplayıcıları çelmek, yanıltmak ve böylece onların doğru cevabı bulmalarını önlemektir.

Çoktan seçmeli madde yazmak uzmanlık ve beceri isteyen bir iştir. Çoktan seçmeli madde yazarken bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Bunlar şu şekilde özetlenebilir;

- Her madde öğrenme ürünü olan ve dersin hedefleriyle doğrudan ilgili bulunan önemli bir davranışı ölçmelidir.
- Madde kökünde daha seçenekleri okumadan fark edilen tek ve temel bir fikir bulunmalıdır.
- Testteki her madde başka maddelerin cevaplandırılmasına ipucu olmayacak bağımsız bir problemi içermelidir.
- Çoktan seçmeli maddelerde seçenek sayısı 4 ya da 5 olmalıdır. Daha az olduğunda tahminle doğru cevabı bulma olasılığı artar ve madde yapı olarak doğru yanlışı testine yaklaşır.
- Madde yazarken normal yazım ve noktalama kurallarına uyulmalıdır (Tekin;1993).

Bireyler hakkında hayati kararların alınmasında kullanılan çoktan seçmeli testlerin bazı avantaj ve dezavantajları vardır:

1. Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılması işi cevaplayıcının az zamanını alır. Bu nedenle belli bir süre içinde uygulanacak bir testte çok sayıda soru kapsanabilir. Testte çok sayıda soru bulunması testin güvenilirliğini artırır. Çoktan seçmeli testlerin merkezi sınavlarda kullanılma nedenlerinden birisi budur.
2. Çoktan seçmeli madde tipini eleştirenler onun yalnızca olgu bilgisini ölçtüğünü söylerler. Oysa eğer iyi ve uygun yazılırsa; bu tür maddelerle bilişsel alanın hemen her düzeyindeki davranışları (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme) ölçmek mümkündür.
3. Çoktan seçmeli maddelerin çocuğun yaratıcılığını ölçmeye uygun düşmediği ve yaratıcılığı engellediği söylenmiştir. Bu savın doğru olan yanı şudur: Çoktan seçmeli maddeler iyi yapılanmıştır ve cevaplayıcıya bir referans çerçevesi verir. Bu yapılanmış olma, yaratıcılığın gösterilmesine izin vermeyebilir fakat yaratıcılığın geliştirilmesi ya da bastırılmasını salt kullanılan soru tipine bağlamak da yanılı olur.
4. Çoktan seçmeli testler kısa zamanda yapılabilecek mekanik hata dışında doğru ve nesnel olarak puanlanabilir. Puanlamada öğrencinin önceki başarısı , giyinişi , hal ve gidişi, yazı güzelliği , iyi kompozisyon yazma gibi ölçülen özellik ya da özellikler

dışındaki etkenlerin etkisi olmaz. Puanlamanın objektif ve kolay olması da çoktan seçmeli testlerin tercih sebebidir.

5. Çoktan seçmeli madde yazma, özel bilgi ve beceri gerektirir; geliştirilmesi de oldukça zaman alıcıdır.

6. Çoktan seçmeli maddelerin cevaplandırılmasında cevaplayıcının yapacağı önemli işlerden birisi maddeleri okumak ve okuduğunu anlamak olduğundan cevaplayıcının okuma hızı ve okuduğunu anlama gücü, onun alacağı puan üzerinde etkili olabilir. Eğer test bir hız testi değilse öğrencilerin büyük çoğunluğunun testi bitirmesine yetecek kadar zaman vermekle okuma hızının alınan puana yansiyabilecek etkisi ortadan kaldırılabilir. Öte yandan test okuma anlama gücünü ölçen bir test değilse bütün maddeler her cevaplayıcının anlayacağı denli açık, yalın ve basit bir dille ifade edilmek suretiyle ikinci sakınca da ortadan kaldırılabilir (Tekin,1993) .

Çoktan seçmeli testlerde testin amacına hizmet edebilmesi için sahip olması gereken başka özellikler de vardır. Bunlardan birisi madde güçlüğüdür ve güçlük doğru cevap sayısının tüm cevaplayıcılar sayısına oranıdır (Özçelik,1997). Madde güçlüğüünün ideal değeri 0,5'tir yani orta zorluk derecesidir. Orta zorluktaki sorular, çok kolay ve çok zor sorulara göre daha ayırt edicidir. Ayırt edicilik de güçlük kadar önemlidir. Bir test sorusunun ayırcılığı onun, yoklanan davranışa sahip olan cevaplayıcıları, bu davranışa sahip olmayanlardan ayırma gücüdür (Özçelik, 1997) .

Bir testte bulunmaması gereken bir özellik olan madde yanlılığı, farklı gruplardan (cinsiyet, ırk vb. gibi) gelen aynı yetenek düzeyine sahip bireylerin maddeye doğru ya da yanlış cevap verme olasılıklarının farklılaşmasıdır. Bu durumda maddeyi doğru cevaplama olasılığı ilgilenilen değişkenle ilgili yetenek düzeyine değil, herhangi bir gruba ait olmaya bağlı olacağından madde yanlı işler ve geçersiz olur (Öğretmen, Doğan, 2004).

Bireylere verilen eğitimin amacı aslında onları çoktan seçmeli testlerle ayırt etmekten çok daha farklıdır ve öyle olmalıdır. Eğitimin hedefi, bütün bireylerin bilgi ve beceriler açısından aynı düzeye ulaştırılması değil; bireye öğrenme gücü oranında yeterli derecede öğrenebilmesi için gerekli imkânların sağlanması ve bu imkânlardan

yararlanmada eşit eğitim şansı tanınarak fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması olarak belirlenmelidir (Ünal, 1984) .

Fakat ülkemizde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanması konusunda birtakım sorunlar vardır. Eğitimdeki bu fırsat ve olanak eşitsizliğinin farkında olan MEB bu durumu en aza indirmek için sürekli yeni projeler geliştirme çabası içerisinde. “Haydi Kızlar Okula!”, “Tarladan Okula Projesi”, “Yetiştirici Sınıf Projesi”, “Ana-Kız Okula Projesi”, “Gezici Okullar Projesi” gibi projeler bunlardan birkaçıdır (<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=15>) .

Bireylerin sahip oldukları özelliklerin farklı oluşunun göz önünde bulundurularak eğitim yapılması eğitimde fırsat ve imkân eşitliği kadar önemli bir faktördür. Eğitimciler gayet iyi bilirler ki öğrencilerin belirli bir tür öğretim uygulamasından yararlanma düzeyleri, tercih ettikleri öğretme- öğrenme yaklaşımları ve her öğrencinin belirli bir türdeki öğretim uygulamasına tepkisi sahip olduğu bireysel özelliklere göre farklılaşmaktadır. Eğitim planlamaları yapılırken ve eğitim programları geliştirilirken hem bireylerde ortak davranışların geliştirilmesine hem de özel yeteneklerin keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir.(Kuzgun, Deryakulu;2004)

Ayrıca öğrenmede bireyler arasındaki değişkenliğin, yaklaşık olarak dörtte biri öğrenenlerin duyuşsal özelliklerinden, dörtte biri de zihinsel ve duyuşsal olmayan faktörlerden kaynaklanmaktadır (Baykul, 1997) .

Öğrenmeye etki eden faktörlerin bilinmesi ve bu faktörlere göre gerekli önlemlerin alınması, işlenecek dersin bu faktörler göz önüne alınarak düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme sürecinin de bu faktörlere göre yürütülmesi öğrenmenin kalitesini artıracaktır.

Öğrenmeyi etkileyen birçok faktör arasında bireysel farklılıklar da vardır. Çünkü öğrenmeyi hem bireyin özellikleri hem de etkileşimde bulunduğu çevrenin özellikleri etkiler. Sınıf ortamında aynı öğrenme düzenlemesine rağmen farklı öğrenmelerin meydana gelmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bireysel

farklılıklar arasında; zekâ, bilişsel stil farklılıkları (algılama stilleri, bilgi işleme stilleri, düşünme stilleri...), bireyin genel yeteneği, ön bilgileri, öğrenme yöntemi, öğrenmeye ayırdığı zaman, öğrenilen konunun yapısı, öğrencinin öğrenmeye aktif katılımı, duyuşsal özellikleri (okulu ve dersleri sevip sevmemesi, başarılı olup olmayacağına yönelik duyguları, kaygı düzeyi...), cinsiyet, motivasyon, dikkat, kaygı, yaş sayılabilir. (Nazlı ve Üstünoğlu, 2002).

Öğrenmeyi etkileyen faktörlerden birisi özgüvendir. Çocuklarda ve ergenlerde özgüven, oldukça kırılabilir bir yapıya sahiptir. En küçük başarısızlık, reddedilme, performans eksikliği ve fiziksel eksiklikler kolayca özgüvenin olumsuzlaşmasına neden olabilmektedir. Çocuk ve ergenlerde kendilerinin başkalarıyla karşılaştırılması veya kendi kendilerini karşılaştırmaları da özgüven için zedeleyici olabilmektedir (Özbay, 2004).

Barker, öğrencinin kendine güveninin başarısını etkilediğini bildirmiştir. Öğretmen her öğrencinin başarılı olabilmesi için uygun koşul yaratmalı, öğrenciye başarabileceğini söylemeli, girişim özgürlüğü vermeli, yakın ve destekleyici davranmalı, izlemeli, başarı-güven- başarı ilişkisi kurmalıdır (Akt: Başar, 1998).

Öğrenme sürecine katkıda bulunan önemli etkenlerden biri de öğrenci güdülenmesidir. Öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen, ona katkıda bulunan güdülenme, bireyin gereksinimlerini karşılamak için belli bir amaç doğrultusunda davranışlar üretmesine, hedefe ulaşmak için çaba harcamasına işaret eder (Geçer, 2002).

Öğrenme sürecinde güdülenme kadar önemli olan bir diğer faktör olan hazırbulunuşluk ise kişinin olgunlaşma ve öğrenme sonucu belli davranışları yapmaya hazır olmasıdır.

Öğrenmeyi etkileyen öğrenme stratejileri; bireyin öğrenme sırasında duyu organlarına gelen uyarıcıları kısa ve uzun süreli hafızaya transfer etmesini sağlayan tekniklerdir (Selçuk, 1999).

Ültanır'ın belirttiği gibi: “Herkes farklı öğrenir”. Öğrencinin en etkin öğrenme yolundan yararlanabilmesi için, öğrenci önce hangi öğrenme tipine dâhil olduğunu bulmak zorundadır. Bunun için de öğrenmenin öğrenilmesi gerekir (Akt:Yüksel,1997). Öğrenmeyi öğrenme ise mevcut bilgilerden yola çıkarak yeni durumlar için yeni bilgiler üretebilmektir ve öğrenmede bireyin zihinsel gücünü kullanması ön plandadır (Taşpınar, 2005) .

Başarılı insan; var olan bilgiyi alan, ezberleyen, tekrar eden değil; bilgiyi arayan, yorumlayan, yeni yaşantılar karşısında eski bilgileri doğrultusunda yeni çözüm üretebilen, öğrenmeyi bilen bireydir. Bilginin taşıyıcısı değil, kullanıcısı olmak içinse “öğrenmeyi öğrenmek” gereklidir. Başarılı bir öğrenme için neyi, niçin ve nasıl öğrenebileceğini bilmek önemli bir kuraldır (Nazlı ve Üstünoğlu, 2002).

Öğrencilerin öğrenme sürecinde oldukça sıkıntı yaşamalarına neden olan Matematik korkusu ya da daha yaygın ismi ile Matematik kaygısı, Richardson ve Suinn, tarafından derslerde ve günlük yaşamda sayılarla uğraşırken veya matematik çözerken ortaya çıkan kaygı ve gerginlik duyguları olarak tanımlanmıştır. Matematik korkusunun en önemli belirtilerinden biri de matematikten kaçmaktır. (Elçi, 2002).

Öğrencilerin kaygıları dışında okula, derslere ve öğretmenlere yönelik geliştirdikleri tutumları da vardır. Bazen bu tutumlar onların, öğrenme etkinliklerine yaklaşmalarına ya da etkinliklerden uzaklaşmalarına neden olur ve öğrenmede başarı düzeyini etkiler (Ülgen, 1994) .

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinde araç gereç kullanımı öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktördür. Öğretim araç gereçlerini ; dikkat çekmek , alıştırma yapmak , bilgileri açıklamak için hazırlayıp kullanabiliriz. Amaca yönelik tasarlanmış ve geliştirilmiş araçların varlığı ve bunların etkin kullanımı , etkili öğrenmenin vazgeçilmez unsurudur. Çünkü araç gereçler , çoklu öğrenme ortamı sağlar , dikkat çeker , öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olur , hatırlamayı kolaylaştırır, soyut kavramları somutlaştırır,zamandan tasarruf sağlar ve içeriği basitleştirerek içeriğin anlaşılmasını sağlarlar. Araç gereçlerin kullanımı ; öğrenme işlemine katılan duyu

sayısını arttırarak daha fazla ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olacaktır (Yalın, 2003).

Öğrencilerin bulunduğu yaş dönemi de öğrenmeyi ve başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Yavuzer (1985) ortaokul ve lise dönemine rastlayan ergenlik döneminde yoğunluk kazanan duygusal nedenlerin önemli başarısızlık faktörlerinden biri olduğunu söylemektedir. Bu dönemde hızlı gelişme ve değişim sonucu ergenin dikkatinin zayıfladığını, duygusal gerginlik nedeniyle içine çekildiğini, kendisiyle ilgilenmenin artması ve belirli noktalarda yoğunlaşmasıyla düşünce alanının daraldığını, bütün bunların da çalışma ve başarıyı olumsuz açıdan etkilediğini vurgulamaktadır.

1. 4. Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS)

Ülkemizde öğrenciler yükseköğretim programlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından sınavla alınmaktadır. Orta öğretim kurumlarına ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Eğitim Teknolojileri (EĞİTEK) Genel Müdürlüğü Ölçme ve Değerlendirme Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilen Orta Öğretim Kurumları Sınavı (OKS) ile 1997–1998 yılından 2008 yılına kadar öğrenci alındı.

OKS sadece ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan adayların girdiği merkezi bir sınavdı. Sınav her yıl haziran ayı içerisinde Türkiye'deki tüm il merkezlerinde, bazı ilçelerde ve yurt dışında çeşitli ülkelerde yapılmaktaydı (MEB, 2003). OKS tek oturumda 120 dakikada yapılmaktaydı.

OKS'de Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinden 25'er soru, toplamda 100 soru çıkmaktaydı. Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler testlerinin her biri için doğru cevap ve yanlış cevap sayıları belirlendikten sonra her test için yanlış cevap sayısının üçte biri, doğru cevap sayısından çıkarılarak geçerli cevaplara karşı gelen ham puanlar bulunurdu. Böylece her aday için dört ayrı ham puan hesaplanmış olurdu.

Her bir test için tüm adayların ham puanları toplanarak sınava giren öğrenci

sayısına bölünüp her bir testin ortalaması bulunduktan sonra ham puanlar, ortalamalar ve sınava giren öğrenci sayısı kullanılarak standart sapma hesaplanmış olurdu. Adayın herhangi bir teste ait standart puanı SP; o derse ait ortalama ve standart sapma kullanılarak tüm adayların ham puanlarının ortalamasını 50'ye standart sapmasını 10'a denk getiren bir dönüştürmeden sonra elde edilirdi.

Her test için hesaplanan standart puanlar, Tablo 1'de verilen katsayılar ile çarpılarak her bir testin ağırlıklı standart puanları (ASP Türkçe, ASP Mat, ASP Fen, ASP Sosyal) bulunurdu. Testlerin ağırlıklı standart puanları toplanarak, Türkçe Matematik Ağırlıklı Standart Puan (TM-ASP) ve Matematik Fen Ağırlıklı Standart Puan (MF-ASP) olmak üzere iki ayrı puan türü hesaplanırdı. MF-ASP ve TM-ASP hesaplanırken kullanılan ağırlık katsayıları Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı'ndaki Testlerin Ağırlıklı Standart Katsayıları

Dersin Adı	TM ASP Katsayıları	MF ASP Katsayıları
Türkçe	3.5	3
Matematik	3.5	4
Fen Bilimleri	2.5	4
Sosyal Bilimler	2.5	1
Toplam	12	12

HPX_i = Öğrencinin X_i Testine Ait Ham Puanı

$$= X_i \text{ Testindeki Doğru Sayısı} - (X_i \text{ Testindeki Yanlış Sayısı} / 3)$$

X_i: Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler testlerinden herhangi birini ifade eder.

SPX_i: X_i testi standart puanı

ORT X_i: X_i testinin ham puan ortalaması (sınav ortalaması)

SSX_i: X_i testinin standart sapması

OKS'nin Standart Puan Hesaplama Formülü

$$SPX_i = \frac{HPX_i - ORT.}{SSX_i} \times 10 + 50$$

Formülden de anlaşılacağı üzere öğrenci sınav ortalamasından ne kadar fazla soruyu doğru cevaplırsa standart puanı o kadar artacaktır.

ASP_{X_i}: X_i testi ağırlıklı standart puanı

AK X_i: X_i testi ağırlık katsayı

OKS'nin Ağırlıklı Standart Puan Hesaplama Formülü

$$ASPX_i = AK X_i \times SSX_i$$

Görüldüğü gibi bir testin ağırlıklı standart puanı, o teste ait standart sapmayla doğru orantılı olarak artmaktadır.

TASP: Toplam Ağırlıklı Standart Puan

ASP Türkçe: Türkçe Testi Standart Puanı

ASP Matematik: Matematik Testi Standart Puanı

ASP Fen Bilimleri: Fen Bilimleri Testi Standart Puanı

ASP Sosyal Bilimler: Sosyal Bilimler Testi Standart Puanı

$$TASP = ASP \text{ Türkçe} + ASP \text{ Matematik} + ASP \text{ Fen Bil.} + ASP \text{ Sos. Bil.}$$

Orta öğretime yerleştirme yapmak için sadece sınav puanları kullanılmamıştır. Sınav puanının yanı sıra öğrencinin okul başarısı da göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencinin ilköğretim başarı puanı yerleştirmede kullanılmıştır.

Her iki puan türü (TM ve MF) için ağırlıklı standart puanlar hesaplandıktan sonra her aday için İlköğretim Başarı Puanı (İBP) hesaplanmıştır. Kopya taraması sonucu hiçbir testi iptal edilmeyen adaylar içindeki en küçük TMTASP kullanılarak İBP katkı puanı sınav puanına %15 etki edecek şekilde hesaplandıktan sonra her adayın diploma notu

doğrusal bir öteleme ile okuldaki en yüksek diploma notunun katkı puanına ötelenmesi ile hesaplanmıştır.

TMKP: Türkçe Matematik Puan türü için katkı puanı

Min TASP: Hiçbir testi ikili ya da toplu kopya nedeniyle iptal edilmeyen adaylar içindeki en küçük TM-TASP

TMİBP: Türkçe Matematik Puan türü için ilköğretim başarı puanı

Dip. Notu: Adayın diploma notu

Max. Dip. Notu: Okuldaki en yüksek diploma notu

OKS'nin Türkçe Matematik Puan Türü İçin Katkı Puanı Hesaplama Formülü

$$TMKP = (Min TASP / 0.85) - Min TASP$$

OKS'nin Türkçe Matematik Puan türü için ilköğretim başarı puanı Hesaplama Formülü

$$TMİBP = (Dip. Notu / Max. Dip. Notu) \times TMKP$$

Her iki puan türü için hesaplanmış olan Toplam Ağırlıklı Standart Puana, İlköğretim Başarı Puanı eklenerek TM ve MF puanları hesaplanmış ve elde edilen puanlar kendi içinde en küçüğü 100 en büyüğü 500 olacak şekilde düzenlenmiştir.

Türkçe Matematik Ağırlıklı Puanın Hesaplama Formülü

$$TM Puan = TM TASP + TM İBP$$

Türkçe Matematik Ağırlıklı Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Puanı Hesaplama Formülü

$$OKSTM = 100 + \frac{400 \times (TM Puanı - En Küçük TM Puanı)}{En Büyük TM Puan - En Küçük TM Puan}$$

Öğrenci başarısı sınava giren diğer adayların başarısından etkilenmektedir. MF puanları da aynı şekilde hesaplanmıştır (OKS Kılavuzu, 2008) .

OKS sınav ortalamalarına baktığımızda Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere sınav ortalaması en düşük olan dersin 3.70 ortalamayla Matematik olduğu görülmektedir. En yüksek sınav ortalaması ise Türkçe dersine aittir. Ayrıca Fen Bilgisi dersinin sınav ortalamasının da Matematik’ten sonra en düşük ders olduğu görülmektedir.

Tablo 2. 2008 Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme Sınavı Testi Sayısal Bilgileri

Testin Adı	Türkçe	Matematik	Fen	Sosyal
Soru Sayısı	25	25	25	25
Sınav Ortalaması	15.95	3.70	5.29	12.19
Standart Sapma	6.1367	6.8729	5.9005	7.7871

2008 OKS’nin aday sayıları ile ilgili bilgiler Tablo 3.’te verilmiştir. Tablo 3.’te görüldüğü snava girmeyen öğrenci sayısı 7698’dir.

Tablo 3. 2008 Orta Öğretim Kurumları Sınavı Sayısal Bilgileri

Sınıf Düzeyi	8.Sınıf
Sınava Başvuran Aday Sayısı	913631
Sınava Giren Aday Sayısı	905930
Sınava Girmeyen Aday Sayısı	7698
Kopya Taraması Sonucu Bazı Testleri iptal Edilen Aday Sayısı	212
Tüm Soruları Doğru Cevaplayan Aday Sayısı	97
Sınavı İptal Edilen Aday Sayısı	3

OKS’nin kaldırılmasını Milli Eğitim Bakanlığı çeşitli gerekçelere dayandırmıştır. MEB’e göre OKS kazanmak ya da kaybetmek ikileminde eğitimin amacı hâline gelmiştir. Ancak çocuğu hayata ve bir üst öğretim kurumuna hazırlamak ilköğretimin temel görevidir. Özellikle ilköğretim düzeyindeki çocukların hayata hazırlanması vazgeçilmez ve öncelikli öneme sahiptir.

OKS 2004 yılından beri kademeli olarak yenilenen öğretim programlarının öngördüğü ölçme değerlendirme vizyonuna uyum sağlayamamaktadır. Çünkü OKS 8

yıllık temel eğitimin sonunda süreci değil sonucu ölçmektedir. Yeni öğretim programlarının amacı ise öğrenciyi sürece dayalı değerlendirmektir.

OKS Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler derslerini kapsamaktadır oysa yıl boyunca öğrencinin öğrenim gördüğü diğer dersler sınavda kapsam dışı tutulmaktadır. Bu durumda öğrenciler belirli derslere yönelmiş diğer derslerden ve sosyal aktivitelerden uzak kalmıştır. Ayrıca OKS kendi mantığı içinde iyi bir ölçme aracı olsa bile gerçek anlamda tüm yönleriyle öğrenci başarısını değerlendirememektedir. OKS öğrenci başarısını 120 dakikalık, tek oturumluk ve telafisi olmayan bir sınavla ölçerek öğrencide ve velilerde kaygı, stres, gerilim, tek hedefe kilitlenme gibi psikososyal açıdan olumsuz tutumlara neden olmuştur. Oysaki hiçbir ölçme aracı öğrencide ve velide böyle bir olumsuz tutum tetiklememelidir.

OKS odaklı süreç, okul içi performansı azaltmış, disiplini olumsuz etkilemiş, öğrenciyi okul dışı kaynaklara yöneltmiştir. Bu olanağı olmayan öğrenciler aleyhine fırsat eşitliğinin bozulmasına neden olmaktadır. Türkiye'deki gelir dağılımları dikkate alındığında yüksek maliyetli okul dışı kaynaklardan her öğrenci yararlanamamaktadır. Okul dışı kaynaklar aileye bir yandan ekonomik yük getirirken diğer yandan da öğrenci ve ailede stres kaynağı olmuştur.

Ayrıca Türkiye'de okul olanaklarının coğrafik, meteorolojik, sosyolojik etkiler gibi koşullara bağlı olarak farklılıklar göstermesi, eş şartlarda yapılan sınavla eşitlik ilkesini zorlamaktadır. Bir de bu çocukların ergenlik dönemine girmiş ya da girmek üzere oldukları düşünüldüğünde OKS'nin sosyal olumsuzluk yaratma olasılığı yüksek olmaktadır. Okul ve öğretmenin etkisini ve önemini kaybetmesiyle ve MEB'in vizyonu ve yeni düzenlemelerin paradigmalarına uygun olmadığı gerekçesiyle OKS kaldırılmış ve Orta Öğretime Geçiş Sistemi (OGES) güncellenmiştir.

1.5. Orta Öğretime Geçiş Sistemi (OGES) ve Beklentiler

Orta Öğretime Geçiş Sistemi ; tek sınav uygulaması yerine sürece dayalı ölçmeyi esas alan , öğrencinin okul içi başarısının da dikkate alınacağı , öğrencinin sosyal

gelişimi, yurt ve insan sevgisi, okul kurallarına bağlılığı, çevresi ile ilişkileri gibi önemli unsurların da değerlendirilmede göz önünde tutulacağı, yeni öğretim programlarının felsefesine uygun çağa yakışan bir sistem olarak kabul görmüştür.

OGES’le birlikte ilköğretim okullarının not ve değerlendirme uygulaması değişerek 100’lük puan sistemine geçilmiştir. Öğrencinin sadece derslerdeki akademik başarıları değil aynı zamanda okul içindeki tüm başarılarının puana dönüştürüldüğü yeni bir uygulamadır. Öğrencilerin yetenek ve yeterliliklerinin daha iyi tanınacağı, üst eğitimlerinde buna göre yönlendirme yapılacağı bir sistemdir.

Ortaöğretime Geçiş Sistemi; sadece bir sınav düzenlemesi değil, aynı zamanda 2004 yılından bu yana kademeli olarak değişen öğretim programlarına uyum sürecinin bir devamıdır. Öğrenciyi tüm özellikleri, ilgi ve yetenekleriyle dikkate alan ve yönlendiren bir yapı göstermektedir.

Yeni bir anlayışla sunulan orta öğretime geçiş modelinden öğrenciler, eğitim ve gelecek adına beklentiler geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Yeni modelden beklentiler şöyle olmuştur;

- İlköğretim programlarının öğretilmesi ön plana çıkarılarak öğrencilerin muhakeme ve yorum yapma yetenekleri gelişecektir.
- Öğrencilerin bireysel gelişimleri, yetenekleri, ilgi alanları, farklılıkları, bilgi ve becerileri tam ve güvenilir olarak ölçülmüş olacaktır.
- Öğrencilerin ilköğretim süresince gerçekleştirmiş oldukları davranışlar ile yöneltme yönergesi çerçevesinde belirlenen yetenek ve ilgileri orta öğretime geçişte değerlendirilmiş olacaktır.
- Okullar ve veliler öğrencilerin bilişsel ve davranışsal gelişim düzeyini her yıl düzenli olarak takip edebilecek, gereken önlemleri zamanında alma olanağı bulacaklardır.
- Eğitim sistemi, bir kereye mahsus tek oturumda yapılan bir sınav olan OKS’ye odaklı olmaktan kurtulacaktır.
- Genel liselerin eğitim kalitelerinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

- Sınavların zamana yayılması ile öğrencilerin ve velilerin yaşadığı sınav stresi olması gereken düzeyde tutulacaktır.
- Yıllık başarı puanının değerlendirilmeye katılması, okulda yapılan sınavların da önemini artıracak ve öğrenci tüm derslere aynı ilgi ve gayreti gösterecektir.
- Okul dışı kurumlara olan bağımlılık azalacaktır çünkü sistemin unsurlarından sadece biri olan SBS, öğrencinin derste gördüğü konulardan temel düzeyde ve zor olmayan sorulardan oluşmaktadır. Öğretim programlarının dışında soru sorulmayacağından dersler ve sorular birbiriyle örtüşecektir.
- Ortaöğretime geçişte sürece dayalı ve objektif bir yerleştirme sistemi gelişecektir.
- Okul kültürü, öğretmenin etkinliği bağlamında daha güçlü hâle gelecektir. Okula yönelme artacak devamsızlık azalacaktır.
- Öğrencilerin yetenek ve ilgi alanlarının ortaöğretime geçişte değerlendirilmesine imkân verilecektir.
- Okulda sunulan eğitim ve öğretim güçlendirilecek, daha anlamlı hâle gelecektir.
- 6, 7 ve 8. sınıflarda yapılan Seviye Belirleme Sınavlarının herhangi birine çeşitli nedenlerle katılmayan öğrenciler, katıldıkları sınavlarda aldıkları puanlarla ortaöğretime yerleştirilebilecektir. Böylece OKS gibi tek sınavla ölçme sorunu yaşanmayacaktır.
- Eğitim ve öğretimin sınav merkezli olmaktan çıkarak öğrenci ve okul merkezli olması sağlanacaktır.
- Ergenlik döneminin coğrafi farklılıklar nedeniyle değişik yaş gruplarında yaşanması ve bu dönemde sınava giren öğrencilerin olumsuz etkilenmeleri, her sınıf ve yaş kademesinde değerlendirmenin yapılacak olması sebebiyle en az düzeye indirgenecektir.
- Meslekî eğitime bilinçli yönelme artırılacaktır.
- Okulların, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ülke genelinde ayrıntılı olarak düzeyleri belirlenebilecek, görülen eksikliklerin giderilmesi sağlanabilecektir.

OGES 6, 7. ve 8. sınıflarda hesaplanan sınıf puanlarının belirlenen oranlarından elde edilen Orta Öğretime Yerleştirme Puanına (OYP) göre merkezi yerleştirmenin yapılacağı yeni bir sistemdir. OGES ; Seviye Belirleme Sınavı (SBS) , Davranış

Puanı (DP) ve Yılsonu Başarı Puanından (YBP) elde edilen Sınıf Puanı (SP) temelinde yürütülmektedir.

1. 5. 1. Seviye Belirleme Sınavı (SBS)

İlköğretimin 6, 7. ve 8. sınıflarında öğrencinin derslerden, o yılın öğretim programlarında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüldüğü, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında yapılan merkezi sistem sınavlarıdır. Seviye Belirleme Sınavları özellikleri açısından yeni bir sınav sistemi olarak algılanmamalı aksine yeni sistemin değerlendirme unsurlarından biridir. SBS zorunlu bir sınav değildir. Ancak merkezi sistemle öğrenci alan orta öğretim kurumlarına yerleştirmede kullanılacak puana etkisi bakımından öğrencilerin bu sınavlara girmesi tavsiye edilmektedir.

SBS’de soru içeriğinin öğretim programları odaklı olması, okulda sunulan eğitim ve öğretime dayalı olarak hazırlanması esas alınmaktadır. Sorular öğrencinin öğrenim gördüğü yıla aittir.

SBS öğrenci başarısını çok yönlü ölçme ve değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Seviye Belirleme Sınavları ilköğretimin 6, 7 ve 8. sınıflarında görsel sanatlar, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi, rehberlik ve sosyal etkinlikler dersleri dışındaki zorunlu derslerin öğretim programlarından ders yılı sonunda yapılan merkezi sınavlardır.

Öğrencinin psikolojik ve fiziksel gelişimi dikkate alınarak farklı sayılarda soru sorulmaktadır. SBS’de tek puan türü hesaplanmaktadır ve puana okul puanları da eklenmektedir. Okul puanlarında da İlköğretim Kurumları Yönetmeliğindeki değişiklik esas alınarak 05 Ekim 2007 tarihinden itibaren 100’lük not sistemine geçilmiştir.

OKS kazanma odaklı sınav olmasıyla öğrencinin genel başarısını ölçen yapıdan uzaklaşmıştır. SBS sürece ve çok yönlü başarı ölçmeye dayalı olduğu için öğrencinin genel başarısını ölçmektedir. OKS kazanma ya da kazanamama ikilemi arasında sıkışıp

kaldığı için eğitsel nitelikleri ve sosyal etkileri açısından toplumda sıkıntı yaratmıştır. SBS sürece dayalı ölçme yaptığı için anlık ya da dönemsel başarılarından çok genel başarıları ölçmektedir. Bundan dolayı eğitsel nitelikleri daha kapsamlı olup sosyal etki açısından öğrenciyi yıpratmayacaktır. Ayrıca öğrenciler , orta öğretimden başlayarak bilinçli olarak yönlendirileceği için temel eğitimlerini almış , ön hazırlıklarını tamamlamış olacaklarından , SBS ; ÖSS’de ve üniversite başarısında olumlu etkilerde bulunacaktır (MEB, 2008) .

1. 5.2. Yılsonu Başarı Puanı ve Davranış Puanı

Yılsonu Başarı Puanı; öğrencinin derslerden aldığı yılsonu puanları, o derslere ait haftalık ders saati ile çarpılarak ağırlıklı yılsonu puanları hesaplanması ve bu puanların toplamının o derslere ait haftalık ders saati toplamına bölünmesi ile hesaplanan puandır. Puanlama 100 tam puan üzerinden yapılarak okuldaki 6, 7 ve 8. sınıflardaki en yüksek puanlar 500 tam puana dönüştürülür. Yılsonu başarı puanlarının hesaplanması kaynaştırma ve özel eğitim okul ve sınıflarında eğitim gören öğrenciler için diğer öğrencilerden ayrı ve kendi grupları içinde yapılır.

Davranış Puanı; öğrencinin okul içindeki okul kültürüne uyum, öz bakım, kendini tanıma, iletişim ve sosyal etkileşim, ortak değerlere uyma, çözüm odaklı olma, sosyal faaliyetlere katılım, takım çalışması ve sorumluluk, verimli çalışma ve çevre duyarlılığı ölçütlerinin her ders öğretmeni tarafından ayrı ayrı değerlendirilmesinden sonra elde edilen davranış notunun 100’lük puana çevrilmesi ve 500 tam puana dönüştürülmesiyle elde edilen puandır.

1. 5.3. Sınıf Puanı

Sınıf puanı hesaplanırken SBS puanının % 70’i, yılsonu başarı puanının % 25’i ve davranış puanının % 5’i kullanılmaktaydı. Fakat değerlendirmede haksızlıklara neden olduğu gerekçesiyle sınıf puanı hesaplamasında davranış puanı iptal edilmiştir (Danıştay Sekizinci Daire Esas No: 2008/10580 kararı). Daha önce davranış puanıyla hesaplanmış olan puanlar davranış puanı değerlendirmeye alınmadan tekrar hesaplanmıştır.

Orta öğretime geçişte esas alınacak olan değerlendirme ölçütleri ise şöyledir: 6. sınıf Sınıf Puanı'nın (SP) % 25'i, 7. sınıf SP'nin % 35'i ve 8. sınıf SP'nin % 40'ıdır. Herhangi bir sebeple SBS'ye katılmayan öğrencinin puanı, o yıla ait en düşük SBS puanıdır. Öğrencinin orta öğretime yerleşmesi için alınan puanlar arasında 8. sınıfın payı en fazladır. 2007–2008 eğitim öğretim yılında ilk defa SBS'ye giren 7. sınıf öğrencilerinin puanı 7. sınıf SP'nin % 40'ı, 8. sınıf SP'nin % 60'ı alınarak hesaplanacaktır.

1. 5.4. SBS'nin Soru Sayıları

SBS tüm sınav merkezlerinde merkezi sistemle aynı anda yapılır. 6. sınıflara 80 soru yöneltilip 90 dakika süre verilen sınav tek oturumdur. 7. sınıflar için soru sayısı 90 olup süre 100 dakikadır. 8. sınıflar içinse 100 soru bulunmaktadır ve süre 120 dakikadır. Sınavda sorusu olan derslerin soru sayısı haftalık ders saatiyle orantılı olacak şekilde dağıtılmıştır. Sınıf ve derslere göre soru sayıları Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4.'te de görüldüğü gibi tüm sınıf düzeylerinde sınavın % 20'lik kısmını matematik soruları oluşturmaktadır. Soru sayıları da sınıf düzeyi arttıkça artmaktadır.

Tablo 4. Sınavdaki soruların derslere ve sınıf seviyesine göre dağılımı

Testin Adı	Haftalık Ders Saati	6.Sınıf Soru Sayısı	7.Sınıf Soru Sayısı	8.Sınıf Soru Sayısı
Türkçe	5	19	21	23
Matematik	4	16	18	20
Fen Bilimleri	4	16	18	20
Sosyal Bilimler	3+2	16	18	20
Yabancı Dil	4	13	15	17
Toplam	22	80	90	100

Sınavda 2 tür soru kitapçığı bulunmaktadır . Her soru 4 seçenekten oluşmaktadır ve bunlardan sadece bir tanesi doğrudur. Optik forma belirtilen şekilde işaretleme

yapmayan ya da soru kitapçığındaki cevaplarını optik forma işaretlemeyen öğrencilerin cevapları değerlendirmeye alınmaz.

1. 5.5. SBS'nin Puan Hesaplama Formülleri

Sınavda sorusu olan her ders için ayrı ayrı doğru ve yanlış cevaplanmış soru sayısı hesaplanır. Her test için yanlış cevap sayısının üçte biri, doğru cevap sayısından çıkarılarak geçerli cevaplara karşı gelen ham puanlar bulunur. Böylece her öğrenci için 5 adet ham puan hesaplanmış olur. Tüm öğrencilerin ham puanları toplanarak sınava giren öğrenci sayısına bölünerek sınav ortalaması bulunur. Ham puanlar ve test ortalamaları ile sınava giren öğrenci sayısı kullanılarak her testin standart sapması hesaplanır. Testlerin ağırlıklı standart puanları toplanarak Toplam Ağırlıklı Standart Puan (TASP) bulunur. Öğrencilerin her bir teste ait standart puanı (SP); o teste ait ortalama ve standart sapma kullanılarak tüm öğrencilerin ham puanlarının ortalamasını 50'ye, standart sapmasını 10'a getiren bir dönüştürme işlemi en son aşamada elde edilir. Her test için hesaplanan standart puanlar Tablo 5.'te verilen katsayılar ile çarpılarak her bir testin ağırlıklı standart puanları bulunur. Tablo 5.'te de görüldüğü gibi Matematik dersinin ağırlıklı standart puanı Türkçe dışındaki diğer derslerden yüksektir. Yani Matematik testi sınavda oldukça önemlidir.

Tablo 5. SBS'deki testlerin ağırlıklı standart puan katsayıları

Test No	Test Adı	ASP Katsayıları
1	Türkçe	4
2	Matematik	4
3	Fen Bilimleri	3
4	Sosyal Bilimler	3
5	Yabancı Dil	1
Toplam		15

Standart puan ve toplam ağırlıklı puanların hesaplanması ise şu şekildedir:

$$HPX_i = X_i \text{ Testindeki Doğru Sayısı} - (X_i \text{ Testindeki Yanlış Sayısı} / 3)$$

: Öğrencinin X_i Testine Ait Ham Puanı

X_i : Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Yabancı Dil testlerinden herhangi birini ifade eder.

SP X_i : X_i testi standart puanı

ORT X_i : X_i testinin ham puan ortalaması

SS X_i : X_i testinin standart sapması

Sınavdaki herhangi bir testin standart puanının hesaplanma formülü

$$SP X_i = \frac{HP X_i - ORT.}{SS X_i} \times 10 + 50$$

ASP X_i : X_i testi ağırlıklı standart puanı

AK X_i : X_i testi ağırlık katsayı

Sınavdaki testlerin ağırlıklı standart puanlarının hesaplanma formülü

$$ASP X_i = AK X_i \times SS X_i$$

Toplam Ağırlıklı Standart Puanın Hesaplanma Formülü

$$TASP = ASP \text{ Türkçe} + ASP \text{ Matematik} + ASP \text{ Fen Bil.} + ASP \text{ Sos. Bil.}$$

TASP: Toplam Ağırlıklı Standart Puan

ASP Türkçe: Türkçe Testi Standart Puanı

ASP Matematik: Matematik Testi Standart Puanı

ASP Fen Bilimleri: Fen Bilimleri Testi Standart Puanı

ASP Sosyal Bilimler: Sosyal Bilimler Testi Standart Puanı

ASP Yabancı Dil: Yabancı Dil Testi Standart Puanı

Hesaplanan Toplam Ağırlıklı Standart Puan, kendi içinde en küçüğü 100 ve en büyüğü 500 olan bir puan dağılımına dönüştürülür. Bu puanların dönüşümünde aşağıdaki formül kullanılır.

SBS puanı hesaplama formülü

$$SBS = \frac{400 \times (TASP - \text{En Küçük TASP})}{\text{En Büyük TASP} - \text{En Küçük TASP}}$$

TASP: Toplam Ağırlıklı Standart Puan

En Küçük TASP: Hiçbir testi ikili ya da toplu kopya nedeniyle iptal edilmeyen öğrenciler içindeki en küçük TASP

En Büyük TASP: Tüm Öğrenciler İçindeki En Büyük TASP

Yılsonu Başarı Puanı Hesaplama Formülü

$$YBP = (YBP \text{ Aday} / YBP \text{ Okul}) \times 500$$

YBP: Öğrencinin 500 tam puana dönüştürülmüş yılsonu başarı puanı.

YBP Aday: Öğrencinin 100 puan üzerinden hesaplanan yılsonu başarı puanı.

YBP Okul: Okuldaki 6., 7. ve 8. sınıflardaki en yüksek yılsonu başarı puanı.

Davranış Notu İptal Edildikten Sonra Sınıf Puanının Hesaplama Formülü

$$SP = \left(\frac{(SBS \text{ puanı} \times 0.70) + [YBP / \text{Okuldaki En Büyük YBP}] \times 500}{475} \right) \times 500$$

SP= Sınıf Puanı

YBP= Yılsonu Başarı Puanı

Formülden de görüldüğü gibi öğrencinin Sınıf Puanı okulun en başarılı öğrencisinin yılsonu başarı puanından etkilenmektedir.

1. 5. 6. Orta Öğretim Kurumlarına Yerleştirme:

Fen Liseleri, Anadolu Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri, Anadolu Teknik Liseleri, Anadolu Meslek Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Anadolu Sağlık Meslek Liseleri, Sağlık Meslek Liseleri, Adalet Meslek Liseleri, Anadolu Tarım ve Tarım Meslek Liseleri Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek yerleştirme işlemi, orta öğretime yerleştirme puanına göre yapılır.

Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından tercih başvuruları alınmak suretiyle puan üstünlüğü esasına dayalı olarak önceden belirlenmiş kontenjanlara göre yerleştirme yapılır. Ortaöğretim yerleştirme puanlarının eşit olması halinde 8. sınıf SBS puanı, eşitliğin devamı hâlinde, 7. SBS puanı, yine eşitliğin olması halinde 6.sınıf SBS puanı yüksek olan öğrenciye öncelik verilir. Bunların da eşit olması halinde 8. sınıf Türkçe testi eşitliğin devamı halinde 7. sınıf Türkçe testi yine eşitlik olması durumunda 6. sınıf Türkçe testi tamamının eşit olması durumunda tercih önceliği dikkate alınır.

2008 yılında 6. ve 7. sınıflara uygulanan SBS'deki Matematik soruları Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından ders programları ile karşılaştırıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: SBS soruları, programlardaki kazanımların gerçekleşme düzeyini ölçmeye yöneliktir. Programlardaki kazanımların dışında soru sorulmamıştır. O halde ders etkinlik sürecinde özellikle kazanımlara ulaşılması önemlidir.

Sorular resim, şekil, kroki, şema, grafik gibi görsel öğelerle zenginleştirilmiştir. Bu tür görselleri yorumlamaya veya grafik okumasına yabancı olan öğrenciler soruyu çözmekte zorluk çekecektir. Bu yüzden, ders etkinliklerinde bol miktarda görsel malzemelerin kullanılması ve anlamlandırılması önem kazanmıştır.

Soru metinleri uzun cümlelerden meydana gelmiştir. Okumayı sevmeyen ve okuduğunu anlamayan bir öğrenci bu soruları çözemeyecektir. Bloom'un düşünme süreçleriyle ilgili yaptığı sınıflandırma açısından ; sorular öğrencilerin bilgi ya da kavramı farklı bir bağlamda kullanma yönüyle uygulama ve değerlendirme yapabilme

becerilerini ölçmektedir. Soruları çözebilmek için sadece bilgi yeterli değildir. Sorular aynı zamanda akıl yürütmeyi ve karşılaştırarak yargıda bulunabilmeyi gerektirmektedir. Tablo 6.'da Matematik sorularının öğrenme alanlarına göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 6. 2008 SBS'de çıkan Matematik sorularının alt öğrenme alanlarına göre dağılımı

6. Sınıf SBS Matematik Soruları		7. Sınıf SBS Matematik Soruları	
KONULAR	2008 Soru sayısı	KONULAR	2008 Soru sayısı
Doğrunun Yolculuğu	1	Tam Sayılarla Çarpma İşlemi	1
Doğal Sayılar	1	Tam Sayılarla Bölme İşlemi	-
Kümeler	1	Rasyonel Sayıları tanıyalım	1
Araştırmalar İçin İlk Adım	1	Rasyonel Sayıları Sıralayalım	-
Tam Sayılar	1	Düzlemdeki Doğrular	2
Işıktan Açığa	-	Rasyonel Sayılarla Toplama işlemi	-
Açıdan Çokgenlere	1	Rasyonel Sayılarla Çıkarma işlemi	-
Ötelemeler ve Süslemeler	1	Rasyonel Sayılarla Çarpma işlemi	-
Kalansız Bölünebilme	-	Rasyonel Sayılarla Bölme işlemi	-
Çarpanlar ve Asal Sayılar	-	Cebirsel İfadeleri toplama	-
Ebob Ekok	1	Cebirsel İfadeleri Çarpma	1
Cebirsel İfadeler ve Örüntüler	-	Bir Bilinmeyenli Denklemler	-
Üslü Sayılar	-	Problemler	-
Eşitlik ve Denklem	1	Çember ve Daire	-
Kesirler	1	Doğru Orantı	1
Oran Orantı	-	Ters Orantı	-
Elde Metre Haydi Ölçmeye	1	Çokgenler	-
Olasılık	1	Çokgenlerin Eşliği ve Benzerliği	1
Ondalık Kesirler	-	Bayrağımızı Çizelim	-
Yüzdeler	1	Hayatımızdaki Grafikler	2
Ölçüp Bulalım	1	Rasyonel Sayılarda Adım Adım İşlemler	1
Alan Ölçmeye Bakış	1	Rasyonel Sayı Problemleri	-
Prizmalar	1	Doğrusal Denklemler ve Grafiği	1
Hacim Ölçmeye Bakış	-	Faktöriyel ve Permütasyon	-
TOPLAM	16	Ayrık Olan Olaylar ve Ayrık Olmayan Olaylar	-
		Olasılığın Geometriyle İlişkisi	1
		İçi Çokgen Dolu	1
		Üslü Nicelikler	-
		Örüntüler ve İlişkiler	1
		Yüzde Problemleri	1
		Bilinçli Tüketim Aritmetiği	-
		Faiz Problemleri	-
		Geometrik Cisimler	-
		Kenar Alan Çevre Ayrılmazlığı	1
		Çember ve Daire	1
		Dik Dairesel Silindirin Alanı ve Hacmi	1
		TOPLAM	18

Tablo 6.'da görüldüğü gibi bazı konulardan soru çıkmadığı, bazılarında da 2'şer soru çıktığı görülmektedir. Soruların konulara dağılımının homojen olması sınavın kapsam geçerliğini önemli ölçüde etkileyecektir.

2008 yılında 6. ve 7. sınıf düzeyinde uygulanan SBS'ye ait sayısal bilgiler Tablo 7.'de 6. sınıf sınav ortalamaları Tablo 8'de, 7. sınıf sınav ortalamaları Tablo 9'da verilmiştir. Tablo 7. incelendiğinde sınava girmeyen aday sayısının OKS'den daha fazla olduğu görülmektedir. Bu kadar çok adayın sınava girmemesi sistemin yeni olduğu için pek anlaşılabilir ya da önemsenmemiş olması olabilir.

Tablo 7. 2008 Seviye Belirleme Sınavı Sayısal Bilgileri

Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	7.Sınıf
Sınava Başvuran Aday Sayısı	992, 240	991, 655
Sınava Giren Aday Sayısı	958, 879	962, 991
Sınava Girmeyen Aday Sayısı	33, 355	28, 659
Kopya Taraması Sonucu Bazı Testleri iptal Edilen Aday Sayısı	74	76
Tüm Soruları Doğru Cevaplayan Aday Sayısı	829	61
Sınavı İptal Edilen Aday Sayısı	6	5

Tablo 8.'de 6. sınıf sınav net ortalamalarına bakıldığında en düşük ortalamanın Matematik dersinde olduğu görülmektedir. Matematik dersini Fen ve Teknoloji dersi takip etmektedir.

Tablo 8. 2008 Yılı SBS 6. Sınıf Test Ortalama ve Standart Sapmaları

6. Sınıf	Türkçe	Matematik	Fen	Sosyal	Yabancı Dil
Test Ağırlık Katsayısı	4	4	3	3	1
Soru Sayısı	19	16	16	16	13
Test Ortalamaları	10.96	4.59	4.78	7.34	7.16
Test Standart Sapmaları	5.6578	4.2557	4.4615	5.2296	4.1945

Tablo 9.'da görüldüğü gibi 7. sınıflarda da Matematik dersi en düşük ortalamaya sahiptir.

Tablo 9. 2008 Yılı SBS 7. Sınıf Test Ortalama ve Standart Sapmaları

7. Sınıf	Türkçe	Matematik	Fen	Sosyal	Yabancı Dil
Test Ağırlık Katsayısı	4	4	3	3	1
Soru Sayısı	21	18	18	18	15
Test Ortalamaları	12.18	5.2	5.95	8.26	7.47
Test Standart Sapmaları	5.8576	4.5099	4.4834	5.6387	5.0334

1.6. Araştırmanın Amacı

Yenilenen OGES'in ölçme değerlendirme SBS yoluyla olmaktadır. Öğrenciler için bu kadar önem arz eden bir sistemin aksayan yönlerini ortaya çıkarıp sistemin işleyişini daha sağlıklı hale getirmek oldukça önemlidir. SBS'nin önemli bir kısmını oluşturan ve ortalaması en düşük olan Matematik testi hakkında programın uygulayıcısı ve öğrencileri SBS'ye hazırlayan kişiler olan ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri SBS'ye yönelik görüşlerini belirlemek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

1.7. Araştırmanın Önemi

Üniversite eğitimi alabilmek için önemli bir basamak olan orta öğretime geçiş SBS temelinde gerçekleşmektedir. Öğrenciler hakkında hayati kararların alınması amacıyla kullanılan bu sınavın başarı oranı en düşük bölümü olan Matematik testinin sahip olması gereken birçok özellik vardır. Yeni bir sınav olan SBS'de matematik sorularının niteliği Matematik dersinin sınavdaki ağırlığı düşünüldüğünde oldukça önemlidir. Bu amaçla ders programının uygulayıcısı olan ve öğrencileri SBS'ye hazırlayan matematik öğretmenlerinin görüşlerinin alınması ve bunlardan yola çıkarak sistemde gerekli iyileştirmelerin yapılması milyonlarca öğrenci ve ailesi için oldukça önemlidir.

Yenilenen ilköğretim matematik programının ölçme değerlendirme işlevini üstlenen SBS hakkında matematik öğretmenlerinin görüşleri alınarak,

sistemin aksayan yönleri ve eksiklikleri belirlenebilecek ve sistemin kusursuz işlemesi için yapılacak çalışmalara yardımcı olunacak ve çözüm yolları önerilebilecektir. Araştırmanın konuyla ilgili daha sonra yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı da düşünülmektedir.

1.8. Problem Cümlesi

Matematik öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavına yönelik görüşleri nelerdir?

1.9. Alt Problemler

İlköğretim matematik öğretmenlerinin;

1. SBS'nin eğitim sistemine etkileri açısından,
2. SBS sorularının niteliği açısından,
3. SBS'nin matematik ders programıyla ilişkisi (programa etkisi) hakkında,
4. SBS'deki matematik sorularının geneli hakkında,
5. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıması açısından görüşleri nelerdir?

1.10. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008- 2009 verileri,
2. Antalya il merkezindeki ilköğretim okulları,
3. 2008 yılında SBS'de sorulan matematik sorularına ilişkin görüşler,
4. Antalya il merkezinde görev yapan toplam 205 öğretmenle sınırlıdır.
5. Bulgular kullanılan veri toplama aracıyla sınırlıdır.

1.11.Sayıtlar:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı istenilen özelliği doğru olarak ölçmektedir.

2. Araştırmaya katılan denekler soruları içtenlikle ve objektif bir şekilde cevaplamışlardır.
3. Araştırma yöntemine uygun olarak elde edilen verileri test etmek için kullanılan istatistiki teknikler araştırmaya uygun olarak seçilmiştir.
4. Yapılan literatür taraması araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından yeterlidir.
5. Uygulanan ankette sorulan soruların kapsamı matematik öğretmenlerinin SBS'ye yönelik görüşlerini ortaya koyabilecek düzeydedir.

BÖLÜM 2

KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde konuyla ilgili olan veya ilgili olduğu düşünülen araştırmalara yer verilmiştir.

Eğitim Bir Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (EBSAM) (2009)'nin SBS'yi değerlendirmek amacıyla 1103 öğretmen üzerinde yaptığı araştırma, öğretmenlerin % 74,7'sinin SBS'nin öğrencileri dershanelere yönlendirdiğini düşündüğünü ortaya çıkarmıştır. Araştırmaya göre, öğretmenlerin % 49.3'ü SBS uygulamasının gerekli olduğunu, % 50.3'ü SBS'nin öğrencilerin bilgi düzeylerini ölçmeye yönelik bir uygulama olduğunu, % 6.5'i SBS'nin eğitim sistemine katkısı bakımından okul dışı kurumlara bağımlılığı azaltacağını, % 12.6'sı okula yönelmeyi artıracığını ve devamsızlığı azaltacağını, % 26.8'i ise öğrencilerin çalışma performansını artıracığını düşünmektedirler. Öğretmenlerin % 38.5'i SBS'nin hiçbir katkısının olacağını düşünmediğini vurgulamıştır. Ankete katılanların % 34.3'ü SBS'nin öğrenciler üzerinde bırakacağı etki bakımından daha başarılı olacağını, % 38.3'ü öğrencilerin daha çok sınav stresi yaşayacaklarını, % 22.7'si ise sosyal yönlerinde zayıflamaya neden olacağını düşünmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin % 48.5'i öğrencilerin bu kadar çok sınava tabi tutulmasını doğru bulmadığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılanların yüzde 58.1'i SBS'nin öğrencileri “kesinlikle” dershanelere yönlendirdiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin % 46.3'ü dershaneye gitmeyen öğrencilerin SBS'de başarılı olabileceğini, % 40.1'i SBS'nin özel okullara rağbeti artıracığını düşünmektedir. Araştırmaya göre, 6. sınıftaki öğrencilerin % 33'ü, 7. sınıfların % 39.3'ü ve 8. sınıfların % 49.3'ü SBS için dershaneye gitmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılında öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada, 6. sınıfların % 22.9'u ve 7. sınıfların % 31.3'ünün SBS için dershaneye gittikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre, 6. sınıflarda % 10.1'lik ve 7. sınıflarda % 8'lik bir artış söz konusudur.

Işık (2008) yaptığı araştırmada ilköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma düzeyi, sıklığı, kitap kullanımlarını etkileyen

faktörleri ve ders kitabından beklentilerini belirlemeye çalışmış ve bu amaçla 2005–2006 eğitim öğretim yılında Erzurum il merkezinde görev yapan 93 matematik öğretmenine anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ders kitabı kullanma oranı ve sürelerinin düşük olduğu, önceki yıllara göre ders kitabı kullanma sürelerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında yer alan alıştırmalar ve problemlerin yetersizliği ve Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) sistemine uymamasının öğretmenlerin, ders kitabı kullanımlarını olumsuz yönde etkilediği ve ders kitaplarını genellikle ödev verme amaçlı kullandıkları belirlenmiştir.

MEB'in İlköğretim Programları ve Ders Kitapları Değerlendirme Çalıştayı(2008)'nda; SBS'nin olması ve ders kitaplarında bilgiye yönelik test sorularının olması endişe oluşturduğu için veli, öğretmen ve öğrencilerin kitap setlerinin verimliliği konusunda tereddüt duydukları bu durumun da öğrencileri yeni yaklaşıma uygunluğu test edilemeyen yardımcı kaynakların kullanımına yönelttiği belirtilmiştir.(<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=237>)

Akkaya (2008) 6. sınıf matematik ders öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı araştırmasında; en büyük sıkıntının zaman, işlenecek konuların fazla olması, etkinlik sayısının çok, haftalık ders saatinin yetersiz olduğu ve okul ve çevrenin ekonomik durumunun sıkıntı yaşattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yeni programla yapılacak olan SBS arasında paralellik olup olmadığı konusunda derin endişeler yaşadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenler kılavuz kitaptaki teorik bilgilerin kısa ve yetersiz olduğunu, konular arasında anlamlı bir ilişkinin olmamasını eleştirirken, açık uçlu sorular beğenmişler ve sınıf mevcudunun az olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ceylan (2008) ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme becerileri ile günlük yaşamdaki problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçları hem matematik testinde hem de problem çözme envanterinde devlet okullarındaki öğrencilerin özel okullardaki öğrencilerden daha başarılı olduğunu ve problem çözme başarı testi ile problem çözme envanteri puanları

arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre günlük yaşamdaki problem çözme düzeyi bakımından uygulamanın yapıldığı devlet okullarındaki öğrenciler, özel okullardaki öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Güven (2008) araştırmasında yeni ders programlarının öğretmenin ders öncesi hazırlıklarını daha gerekli hale getirdiği, öğretmen kılavuz kitaplarının önceden incelenmesi ve sınıf içinde yapılacak etkinlikler için hazırlık yapılması gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Yeni ders programlarının uygulanması sırasında yaşanan en önemli sorunlar; kazanımların gerçekleştirilmesi amacıyla sınıfta yapılan etkinlikler için ayrılan ders süresinin yetersiz olması ve araç-gereç ve yardımcı ders materyallerine erişimin istenilen düzeyde olmamasıdır.

Öner (2007) araştırmasında, Eskişehir’de özel dersanelere giden ve gitmeyen 8. sınıf öğrencileri arasında matematik başarıları yönünden fark olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonucunda özel dersanelere devam eden öğrencilerin, sadece okullara devam eden öğrencilerden matematik başarıları yönünden daha üstün olduğu görülmüştür. Bunun nedenlerinin öğretmen, fiziki farklılıklar, deneme sınavları, rehberlik hizmetleri, veli idare işbirliği vs. olduğu görülmüştür. Velilerin çocuklarını dershaneye yollama nedenleri okuldaki eğitimin yetersizliği, dersanelerin sınav tekniğini kazandırması ve seviye sınıflarının olmasıdır.

Türk (2007) yaptığı çalışmada Liselere Giriş Sınavı’ndaki öğrenci başarılarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırmanın sonucunda aile sosyoekonomik özelliklerinin ve bu özelliklerden biri olan babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin kontrol odakları ve akademik tutumları ile Liselere Giriş Sınavındaki Türkçe-Matematik ve Matematik-Fen başarılarındaki varyasyonu etkileyen en önemli faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Başta babanın mesleki saygınlık derecesi, annenin eğitim düzeyi, ailenin sahip olduğu ortalama aylık gelir, çocuk sayısı ve hanedeki kişi sayısı ile öğrencinin mezun olduğu okul grubu ve özel dershaneye gidip gitmemesinin de babanın sahip olduğu eğitim düzeyine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Sarier (2007) 6. sınıf matematik ders programı hakkında öğretmen görüşlerini aldığı çalışmada öğretmenlerin özellikle programın uygulanmasında ve öğrencilerin değerlendirilmesinde bazı güçlüklerle karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Sınıfların çok kalabalık olması, ders süresinin yetersizliği, ilköğretim sonrası yapılan sınav ile yeni program arasında farklılıkların bulunması, okul yönetimlerinin ve velilerin öğretmenlere yeterli desteği vermemesi, okulların alt yapısının ve olanaklarının yetersiz olması ve ölçme-değerlendirme etkinliklerinin çok fazla olmasının uygulamada öğretmenlerin karşılaştığı en önemli güçlükler olmuştur.

Erdemir (2007)'in, "İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)" konulu çalışmada; öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarında ölçme değerlendirme ile ilgili yeterli eğitimi almadıkları, ölçme değerlendirme teknikleri ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları ve eğitim fakültesi mezunu olan öğretmenlerle, diğer fakültelerden mezun olan öğretmenler arasında ölçme değerlendirme tekniklerinin uygulanmasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı ve Demirdelen(2007)'in yaptığı araştırmanın amacı yeni ilköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre yeni programa uyum sürecinin devam ettiği, öğretmenlerin eski alışkanlıklarını sürdürdükleri, yeni programın OKS türü sınavlar açısından, öğrenci, veliler ve öğretmenlerde kaygıların oluşmasına neden olduğu, ölçme değerlendirmenin, süreci ölçmeye yönelik olan kısmının ön öğrenme eksikliği nedeniyle öğretmenleri zorladığı, okulların fiziksel alt yapıları ve sınıf mevcutlarının yeni programın uygulanabilirliğini zorlaştırdığı ve köy okullarına doğru gidildikçe endişelerin düzeyinde artış görülmüştür.

Yapıcı ve Leblebiciler (2007), çalışmalarında, öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerini analiz etmişlerdir. Köy ve kent değişkenleri açısından bakıldığında fiziki alt yapı olanaklarının yetersizliğinin, laboratuvar ve kütüphane eksikliğinin, bilgisayar ve diğer teknoloji ürünlerinin eksikliğinin ayrıca hizmet içi

eğitimin yetersizliğinin köy aleyhinde, yeni programların uygulanmasını zorlaştırdığı görülmektedir.

Soycan (2006)'ın yaptığı araştırmada, öğretmenler yeni programda en çok süre, ölçme ve değerlendirme ve öğrenme öğretme etkinliklerine ilişkin açıklamaların yetersizliğinden şikâyetçi olmuşlardır. Kılavuz kitabın ve programın tekrar gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Çınar, Teyfur, Teyfur (2006)'un yaptıkları araştırmaya katılanlar yapılandırmacı eğitim yaklaşımıyla ilgili olarak yaklaşımın, öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yönelttiği, öğrenciyi ezbercilikten kurtaracağı, eğitim etkinliklerini eğlenceli hale getireceği, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracağı görüşündedirler. Ayrıca araştırmacılar yeni programın öğretmene daha fazla yük getireceğini ve yeni programın başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli altyapı ve olanakların yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Güzeller ve Kelecioğlu (2006) çalışmalarında, OKS'de alt test ham puanlarına dayalı olarak yapılan yerleştirmelerin geçerliliğini incelemiştir. Araştırma, 2002 yılında OKS'ye giren, Antalya, Isparta ve Burdur illerinde bulunan Anadolu Liseleri, resmi ve özel fen liselerini kazanan ve yerleştirilen adayların tamamı olan 967 kişi üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, Fen Bilgisi alt testinin ayırma fonksiyonunda etkili değişken olduğu bunu Matematik alt testinin izlediği ortaya çıkmıştır. OKS'nin, resmi fen liselerine öğrenci yerleştirmede geçerli olduğu; ancak özel fen lisesi ve Anadolu liselerine yaptığı yerleştirmelerin geçerliğinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca OKS ile yapılan yerleştirme kararlarının %77,8'inin doğru olduğu, doğru yerleştirme oranının yükseltilmesi için hem sınavın yapısı hem de yerleştirmeye dayanak olan kararların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Duman (2006)'nın yaptığı araştırmada matematiğe karşı öğretmenlerin tutumu ve öğretmen başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler görsel kullanımının, aile ilgisinin başarıyı etkileyen önemli faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada öğrenciler açısından; genel başarı, matematik başarısı, anne

baba eğitim düzeyi, aylık gelir ve öğretmen cinsiyeti değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudunun fazla olmasının başarıyı düşürdüğü de ortaya çıkan sonuçlar arasındadır.

Ayhan (2006)'ın yaptığı araştırmanın amacı Denizli il ve ilçelerindeki ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları belirlemektir. Araştırma sonucunda sınıfta kalmanın olmamasının öğrencileri tembelliğe teşvik ettiği, öğrencilerin matematik dersini başaramamaktan korktukları ve sınıfların kalabalık olmasının dersin verimini düşürdüğü ortaya çıkmıştır. Birinci kademedeki matematik dersi öğrencilere sevdiremediği için öğrencilerin derse karşı ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim ikinci kademedeki matematik dersinin soyutlaşmasının öğrenmeyi zorlaştırdığı, matematik dersi için haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, 7. sınıf matematik programının öğrencilere ağır geldiği, matematik öğretimi için araç-gereçlerin yetersiz olduğu belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin matematik öğretimindeki mevcut yöntem ve teknikleri bildikleri fakat yöntemlerin nasıl uygulanacağını bilmedikleri, genellikle öğretmen merkezli bir yaklaşımı esas aldıkları, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan matematik öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, kıdemlerinin ve yaşlarının matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunları algılama düzeyleri üzerinde farklılık yaratmadığı belirlenmiştir.

Kalender (2006), “2005 Matematik Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Çözüm Önerileri” isimli araştırmasında; matematik programının yenilenmesinin öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı, Matematik programıyla birlikte uygulamaya konulan öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitaplarının henüz etkin bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin değerlendirilmesinde en çok kullanılan değerlendirme araçları ödevler ve öğrenci ürün dosyaları olmuş, eski programdan gelen alışkanlıkları yansıtan yazılı sınavlar ve testler bu sıralamayı takip etmiştir. Matematik ders saatlerinin artırılması ve içeriğinin yeniden düzenlenmesi, öğretmen kılavuz, ders ve öğrenci çalışma kitaplarının daha sade ve anlaşılır olması, materyal temini konusunda yaşanan sıkıntıların giderilmesi ve sınıfların fiziksel koşullarının iyileştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Dağlı (2006) araştırmasında velilerin dershane seçimini etkileyen faktörlerin başında üniversiteyi kazandırma oranının en başta geldiğini diğer faktörlerin de kaynak ve dokümanların kaliteli olması, öğretmen ve idarecilerin niteliği, verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırması, nitelikli bir eğitim vermesi, rehberlik hizmetleri, bol kaynak vermesi ve dershanenin fiyatı şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşmıştır. Velilerin %87,8'i dershaneleri sınav kazandırmada okullardan daha başarılı bulmuşlardır. % 76,9'u sınavlar var oldukça dershanelerin var olacağını ve % 51,4'ü de okullar kaldırılсын nasılsa okul kadar dershaneye gidiliyor şeklinde düşünmektedir.

Özen (2006) 'in "Türkiye'de Etkili Matematik Öğretimi İçin 1968–2005 Yılları Arasında Geliştirilen İlköğretim (1–5) Matematik Programlarının İncelenmesi" isimli araştırmasında; programın sınıf seviyelerine uygun olduğu, matematik dersini cazip hale getirdiği ve öğrencilerin başarısını artırdığı ortaya çıkmıştır. Programa eklenen konular ve programda yer alan etkinlikler matematik dersini öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. Kalabalık sınıflarda programı uygulamanın güçleştiği ayrıca programın içeriği yoğun olmadığı, programdaki etkinliklerin uygulanabilmesi için daha çok süreye ihtiyaç duyulduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Taş (2005)'in yaptığı araştırmanın sonucunda dershaneye gitmenin matematik başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin matematik ders kitabından çalıştıklarında konuları bazen anlamadıkları ve ders kitabının pek anlaşılır nitelikte olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin beklentilerinin de başarıyı etkilediği ortaya çıkmıştır.

Aslan (2005) yaptığı çalışmada anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme değişkenlerinin; ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin LGS puanlarını yordayıp yordamadığını incelemiştir. Anne tutumunun LGS puanlarını negatif, baba tutumunun pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Berberoğlu ve Kalender (2005) yaptıkları araştırmada ÖSS sonuçlarını yıllara, bölgelere ve okul türlerine göre incelemiş ve PISA 2003 sonuçlarından elde edilen bulguları karşılaştırmışlardır. Bulgular her iki uygulamada da öğrencilerin başarısının düşük olduğunu ve farklılıkların bölgesel olmaktan çok okul türlerinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Okul türleri arasında öğrenme çıktıları açısından oldukça büyük farklar olduğu ve bu farkın tüm OECD ülkeleri içinde en çok Türkiye’de olduğu gözlenmiştir.

Deniz ve Kelecioğlu (2005), 2002 yılında uygulanan OKS testlerinin ilköğretim başarı ölçüleri ile uyumunu belirlemek amacıyla uygunluk geçerliği çalışması yapmışlardır. 2002 OKS’ye giren öğrencilerin sınav başarı ölçüleri ile ilköğretim başarı ölçüleri arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin ne olduğunu incelemişlerdir. Matematik dersi 8. sınıf 1. dönem ve matematik dersi 7. sınıf 2. dönem notlarının matematik alt testindeki başarıyı yordama gücünün manidar olduğu; OKS’deki toplam test puanlarına ilişkin başarıyı en fazla 6. sınıf not ortalamasının yordadığı, onu 8. sınıf ve 4. sınıf not ortalamalarının izlediği görülmüştür. 5. ve 7. sınıf not ortalamalarının ise yordama güçleri manidar bulunmamıştır.

Ünlü (2005) “Liselere Giriş Sınavı ile Sosyal Bilgiler Ders Programının İlişkilendirilmesi” isimli çalışmasında liselere giriş sınavı sosyal bilgiler soruları ile bu soruların sosyal bilgiler programına (1998) uygunluğunu araştırmıştır. Araştırma sonucunda, LGS sosyal bilgiler sorularının, sosyal bilgiler programına uygunluk gösterdiğini ancak seçilen soruların sınıf düzeyleri ve ünitelere dağılımında eşitsizliklerin olduğunu tespit etmiştir.

Garan (2005) yaptığı çalışmada kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin, matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda kırsal kesimde çalışan sınıf öğretmenlerinin ; mesleki gelişimlerine , matematik müfredatına , fiziksel koşullara , okulun öğrenme kültür ve iklimini etkileyen etmenlere ve okul paydaşlarına yönelik karşılaştıkları sorunların temelinde ‘kırsal gerçeğinin’ göz ardı edilmesi ve kırsala yönelik farklı bir eğitim , program , anlayış ve politikanın olmadığını belirtmiştir . Ayrıca müfredat geliştirme

çalışmalarında kırsal kesim koşullarının dikkate alınmaması nedeniyle kırsaldan kopuk ve gerçeklikten uzak programların uygulandığını belirtmiştir.

Gözütok vd. (2005), yaptıkları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin yeni programın ölçme ve değerlendirme kısmında, programın diğer boyutlarına göre daha yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler yeni ölçme değerlendirmeyi, eskisinden ayıran tek farkın öğrencilere verilen projelerin değerlendirmeye katılması olduğunu belirtmişlerdir ve yeni ölçme ve değerlendirme araçlarından haberdar olmadıklarını vurgulamışlardır.

Şahin ve Turanlı (2005) lise 1. sınıflarda görev yapan matematik öğretmenlerinin ve okumakta olan öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarının biçimi, içeriği, öğretmen ve öğrencilerin beklentilerine uygunluk düzeyi açısından değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmenlerin yarısından fazlasının Millî Eğitim Bakanlığının Tebliğler Dergisinde yayınlanan ders kitaplarını değil diğer kitapları kullandıkları dolayısıyla MEB tarafından seçilen ders kitaplarının öğretmenlerin beklentilerini yeterince karşılamadığı görülmüştür. Öğretmenler kullandıkları kitaplardaki testleri öğrenciyi ÖSS'ye hazırlamak için yeterli bulmuşlarken öğrenciler yetersiz bulmuşlardır. Öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılamak için ders kitabı haricindeki kitaplara ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Taş (2005)'in yaptığı araştırmanın amacı ilköğretim 6, 7. ve 8. sınıflarda matematik öğretiminde başarıyı etkileyen etmenleri incelemektir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre okul türü , sınıf seviyesi , ailelerin maddi durumu , ders çalışma süresi , ders çalışma yöntemlerine göre başarıyı etkileyen etmenler arasında anlamlı farklılıkların olduğu , matematik dersini başarıma tutumlarına göre öğrencilerin matematik dersi konularının zorluğu hakkındaki düşünceleri ve başarı seviyelerinin farklı olduğu görülmüştür. Temel matematik bilgi düzeyleri öğrencilerin ; dersi başarmaya ilişkin tutumlarını , başarı seviyelerini , ödev yapmalarını ve dersi anlama düzeylerini etkilemektedir. Ailelerinin destek ve sevgisi öğrencilerin ödev yapma durumunu ve başarıya olan inançlarını fazla etkilememektedir. Ailesinde yüksek

öğretimde okumuş birey bulunan öğrencilerin matematiği başarmaya inancı daha fazla olup dersaneler matematik başarısını etkilemektedir.

Kutlu ve Karakaya (2004)'nın yaptıkları araştırmanın amacı, OKS'nin faktör yapılarını belirleyerek, ölçmeye çalıştığı zihinsel becerileri belirlemektir. Bunun için öğrencilerin OKS'deki ham puanları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda OKS'nin sözcük, cümle ve parçada anlam bilgisi, öğeler - durumlar arası ilişkileri kavrayabilme, şekillere dayalı ilişkilerden sonuç çıkarma, verilen durumdan sonuç çıkarma gibi zihinsel becerileri ölçtüğü ortaya çıkmıştır.

Daşkafa ve Özdemir (2004) yaptıkları çalışmada ilköğretim ikinci kademe matematik öğretim programıyla 2000–2001 yıllarında Orta Öğretim Kurumlar Sınavı ve Özel Okullar Sınavı'ndan toplam 100 matematik sorusunu karşılaştırmışlardır. Araştırmada liselere giriş sınavlarındaki matematik sorularından bazılarının müfredatın dışında olduğu, bazılarının müfredatta bulunan hedef davranışlar yerine öğrencilerin genel kültür ve matematiksel düşünme yeteneklerini ölçmeye yönelik olduğu görülmüştür. Ayrıca liselere giriş sınavlarındaki soruların büyük çoğunluğunun, ilköğretim ders kitaplarında bulunan ve aynı hedef davranışlara yönelik olan sorulardan çok farklı olduğu belirtilmiştir. Sınavın müfredata uygun olmayan sorular içermesinin öğrencilerin yardımcı kaynaklarla hazırlanmasını gerektirdiği ve dersanelere, özel öğretmenlere ve etüt merkezlerine yönelmelerine neden olduğu belirtilmiştir. Bu tür soruların öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilediğini sınavlarda programa uygun olan soruların cevaplanma oranının düşük olmasıyla açıklamışlardır. Araştırmayı yürüttükleri gruptaki öğrencilerin % 50'si dershaneye gitmektedir fakat dershaneye giden ve gitmeyen öğrenciler arasında liselere giriş sınavlarında çıkmış sorulara verdikleri cevaplar arasında anlamlı bir farkın olmayışı da öğrencilerin sınav sorularını dershaneye gitmeden genel kültür ve matematik becerilerini kullanarak da yapabileceklerini ortaya çıkarmıştır.

Dursun ve Dede (2004) yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik başarısını etkileyen etkenleri belirlemeye çalışmış, bu amaçla matematik öğretmenlerinin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonuçlarına göre ; sınıf , okul , çevre , toplum , ırk,

cinsiyet , dil, cinsel eğilim, kültür, değerlendirme ve öğrenme-öğretme stratejileri matematik başarısını etkilemektedir.

Öğretmen ve Doğan (2004) yaptıkları araştırmada OKS sınavının matematik alt testine ait maddelerin yanlılık analizini belirlemek amacıyla, 2002 yılı OKS sorularını incelemiştir. Araştırma sonucunda matematik alt testindeki maddelerin hepsinde yanlılık olduğu ve gözlenen yanlılığın yetenek düzeyleri boyunca değişkenlik gösterdiği görülmüştür.

Geçer (2004) “İlköğretimde Orta Öğretime Geçiş Orta Öğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavının Yeri” isimli araştırmasında bu sınavı kazanan öğrencilerin ve ilköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmı sınavın yapılması gerektiğini, sınavın dezavantajı olarak kısıtlı bir zaman diliminde öğrencilerin değerlendirilmesi bunun da öğrencinin psikolojisini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Öğretmenler sınıfta kalmanın olmaması nedeniyle, öğrencilerin ders çalışmadıklarını ve sınıfın düzenini bozduklarını dile getirmişlerdir. İlköğretim matematik ders programının ağır olduğu hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Öğretmenler öğrencileri OKS’ye hazırlayamama nedenlerini; okulda yeteri kadar soru çözememek, ilköğretim matematik programının yetişmemesi, sınıfların kalabalık oluşu, sınıfta kalmanın olmayışı, sınıftaki her öğrencinin aynı seviyede olmayışı şeklinde sıralamaktadırlar. Öğrencilerin % 55’i okulda verilen matematik eğitiminin sınavı kazanmakta etkili olmadığını ve % 73’ü kendi seviyelerine yakın öğrencilerle eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlere “OKS yerine alternatif bir sınav nasıl olabilir?” sorusu yöneltildiğinde alınan cevaplar ilginçtir. Bunlardan biri sınavın tek sınav şeklinde olmasının doğru olmadığı ve sınavın 3 aşamalı olabileceği görüşüdür.

Çakan (2004)’ın araştırmasının amacı ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğretmenlerin sınıf içi ölçme ve değerlendirme uygulamaları ve kendilerini bu alanda nasıl algıladıkları bakımından aralarında fark olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın bulgularına göre iki öğretmen grubu arasında güvenilirlik ve geçerliğe dair

uygulamalar, soru düzeyleri ve program sürecine dönük alınan tedbirler bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır fakat ilköğretim kademesindeki öğretmenlerin ortaöğretim kademesindeki öğretmenlere kıyasla kendilerini daha yeterli algıladıkları gözlemlenmiştir. İlköğretim öğretmenleri en sık çoktan seçmeli maddeleri kullanırken ortaöğretim öğretmenleri yazılı yoklamaları tercih etmişlerdir.

Albayrak ve Erkal (2003) araştırmalarının sonucunda Türkçe derslerinde başarılı olan öğrencilerin çoğunlukla matematik derslerinde de başarılı olduklarını görmüştür. Öğrencilerin problemin anlaşılması aşamasını; problem metnini vurgu düzeyine uygun olarak okuyamamaları ve problem metnindeki kelime ya da cümlelerin matematik dilindeki karşılıklarını bulamamalarının onların aranan sonuca ulaşmalarına engel olduğunu belirtmişlerdir.

Karakaya ve Kutlu (2002), ortaöğretimdeki akademik başarının yordanmasında Türkçe ve matematik testlerinin önemli bir yordayıcı olduğunu bulmuşlardır. Yordama geçerliği ile ilgili araştırmalarında tüm alt testlerin yordama gücü olmakla birlikte, Türkçe, matematik ve fen bilgisi alt testlerinin yordama güçlerinin öne çıktığı görülmüştür.

Çoban (2002) “Matematik Dersinin İlköğretim Programları ve Liselere Giriş Sınavları Açısından Değerlendirilmesi” isimli bir araştırma yürütmüştür. Araştırma için 1998–2001 yıllarına ait LGS’deki Matematik soruları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular; matematik dersinin ilköğretim programlarında uygun bir ağırlığa sahip olmadığı, matematik programının içeriğinin bölümler düzeyinde tekrarlar ve kapsam açısından sorunlu olduğu, matematik programında (konu, hedef, davranış ve süre açısından) ciddi uyumsuzlukların mevcut olduğu, LGS sorularının sınıflara göre dağılımında bir homojenlik olmadığı, LGS sorularının programda yer alan konular açısından uygun bir dağılım göstermediği ve LGS’nin “kapsam geçerliliği” açısından önemli sorunlar içerdiğiidir.

Alkan (2002) araştırmasında, lise 2. sınıf matematik dersine ait yazılı ve zümre toplantı tutanaklarında alınan kararları incelemiş ve elde ettiği bulgularda eğitim

sistemimizin en sıkıntılı ayağının ölçme ve değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır. Yazılı sorularının genelde işlem becerisine yönelik hazırlanmış ve problemden çok örnek nitelikli olduğu görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ünitelerin başında yer alan hedef davranışları çok ciddiye almadıkları, ölçmenin gerçekten neden yapıldığını da merak etmedikleri görülmüştür.

(http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildirir/t204d.pdf)

Topal (2001) yaptığı araştırmada duygusal ilişkilerde başarılı öğretmen davranışı ile okulların ÖSS başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Okulların çoğunda yazışmaların ve bürokrasinin eğitime sekte vurduğu belirtilmiştir.

Webster ve Fisher (2000) TIMMS raporlarına göre öğrencilerin kırsal ya da kent merkezinde yaşıyor olmalarının fen ve matematik başarısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Yıldız, Ilgar ve Uyanık (2000) ilköğretim okulu öğretmenlerinin matematik öğretimi alanındaki özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmanın sonucunda, alan mezunu olmayan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının düşük olduğu alanların; yöntemlerin seçimi ve yöntemlerden yararlanma, bazı temel matematiksel kavramları anlaşılır bir şekilde sunabilme, seviye tespiti ve değerlendirme olduğu ortaya çıkmıştır.

Aydın vd.(2000), ilköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar üzerine yaptıkları araştırmada; öğrencilerin ezberden uzak tutulması, bireysel çalışmalar ve grup çalışmalarına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler öğrencilerin genelde problem çözme becerisini kazanamadıklarını ve lisans öğrenimlerinde teorik yerine öğretmenlik mesleğine yönelik eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Gökçe (1999)'nin ilköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine yaptığı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin çocuk gelişimi, sınıf içinde etkili iletişim kurabilme, öğretim yöntemleri, okuma yazma, matematik öğretimi ve sınıf yönetimi

alanlarında ilgili olduğu öngörülen becerilere sahip oldukları fakat öğrenci başarısını değerlendirme, program geliştirme ve değerlendirme alanlarında yeterli beceriye sahip olmadıkları görülmüştür.

Yanpar (1998) yaptığı araştırmada çeşitli değişkenlerin, ilköğretim matematik ve sosyal bilgiler dersindeki öğrenme düzeyini yordama gücünü belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrenci giriş özelliklerinin ilköğretimde Sosyal Bilgiler ve Matematik öğrenme düzeyini anlamlı ölçüde yordadığı bulunmuştur. Matematik dersindeki öğrenme düzeyini yordayan değişkenler ön test, bilişsel giriş davranışları ve akademik benlik kavramı puanıdır. Matematik dersinde öğrenmeyi en güçlü yordayan değişkenin ön test değişkeni olmasından dolayı öğrenme düzeyini yordayan en güçlü değişkenin ön öğrenmeler olduğu sonucuna varılmıştır.

Öztürk (1995) öğrencilerin çalışmalarında genel öğrenme stratejilerini ne derece kullandıklarını ve bu stratejilerin kullanılmasıyla ilişkili durumları araştırmıştır. 326 üniversite birinci sınıf öğrencisine “Genel Öğrenme Stratejileri Değerlendirme Ölçeği” ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasıyla ilişkili durumları belirlemek için “anket formu” uygulanmıştır. Verilere öğrencilerin ÖSS puanları ile lise diploma notları da ilave edilmiştir. Öğrencilerin %55’inin çalışmalarında öğrenme stratejilerini “oldukça sık” kullandığı ortaya çıkmış ve öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmaları ile öğretmenlerin bu stratejileri derslerde vurgulamaları arasında önemli bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin ÖSS puanları ile çalışmalarında zihne yerleştirme stratejilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğrencilerin lise diploma puanları ile çalışmalarında ise tekrar stratejileri kullanmaları arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Büyüköztürk (1992), “Türkiye’de Nüfus ve Eğitimde Fırsat Eşitsizliği” adlı araştırmasında, fırsat eşitsizliğini; bölgeler, iller, kırsal-kent bakımından incelemiş, kentsel nüfusun kırsal nüfusa, erkeklerin kızlara, kalkınmış bölge ve illerin geri kalmış bölge ve illere oranla eğitim hizmetlerinden daha fazla yararlandığını ortaya koymuştur.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiz edilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli:

Bu araştırmanın amacı Antalya il merkezindeki ilköğretim okullarında çalışan ilköğretim matematik öğretmenlerinin SBS'ye yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ve halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. (Karasar, 1999) Bu yüzden araştırma var olan durumu ortaya koymayı amaçlayan betimsel türde bir araştırmadır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 eğitim öğretim yılında Antalya merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapan 217 ilköğretim matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma 2008–2009 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenlerinden anketi yanıtlayan 205'yle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait kişisel bilgiler Tablo 10'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 205 ilköğretim matematik öğretmenin % 47.8'i kadın , % 52.2'si erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süresi bakımından oranları ; %26.3'ü 1-5 yıl arasında , %25.4'ü 6-10 yıl arasında , %10.7'si 11-15 yıl arasında , %5.9'u 16-20 yıl arasında ve %31.7'si 21 yıl ve üzeridir. Öğretmenlerin , %10.2'si ön lisans , % 83.9'u lisans ve % 5.85'i yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin , %57'si Eğitim Fakültesi ve % 28.3'ü Fen Edebiyat Fakültesi, % 14.6'sı da diğer fakülte mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu ilçelere göre dağılımları %7.8'le Aksu , %5.4'le Döşemealtı , %37.1'le Kepez , %4.4'le Konyaaltı ve %45.4 ile Muratpaşa'dır . Konyaaltı

ilçesinden araştırmaya katılan öğretmenlerin, araştırma yapılan toplam öğretmen sayısına oranı en düşüktür. En yüksek katılım Muratpaşa ilçesindedir. Muratpaşa ve Kepez ilçelerinde katılımın fazla olma nedeni o ilçelerdeki okul sayısının ve matematik öğretmeni sayısının fazla olmasıdır. Örneğin Aksu ilçesinde katılım oranı % 100 iken araştırmanın % 7.8'lik kısmını oluşturmaktadır. Tüm ilçelerdeki ilköğretim okulu ve Matematik öğretmeni sayısı aynı değildir. Yeni ilköğretim matematik ders programı hakkında öğretmenlerin % 1'i hiçbir bilgiye sahip değildir. % 3.9'u kısmen, % 12.7'si orta derecede, % 65.4'ü bilgili ve geri kalan % 17.1'lik kesim oldukça bilgilidir.

Tablo 10. Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	98	47,8
	Erkek	107	52,2
Hizmet Süresi	1-5 yıl	54	26,3
	6-10 yıl	52	25,4
	11-15 yıl	22	10,7
	16-20 yıl	12	5,9
	21 yıl ve üzeri	65	31,7
Eğitim Durumu	Ön lisans	21	10,2
	Lisans	172	83,9
	Yüksek Lisans	12	5,9
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim Fakültesi	117	57
	Fen Edebiyat Fakültesi	58	28,3
	Diğer	30	14,6
Görev Yapılan Okulun Bulunduğu İlçe	Aksu	16	7,8
	Döşemealtı	11	5,4
	Kepez	76	37,1
	Konyaaltı	9	4,4
	Muratpaşa	93	45,4
Yeni İlköğretim Matematik Programı Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Hiç	2	1
	Kısmen	8	3,9
	Orta	26	12,7
Yeni İlköğretim Matematik Programı Hakkındaki Bilgi Düzeyi	Bilgiliyim	133	64,8
	Oldukça	36	17,5
	Toplam	205	100

3.3. Veri Toplama Aracı:

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmenlerinin SBS'ye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Anketin hazırlanmasında alan yazın taranmış, alanla ilgili araştırmalar ve geliştirilen veri toplama araçları incelenmiştir. Veri toplama aracını oluşturan sorulardan toplam puan elde edilmesine yönelik bir çalışma olmadığı için, anket hazırlama ve geliştirme süreci, uzman ve öğretmen görüşleri alınarak sürdürülmüştür. Anket maddelerinin taslak olarak hazırlanmasından sonra, anketin SBS'nin matematikle ilgili tüm boyutlarını ölçebilmesi için kapsam geçerliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Anket, iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel özellikleri (cinsiyet, hizmet süresi, eğitim durumu vb.) belirlemeye yönelik ifadeler, ikinci bölümde ise, öğretmenlerin SBS'ye ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla 41 ifade yer almaktadır. Ön deneme uygulaması için hazırlanan anket soruları için ölçme değerlendirme uzmanı, ilgili alan uzmanları ve Türk Dili alanından akademisyenlerden görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra hazırlanan anketin ifadelerinin anlaşılabilirliği bakımından, resmi ve özel eğitim kurumlarında görev yapan 63 matematik öğretmenine ön deneme uygulaması yapılmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı (Crombach Alpha) 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer anketin güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir. Pilot uygulamanın ardından ifadelerde gerekli düzeltmeler yapılarak anketin uygulanmasına karar verilmiştir.

Anketi oluşturan sorular beş gruptan oluşmaktadır. Birinci grupta SBS'nin eğitim sistemine etkilerini belirlemek üzere 6 , ikinci grupta SBS sorularının niteliğini belirlemek için 10 , üçüncü grupta , SBS'nin Matematik Ders Programı'yla ilişkisini tespit etmek için 9 , dördüncü bölümde ise SBS'deki matematik sorularının geneli için ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek için 6 , beşinci ve son grupta öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması açısından SBS'yle ilgili 10 madde yer almaktadır. Toplam 47 maddeden oluşan anket beşli Likert tipinde

hazırlanmıştır. (EK.2) Her maddeye verilecek olan cevaplar 1 ve 5 arasında derecelendirilmiştir. Dereceleme maddeleri “1.Kesinlikle katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3.Kısmen katılıyorum, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması:

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün B.08.4.MEM.4.07.00.11.020 sayılı araştırma izni EK.1. ile veri toplama aracı EK.2. 2008–2009 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Antalya ili merkezinde görev yapan 217 ilköğretim matematik öğretmenine ulaştırılmıştır. Antalya merkezindeki ilköğretim okullarına gönderilen anketlerden 205'i geri dönmüştür.

3.5. Verilerin Çözümlemesi:

Son halini alan ölçme aracının uygulanması sonucunda toplam 205 öğretmenden görüş alınmıştır. Ölçeğin geriye dönüş oranı % 94'tür. Toplanan veriler SPSS 16.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde frekans ve yüzdeler kullanılmıştır.

Ayrıca Aralık katsayısı = Dizi genişliği / Yapılacak grup sayısı formülü (Tekin, 1996) kullanılarak hesaplanmış, beşli dereceleme ölçeği aralıkları 0.80 (5–1=4 ve 4/5=0.80) tespit edilmiş ve ölçek bu oranda da eşit aralıklara bölünmüştür. Ölçek seçenekleri ile puan aralıkları Tablo 10'da verilmiştir (Göktaş, 1996).

Tablo 11. Ölçek Seçenekleri ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.20–5.00
Katılıyorum	4	3.40–4.20
Kısmen katılıyorum	3	2.60–3.40
Katılmıyorum	2	1.80–2.60
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00–1.80

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde problem cümlesi ve alt problemlere bağlı olarak elde edilen bulgular ve bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1. Öğretmenlerin SBS'nin Eğitim Sistemine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin SBS'nin eğitim sistemine etkileri hakkındaki görüşlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin SBS'nin Eğitim Sistemine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		X̄
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğretmenin ders içindeki yükünü azaltmıştır.	59	28,78	79	38,54	41	20,00	20	9,76	6	2,93	2,20
Kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından arasındaki farkı azaltmıştır.	53	25,85	72	35,12	53	25,85	21	10,24	6	2,93	2,29
Öğrencilerin dersanelere olan ihtiyacı artmıştır.	19	9,27	46	22,44	31	15,12	62	30,24	47	22,93	3,35
Bilgiyi kendisi oluşturan öğrenci sınavda daha başarılı sonuçlar alır. Yapılandırıcılık	7	3,41	15	7,32	33	16,10	94	45,85	56	27,32	3,86
Sınav bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretici niteliktedir.	9	4,39	24	11,71	50	24,39	86	41,95	36	17,56	3,57
Öğrenciyi eleştirel düşünmeye daha fazla yöneltmektedir.	8	3,90	21	10,24	68	33,17	84	40,98	24	11,71	3,46

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin anketin “Öğretmenin ders içindeki yükünü azaltmıştır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=2.20$ ile katılmıyorum, “Kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından arasındaki farkı azaltmıştır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=2.29$ ile katılmıyorum, “Öğrencilerin dersanelere olan ihtiyacı eskiye oranla artmıştır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.35$ ile kısmen katılıyorum, “Bilgiyi kendisi oluşturan öğrenci sınavda daha başarılı sonuçlar alır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.86$ ile katılıyorum, “Sınav bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretici niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.57$ ile katılıyorum, “Öğrenciyi eleştirel düşünmeye daha fazla yöneltmektedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.46$ ile katılıyorum düzeyinde olmuştur. Öğretmenlerin, iki maddeye olumsuz görüş belirttikleri, diğer maddelere ise olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. SBS uygulamasının yeni başlamış olması ve uygulamanın yeterince anlaşılabilmesi nedeniyle öğretmenler olumsuz görüş belirtmiş olabilirler.

Öğretmenler SBS’nin öğretmenlerin ders içindeki yükünü azaltmadığı görüşündedirler. Bunun nedeni yenilenen ilköğretim matematik programlarıyla birlikte çağa ayak uydurarak, kâğıt kalem, tebeşir ve tahta yardımıyla yürütülen öğrencinin pasif kaldığı matematik derslerinden çok; teknolojik kaynaklar yardımıyla öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak etkinliklerin yapılmasını gerektiren durumların ortaya çıkmış olması olabilir. Bu tür etkinlikler ders kitaplarında olup hazırlık yapılmadan derse girildiğinde, zaman ve emek kaybına yol açabilir. Ayrıca iyi planlanmamış etkinlikler amacına ulaşamayabilir. Yeni programa paralel hazırlanan SBS’nin önceki yıllarda yapılan orta öğretime geçiş sınavlarına göre sınav sayısının fazla oluşu da öğretmenlerin bu şekilde cevap vermelerine neden olmuş olabilir. Derse daha hazırlıklı ve çok sayıda materyalle gitme gereksinimi doğmuş olabilir.

Öğretmenler SBS’nin “fırsat eşitliği” olarak düşünülebilecek “Kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından farkı azaltmıştır” maddesine de katılmamışlardır. Alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını ele alırsak performans ve proje görevleri bazı malzemelerle yapılmaktadır. Öğrenciye araştırma görevi verildiğinde şehirde bulunan bir öğrenci kütüphane ve internet gibi kaynaklardan faydalanabilirken

kırsaldaki bir öğrenci için bunlar söz konusu olmayabilir. Sınava eğitim olanakları açısından daha çok çeşitliliğe sahip bir çevrede hazırlanan öğrenciyle, ders kitapları dışında kaynağı olmayan bir başka öğrenci için sınava hazırlık aynı zorlukta olmayacaktır.

Öğrencilerin dersanelere olan ihtiyacı artmıştır maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadırlar. Bunun nedeni, öğretmenlerin başarının sadece öğrencinin sahip olduğu imkânlarla değil öğrencinin akademik ve kişisel özelliklerine de bağlı olduğu düşüncesi olabilir. SBS’de başarılı sonuçlar elde etmenin sadece dershaneye gitmekle mümkün olmayacağı, sınavın dershaneye gidecek kadar yoğun bir çalışma gerektirmediği düşüncesi de olabilir. Dershaneye olan ihtiyacın artmış olduğu düşüncesine sınavın 3 aşamada yapılması neden olmuş olabilir. Eskiden dershaneye gitmeye duyulan ihtiyaç daha çok ilköğretimin son sınıfında yoğunlaşırken, şimdi ikinci kademenin ilk sınıfından itibaren öğrenciler dershaneye gitme ihtiyacı hissetmektedir. Bu ihtiyaçtan doğan durum öğretmenlerin fikirlerini etkilemiş olabilir.

“Bilgiyi kendisi oluşturan öğrenci sınavda daha başarılı sonuçlar alır. (Yapılandırmacılık)” ifadesine öğretmenler katılmaktadır. Öğrencinin bilgiyi kendisinin oluşturması yani “yapılandırmacılık” yeni ilköğretim programının temelindeki kuramlardan birisidir. Öğrenci bilgiyi kendisi oluşturduğu zaman öğrenme kalıcı olacaktır. Çünkü öğrenci kendi yaşantısı yoluyla öğrenecek ve öğrenci öğrenmesinden öncelikle kendi sorumlu olacaktır. Öğretmenlerin bu maddeye katılmalarının nedeni bu olabilir.

“Sınav bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretici niteliktedir.” maddesine ilişkin öğretmen görüşleri katılıyorum düzeyindedir. Görüşlerin bu yönde olması, bilgi sahibi olmakla bilgiyi kullanabilmek arasındaki farktan kaynaklanmış olabilir. Öğretmenler, soruların sadece bilgiyi ölçmediğini ve sadece bilgi düzeyindeki becerilerle matematik sorularının çözülemeyeceği, bilgiyle birlikte bilginin nerede nasıl kullanılması gerektiğini bilen öğrencilerin başarılı olabileceğini düşünüyor olabilirler.

Öğretmenler soruların öğrencileri eskiye oranla daha fazla eleştirel düşünmeye yönelttiği maddesine katılmaktadır. Öğretmenler yeni ilköğretim matematik programının, öğrencilerin kazanmasını beklediği düşünme sistemlerinden biri olan eleştirel düşünmenin SBS'yle öğrenciyi kazandırılabilceğini düşünüyor olabilirler.

4. 2. Öğretmenlerin SBS Sorularının Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin SBS sorularının niteliği hakkındaki görüşlerine ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 13.'te verilmiştir.

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin “Sorular objektiftir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.59$ ile katılıyorum, “Sorular güvenilirirdir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.63$ ile katılıyorum, “Sorular açık ve anlaşılırdır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.62$ ile katılıyorum, “Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.47$ ile katılıyorum, “Sorular işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.33$ ile kısmen katılıyorum, “Çeldiriciler (doğru cevap olmayan şıklar) güçlüdür” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.20$ ile kısmen katılıyorum, “Görsel olduğu için anlamayı kolaylaştırıcıdır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.84$ ile katılıyorum, “Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.33$ ile kısmen katılıyorum, “Öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri belirleyicidir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.40$ ile katılıyorum ve “Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun olan üst eğitim kurumlarına yerleştirilmesinde etkilidir” maddesine ait ortalamasının $\bar{X}=3.36$ ile kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir.

SBS'de öğrencilere yöneltilen matematik sorularının nitelik açısından genel olarak yeterli görüldüğünü söyleyebiliriz. Bununla birlikte öğretmenler öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna geçişin ve üst düzey bilişsel becerilerin ölçüldüğü konusunda kararsız kalmışlardır. Yani istenilen özellikler var fakat yeteri kadar değil.

Tablo 13. Öğretmenlerin SBS Sorularının Niteliği Hakkındaki Görüşleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Sorular objektiftir.	6	2,93	18	8,78	46	22,44	119	58,05	16	7,80	3,59
Sorular güvenilirdir.	4	1,95	14	6,83	51	24,88	120	58,54	16	7,80	3,63
Sorular açık ve anlaşlırdır.	8	3,90	12	5,85	51	24,88	112	54,63	22	10,73	3,62
Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir. (ayırt edicilik)	6	2,93	29	14,15	56	27,32	91	44,39	23	11,22	3,47
Sorular işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.	5	2,44	26	12,68	79	38,54	86	41,95	9	4,39	3,33
Çeldiriciler (doğru cevap olmayan şıklar) güçlüdür.	9	4,39	30	14,63	82	40,00	78	38,05	6	2,93	3,20
Görsel olduğu için anlamayı kolaylaştırıcıdır.	4	1,95	13	6,34	41	20,00	101	49,27	46	22,44	3,84
Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.	8	3,90	35	17,07	69	33,66	68	33,17	25	12,20	3,33
Öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri belirleyicidir.	7	3,41	21	10,24	72	35,12	94	45,85	11	5,37	3,40
Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun olan üst eğitim kurumlarına yerleştirilmesinde etkilidir.	10	4,88	25	12,20	73	35,61	76	37,07	21	10,24	3,36

Öğretmenler SBS’de sorulan matematik sorularının objektif olduğunu düşünmektedirler. Sınavın çoktan seçmeli bir test olması ve şans başarısının düşük olması bu görüşün ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Sınavın yapıldığı ortam ve koşullar düşünüldüğü zaman öğrencinin olağandışı bir durum dışında performansının doğru olarak ölçülebileceği düşünülebilir. Bu da sınavın objektif olduğunu gösterir. Çünkü sınav kuralları, verilen süre, sorulan sorular her öğrenci için aynıdır.

Öğretmenler soruların güvenilir olduğu görüşüne katılmaktadırlar. Güvenirlik bir ölçme aracının ölçmek istediği özelliği tam ve doğru olarak ölçebilmesidir. Öğretmenler SBS'deki matematik sorularının öğrencilerin matematik başarısını tam ve doğru olarak ölçebildiğini düşünmektedirler.

Öğretmenler soruların açık ve anlaşılır olduğuna katılmaktadırlar. Öğretmenler sorularda herhangi bir anlatım bozukluğu veya yanlış anlamaya neden olabilecek bir ifadeyle karşılaşmamış olabilirler ya da karşılaştıkları hataların sorunun çözümüne engel teşkil etmeyeceğini, soruyu okuyan her öğrencinin soruyu aynı şekilde anlayacağını düşünüyor olabilirler.

Öğretmenler sınavdaki soruların ayırt edici olduğunu düşünmektedir. Bu sınavın çoktan seçmeli olması, şans başarısının önüne geçebilmek için 3 yanlışın 1 doğruyu götürmesinden kaynaklanmış olabilir. Matematik dersinin çoktan seçmeli sınavlarında, öğrencinin mantık yürütmeden doğru cevabı bulma olasılığının düşük olacağı düşüncesi de ayırt edicilik için yeterli bulunmuş olabilir.

Matematik öğretmenleri sınavda sorulan soruların işlem becerilerini ölçmeye yönelik olduğuna kısmen katılmaktadır. Öğretmenler işlem becerileri dışındaki becerilerin de sınavda ölçüldüğü fikrinde olabilirler. Sadece dört işlem becerisine sahip olmak üst düzey bilişsel ve diğer derslere oranla daha karmaşık becerileri ölçtüğü düşünülen Matematik testinde başarılı olmak için yeterli olmayabilir.

Çeldiricilerin güçlü olduğu maddesine öğretmenler kısmen katılmışlardır. Çeldiricilerin, işlevini yapıp yapamadığı konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı söylenebilir ya da çeldiriciler istenilen yönde çalışmıyor olabilir. Çeldirici güçlü olmalıdır.

Soruların görsel oluşunun anlamayı kolaylaştırdığı maddesine öğretmenler katılmaktadır. Soruyla bağlantılı görseller, sorunun anlaşılmasını kolaylaştırıyor olabilir.

Soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadır. Sınavdaki soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu fakat bunun istenilen düzeyde olmadığını söyleyebiliriz. Üst düzey düşünme becerilerini ölçen soruların sayısı artırılabilir.

Öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri belirleyicidir maddesine öğretmenler katılmaktadır. Çoktan seçmeli bir test olan SBS’de bir yıl boyunca öğrenilen konulardan soru gelmektedir. Öğrencilere yöneltilen bu sorulara yapılabilecek istatistiklerle ve ortalamalara bakılarak öğrencilerin ne tür yanlışlar yaptığı, en çok hangi konularda sıkıntı çektiği tespit edilebilir. Fakat doğru cevaba ulaşan her öğrenci soruyu aynı şekilde çözmeyecektir. Bir öğrenci sorunun çözümü için yapması gereken işlemleri harfiyen uygulamışken, diğeri şıklardan yola çıkarak hatta sorunun cevabı hakkında hiçbir fikri olmadığı halde şansına güvenerek seçenekler arasından doğru seçeneği bulmuş olabilir. Öğrencinin çoktan seçmeli bir testte sınav anında neyi düşünerek ve hangi bilişsel süreçleri yaşayarak doğru veya yanlış seçeneği işaretlediğini öğrenmek imkânsızdır. Çünkü öğrenci şıklardan birini işaretleyip geçecektir. Öğrencinin hangi konuda kavram yanılgısı veya öğrenme eksikliği olduğunu işaretlediği şıktan kestirmek mümkün değildir.

“Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun olan üst eğitim kurumlarına yerleştirilmesinde etkilidir” maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadır. Öğretmenler SBS’de öğrencilere yöneltilen soruların, öğrencilerin bir üst eğitim kurumuna yerleştirilmesinde yeterli olduğunu düşünmüyor olabilirler. Sınavdaki matematik sorularının sayısı, bunların konulara dağılımı, soruların ayırt ediciliği, güçlüğü sınavın yordama geçerliğini etkileyecektir. Bir ölçme aracında bulunması gereken teknik özelliklere yeterince sahip olmayan testlerin öğrencileri bir üst öğrenim kurumuna güvenilir şekilde yerleştirmesi beklenemez.

Orta öğretime geçiş için yapılan bu sınav kâğıt kalem testi olup belli bir zaman dilimi içerisinde öğrencilerin soruları cevaplaması şeklinde gerçekleştiği için ve sayısal ve sözel becerilere göre doğru şekilde öğrenci seçebilecekken öğrencinin ilgilerini ve

diğer yeteneklerini göz ardı edecektir. Genel olarak öğretmenlerin SBS sorularının niteliğine yönelik maddelere ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

4. 3.Öğretmenlerin SBS'nin Ders Programıyla İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin SBS'nin ders programıyla ilişkisi hakkındaki görüşleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin SBS'nin Matematik Ders Programı'yla İlişkisi Hakkındaki Görüşleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}		
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Matematik ders programını yansıtmaktadır.	5	2,44	15	7,32	58	28,29	93	45,37	34	16,59	3,66
Matematik ders programıyla uyumludur.	7	3,41	16	7,80	49	23,90	96	46,83	37	18,05	3,68
Sorular konulara homojen olarak dağıtılmıştır.	7	3,41	20	9,76	78	38,05	82	40,00	18	8,78	3,41
Ders kitabı SBS için yeterlidir.	51	24,88	56	27,32	42	20,49	30	14,63	26	12,68	2,63
Programın hedefleriyle tutarlıdır.	11	5,37	29	14,15	82	40,00	66	32,20	17	8,29	3,24
Öğrenme alanlarıyla tutarlıdır.	9	4,39	33	16,10	64	31,22	86	41,95	13	6,34	3,30
Sorular kazanımları birebir ölçer niteliktedir.	6	2,93	25	12,20	94	45,85	70	34,15	10	4,88	3,26
Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir.	6	2,93	25	12,20	83	40,49	85	41,46	6	2,93	3,29
Ders programında bulunmayan konulardan da soru çıkmaktadır.	38	18,54	81	39,51	47	22,93	30	14,63	9	4,39	2,47

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğretmen görüşleri , SBS'nin ; “matematik ders programını yansıtmaktadır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.66$ ile katılıyorum ,

“matematik ders programıyla uyumludur” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.68$ ile katılıyorum, “sorular konulara homojen olarak dağıtılmıştır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.41$ ile katılıyorum, “ders kitabı SBS için yeterlidir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=2.63$ ile kısmen katılıyorum, “programın hedefleriyle tutarlıdır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.24$ ile kısmen katılıyorum,

“öğrenme alanlarıyla tutarlıdır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.30$ ile kısmen katılıyorum, “Sorular kazanımları birebir ölçer niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.26$ ile kısmen katılıyorum, “Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.29$ ile kısmen katılıyorum, “ders programında bulunmayan konulardan da soru çıkmaktadır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=2.47$ ile katılmıyorum düzeyindedir.

Öğretmenler SBS’deki soruların matematik ders programını yansıttığı görüşündedir. Çoktan seçmeli testle öğrencilere sorulan soru sayısı öğretmenlerin sınıfta uyguladığı yazılı sınavların soru sayısından genelde daha fazladır. Bu yüzden SBS’nin matematik programını temsil gücü diğer test türlerine göre daha fazla olabilir. Sınav sorularının yenilenen matematik programına paralel olmasına dikkat edilmektedir. Öğretmenler de bu tür düşüncelere sahip olabilirler. SBS’deki matematik soruları matematik programındaki değişimi yansıtıyor olabilir. Görsel, ilgi çekici, günlük hayat problemleriyle dillendirilmiş SBS soruları öğrencinin ilgisini çekerek programın felsefesini yansıtmış olacaktır.

Sınavdaki matematik sorularının, matematik ders programıyla uyumlu olduğuna katılan öğretmenler, programda yapılan değişikliklerin SBS’ye yansıtıldığını ve sınavda programa aykırı herhangi bir unsur olmadığını düşünüyor olabilirler.

Sorular konulara homojen olarak dağıtılmıştır maddesi için öğretmenlerin görüşü katılıyorum düzeyindedir. Sınavda bir eğitim öğretim yılı boyunca işlenen konuları yeteri kadar temsil edebilecek şekilde soru olduğunu düşünen öğretmenler sınavdaki sorularla kritik ve önemli kazanımların ölçüldüğü görüşünde olabilirler.

Ders kitabı SBS için yeterlidir maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadır. Ders kitabının SBS'ye hazırlık için yeterli olduğu ama bazı noktalarda eksik kaldığı yorumu yapılabilir. Ders kitabı her öğrencinin öncelikli kaynağıdır ve öğrenci SBS'de ders kitabındaki her şeyden sorumludur. Fakat ders kitabında etkinliklerle öğrenme işi öğrenciye kalmaktadır. Sınıfta etkinliklerin tümünün yapılması sağlanırsa ders kitabı öğrenci için yeterli olabilir. Kitaptaki etkinlikleri ve uygulama sorularını tek başına yapabilecek bir öğrenci için kitap yeterlidir. Ama tam tersi düşünülürse kalabalık, seviye olarak düşük, ön öğrenmeleri eksik öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta geriye dönük çalışma yapmaktan vakit bulup kitaptaki tüm etkinlikleri haftalık 4 ders saati içerisinde yapabilmek mümkün olmayabilir. Kitapta öğrenciyi bilgilendirici unsurlar ve kitabın içeriği tek başına çalışma için yeterli olmayabilir.

Sınavdaki soruların programın hedefleriyle tutarlı olduğu maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadır. Programın öğrenci merkezli eğitim, yapılandırmacılık ve çoklu zekâ gibi yaklaşımlardan etkilendiği düşünülürse, sınavdaki soruların da bu yaklaşımla hazırlanması gerektiği gibi bir beklenti oluşmuş olabilir. Programda yapılan yeniliklere rağmen, sınavda eski uygulamalara örnek olabilecek soruların varlığı öğretmenlerin kararsız kalmalarına neden olmuş olabilir.

Öğretmenler SBS'deki soruların öğrenme alanlarıyla tutarlı olduğuna kısmen katılmaktadır. Sorular kazanımları birebir ölçer niteliktedir maddesine de öğretmenler kısmen katılmaktadır. Kazanımların birebir ölçülebilmesi için kapsam geçerliliğinin sağlanmış olması gerekir. Bir eğitim öğretim yılı boyunca öğrencinin edinmesi gereken kazanımların hepsini ölçen bir test hazırlamak oldukça zor ve uzmanlık isteyen bir iştir. Kapsam geçerliliğini tam olarak sağlayabilmek için farklı tür kazanımları ölçebilen test maddeleri olmalıdır. Soru sayısının sınırlı oluşu, öğretmenlerin kazanımların birebir ölçülebildiğinde kararsız kalmalarına neden olmuş olabilir.

Yeni ilköğretim ders programlarının önemseydiği bir nokta diğer derslerle ilişkilendirilmedi. Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir maddesine öğretmenler kısmen katılmışlardır. Diğer derslerle ilişkinin var olduğu fakat bunun istenen düzeyde olmadığı söylenebilir.

SBS’de ders programında bulunmayan konulardan da soru çıkmaktadır maddesi için öğretmenlerin görüşü katılmıyorum olmuştur. Yani SBS’de öğretmenlerin beklediği yönde sorular çıkmış, program dışından herhangi bir soruyla karşılaşılmamıştır. Daşkafa ve Özdemir (2004)’in liselere giriş sınavlarında öğretim programı dışından soru geldiğini bu yüzden öğrencilerin dersanelere yöneldiğini ortaya koyan araştırmaları bu bulguyla uyuşmamaktadır. SBS’nin bu yönde LGS ve OKS’den bir adım önde olduğunu söyleyebiliriz.

4.4. Öğretmenlerin SBS’nin Geneli Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin SBS’nin geneli hakkındaki görüşlerinin frekans, yüzde ve ortalama değerleri Tablo 15.’te verilmiştir.

Tablo 15. Öğretmenlerin SBS’nin Matematik Sorularının Geneli Hakkındaki Görüşleri

Madde	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrencilerin okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.	4	1,95	24	11,71	61	29,76	99	48,29	17	8,29	3,49
Sorular ders kitabındaki etkinliklerin amacını yansıtıcı niteliktedir.	5	2,44	28	13,66	78	38,05	81	39,51	13	6,34	3,34
Verilen sürede çözülebilecek niteliktedir.	4	1,95	8	3,90	57	27,80	114	55,61	22	10,73	3,69
Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.	4	1,95	26	12,68	78	38,05	80	39,02	17	8,29	3,39
Günlük hayatta matematiğin kullandığını gösterir niteliktedir.	5	2,44	14	6,83	58	28,29	101	49,27	27	13,17	3,64
Sınav soruları her öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.	5	2,44	24	11,71	76	37,07	86	41,95	14	6,83	3,39

Tablo 15. incelendiğinde öğretmenler, “öğrencilerin okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,49$ ile katılıyorum ,“sorular ders kitabındaki etkinliklerin amacını yansıtıcı niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,34$ ile kısmen katılıyorum, “verilen sürede çözülebilecek niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,69$ ile katılıyorum, “öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,39$ ile kısmen katılıyorum, “günlük hayatta matematiğin kullanıldığını gösterir niteliktedir” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,64$ ile katılıyorum ve “sınav soruları her öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmıştır” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3,39$ ile kısmen katılıyorum şeklinde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgulara genel olarak bakıldığında, öğretmenlerin büyük bir kısmının sınavda bekledikleri matematik sorularının, büyük çoğunluğunu buldukları ifade edilebilir.

Okulda matematik başarısı iyi olan öğrencilerin sınavdaki matematik sorularını da yapabileceğini düşünen öğretmenler, okulda yaptıkları ölçme değerlendirme faaliyetlerinin sınav başarısını yordayabileceğini düşünmüş olabilirler. Matematik derslerinde aktif olan ve sınavlardan yüksek not alan öğrencilerin SBS’den başarılı olacağı beklentisi öğretmenlerde yerleşmiş bir kanı olabilir.

Sorular ders kitabındaki etkinliklerin amacını yansıtıcı niteliktedir maddesine öğretmenlerin kısmen katılma nedenleri; ders kitabındaki etkinliklerin gereğinden fazla olması ve bazen amacına ulaşmaması olabilir. Ders kitabındaki etkinlikler günlük hayat olaylarıyla öğrenciyi öğrenme ortamına çekerek öğrenciyi aktif, bu tür olayları kullanarak da matematiği somut hale getirme amacını taşımaktadır. Öğretmenler SBS’deki soruların bu amaca istenilen düzeyde hizmet etmediği görüşünde olabilirler.

Öğretmenler soruların cevaplanması için verilen sürenin yeterli olduğuna katılmaktadır. SBS bir hız testi değildir ama öğrencinin hızlı okuması, okuduğunu anlaması ve pratik işlem yapabilmesi onu diğer öğrencilerden birkaç adım öne çıkaracaktır. Öğrenciler , sınavda aşırı kaygı ve heyecan gibi bir duygu yoğunluğu veya olağandışı bir şey yaşamadığı sürece soruları verilen sürede cevaplayabilecektir.

Öğretmenlerin “öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir” maddesine ilişkin görüşleri kısmen katılıyorum düzeyindedir. Çoktan seçmeli bir testte öğrencilerin bilişsel alanın tüm basamaklarına ait becerilerini ölçmek mümkün olmayabilir ve duyuşsal ve psikomotor becerilerin arka planda kaldığı söylenebilir.

“Sınav soruları her öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.” maddesine öğretmenler kısmen katılmışlardır. Çağdaş eğitim yaklaşımları bireysel farklılıklar ve çoklu zekâ teorisini ön planda tutmaktadır. Görüşlerin bu şekilde olma sebebi bireysel farklılıkların yeterince önemsenmediği ve farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin yeterince dikkate alınmaması olabilir.

4.5. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtması Açısından SBS'ye İlişkin Görüşleri:

Tablo 16.'da öğretmenlerin , öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması açısından SBS'ye ilişkin görüşlerine ait yüzde , frekans ve ortalama değerleri verilmiştir. Görüldüğü gibi SBS'deki matematik sorularına ilişkin maddelere ait öğretmen görüşleri ; “Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3.18$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardım etmektedir ” maddesine ait ortalaması $\bar{X}=3.21$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilere matematiğe ilişkin değerleri kazandırmakta başarılıdır” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,17$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,17$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,41$ ile katılıyorum , “Öğrencilerin yeteneklerini yansıtılmalarını sağlayacak niteliktedir” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,26$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır ” maddesine ait ortalama $\bar{X}=2,97$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrenilenlerin günlük hayata yansıtılmasını sağlayıcı niteliktedir” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,30$ ile kısmen katılıyorum , “Öğrencilerin matematiksel

Tablo 16. Öğretmenlerin, Öğrencilerin Bilişsel ve Duyuşsal Özelliklerini Yansıtmaları Açısından SBS'ye İlişkin Görüşleri

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		\bar{X}
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.	11	5,37	34	16,59	78	38,05	72	35,12	10	4,88	3,18
Öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardım etmektedir.	9	4,39	35	17,07	75	36,59	76	37,07	10	4,88	3,21
Öğrencilere matematiğe ilişkin değerleri kazandırmakta başarılıdır.	9	4,39	33	16,10	81	39,51	78	38,05	4	1,95	3,17
Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.	9	4,39	30	14,63	87	42,44	76	37,07	3	1,46	3,17
Öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.	6	2,93	22	10,73	67	32,68	102	49,76	8	3,90	3,41
Öğrencilerin yeteneklerini yansıtmalarını sağlayacak niteliktedir.	7	3,41	32	15,61	80	39,02	73	35,61	13	6,34	3,26
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.	18	8,78	38	18,54	87	42,44	57	27,80	5	2,44	2,97
Öğrenilenlerin günlük hayata yansıtılmasını sağlayıcı niteliktedir.	7	3,41	28	13,66	78	38,05	81	39,51	11	5,37	3,30
Öğrencilerin matematiksel düşünmelerine katkıda bulunacak niteliktedir.	4	1,95	20	9,76	78	38,05	91	44,39	12	5,85	3,42
Öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun düzeyde hazırlanmıştır.	8	3,90	26	12,68	76	37,07	87	42,44	8	3,90	3,30

düşüncelerine katkıda bulunacak niteliktedir” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,42$ ile katılıyorum “Öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun düzeyde hazırlanmıştır” maddesine ait ortalama $\bar{X}=3,30$ ile kısmen katılıyorum düzeyindedir.

Öğretmenler SBS’de öğrencilere yöneltilen matematik sorularının öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte olduğunu düşünmektedir. Görsellik gibi unsurlar öğrencilerin dikkatini çekiyor olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin matematiksel düşüncelerine SBS’nin katkıda bulunacak nitelikte olduğuna da katılmaktadır. Sınavdaki soruların çözümünü yapabilmek için öğrenciler matematiksel düşünme becerilerini ortaya koymak durumundadırlar. Bu tür becerileri kullanmadan soruların çözülmesi zordur.

SBS’deki soruların öğrencileri matematik öğrenmeye güdülediğine kısmen katılan öğretmenler, bunun yeterli olmadığını düşünüyor olabilirler. Çoktan seçmeli bir testin, üstelik bu teste birçok kaygıyla giren bir öğrencinin matematik öğrenmeye ne kadar güdüleneceği tartışmalıdır. Bu güdülenme yenilenen ilköğretim matematik programıyla gerçekleştirilebilir ama sınavdaki sorulardan herhangi birinde zorlanan bir öğrencinin matematiğe güdülenmekte sıkıntı yaşaması muhtemeldir. Girmeyi hedeflediği orta öğretim kurumuna girebilecek puanı almak, ailenin beklentileri, öğrencinin sosyal çevresinin vereceği tepkiler, yaptığı çalışmaların karşılığını alamamak gibi nedenler öğrenciyi matematiğe güdülenmekten alıkoyabilir. Öğrenciyi matematiğe güdülemekle öğrencinin matematiğe ilişkin olumlu tutum kazanabilmesi stres faktörünün ortadan kalkmasıyla gerçekleşebilir ki öğretmenler öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu tutum kazanmalarına SBS’nin yardımcı olduğuna da kısmen katılmaktadır. SBS’nin bir yarışma sınavı olmadığı açıklamaları bu durumda geçerliliğini yitirmektedir.

Öğrencilerin matematiğe ilişkin değerleri kazanmaları; öğrencilerin matematik dersine aktif katılımını, matematiksel dili kullanmayı, matematiğe ilgi duymayı ve matematiğe karşı olumlu bir tutumu gerektirebilir. Öğrenci ilgi duymadığı herhangi

bir Őeye ait değerleri de kazanmak istemeyecektir. Matematiğe ilişkin değerlerin belli bir zaman dilimi içerisinde, çeşitli kaygılarla girilen sınavlarda kazanılmasını beklemek çok doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Yenilenen ilköğretim matematik programı bu tür değerlerin kazanılmasına yardımcı olabilir ama SBS'nin bu amacı ne kadar gerçekleştirdiği ve gerçekleŐtirebileceęi tartıŐmaya açıktır. Öğretmenlerinin de bu maddeye kısmen katılmış olmaları bunu desteklemektedir.

Öğrenciler SBS'ye girmeden önce; çok farklı okullarda, farklı Şartlarda, farklı öğretmenlerle ve sosyoekonomik ve sosyokültürel çevrelerle etkileŐime girmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sahip olması gereken ön öğrenmelerin gerçekleŐtirilme düzeyi birbirlerinden farklı olacaktır. Bilişsel gelişim düzeyleri göz önüne alınırsa ergenlik çağını yaŐayan öğrencilerde gelişim farklılıklar olacaktır. Farklı ortamlardan gelen öğrencilerin matematik dersi için hazırbulunuşluk düzeyleri aynı olmayacaktır. SBS soruları belli bir yaş grubundaki öğrencinin sahip olması gereken genel özellikler göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Bireysel farklılıkların bu noktada göz ardı edildiğini söyleyebiliriz.

SBS öğrencilerin yeteneklerini yansıtmalarını sağlayacak niteliktedir maddesine öğretmenler kısmen katılmaktadır. SBS çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınav olup verilen 4 Şıktan birisi doğru cevaptır. Öğrenci yeni ve özgün bir ürün ortaya koymayacak, var olan seçenekler içinden bir seçim yapacaktır. Üst düzey bilişsel becerilerden olan sentez, analiz ve değerlendirme becerilerini her soruda kullanmasına gerek olmayacaktır. Çünkü çoktan seçmeli bir test olarak uygulanan SBS'de bilme ve bildiğini kullanabilme yani uygulama ön plandadır.

Öğretmenler SBS'nin öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmış olduğuna kısmen katılmaktadır. Her öğrenci farklı birer bireydir. Çok farklı ortamlarda , farklı öğretmenlerle , ailelerle yetişen ve kişisel becerileri olan öğrencilere tek tip sınav uygulanmaktadır. İmkânı olan öğrenci dershaneye giderek , özel ders alarak , farklı kaynaklar ve deneme sınavlarıyla sınava hazırlanırken başka bir öğrenci cevap anahtarını kodlarken hata yapabilmektedir . Ayrıca farklı öğrenme stillerine ve zekâ alanlarına sahip olan öğrenciler de aynı sınava girmek durumundadır . Görselliğin

ön plana çıktığı sınavda görsel zekâları daha baskın öğrenciler diğer zekâ alanları baskın öğrencilere göre daha avantajlı olabilir.

Matematik ders kitabı günlük hayattan örnekler barındırmaktadır. SBS’de de bu tür örnekler vardır. Öğrencilerin özellikle matematik dersinde dile getirdiği “Bunlar benim ne işime yarayacak?” sorusu matematik dersinde öğrenilenlerin günlük hayata yansıtılmasında birtakım sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Matematik dersinin sevilmeme nedenlerinden bazıları öğrencilere soyut ve anlaşılması güç gelen kurallar, formüllerle ezbere yapılan işlemler ve matematiğin günlük hayatta çok fazla kullanılmadığı düşüncesi olabilir. Öğretmenler öğrencilerin bu tür düşüncelerden sadece SBS’yle sıyrılabileceklerine inanmıyor olabilirler.

Öğretmenler SBS’deki matematik sorularının öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun düzeyde hazırlanmış olduğuna kısmen katılmaktadır. Farklı becerilere sahip ve farklı zihinsel gelişim düzeylerinde olan öğrencilerin oluşu, Matematik sorularının her öğrencinin bilişsel gelişimine uygun olmadığı düşüncesine yol açmış olabilir. Yeni ilköğretim programı ve SBS’nin öğrencilerin seviyelerinin altında olduğunu eski programın daha işlevsel olduğunu düşünen öğretmenler bu maddeye bu şekilde cevap vermiş olabilir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler SBS'nin öğretmenlerin ders içindeki yükünü azaltmadığını düşünmektedir. Yeni ilköğretim matematik ders programının amacı öğrencilerin öğrenme sürecine katılarak öğrenmesini sağlamaktır. Öğrencilerin derse katılımı etkinlikler yoluyla gerçekleştiği için öğretmenlerin derse hazırlıklı gelmesi gerekmektedir. Sınavın ikinci kademenin her sınıfında yapılıyor olması, eskiye oranla daha sistematik çalışmayı gerektirebilir. Araştırmanın bu sonucu Çınar, Teyfur, Teyfur (2006)'un çalışmalarıyla uyumludur.

Öğretmenler kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından aralarındaki farkın azalmadığını düşünmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Büyüköztürk (1992)'ün araştırma sonucuyla uyumaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin dershaneye olan ihtiyaçlarının arttığı konusunda kararsız kalmışlardır. Bu sonuç EBSAM'ın ilköğretim ikinci kademe öğretmenleri üzerinde gerçekleştirdiği araştırmanın sonucuyla benzerdir. EBSAM'ın araştırmasında dershaneye giden öğrenci sayısının eskiye oranla arttığı ortaya çıkmış, öğretmenler öğrencilerin dershanelere yöneldiğini belirtmiştir fakat öğretmenlerden öğrencilerin dershaneye gitmeden de başarılı olabileceğini düşünenler de vardır.

Bilgiyi kendisi oluşturan öğrencinin sınavdan başarılı sonuçlar alacağına öğretmenler katılmışlardır. Çünkü yeni ilköğretim programının temellerinden birisi yapılandırmacılıktır. Çınar, Teyfur ve Teyfur'un (2006) yaptıkları araştırmaya katılanlar da yeni programla öğrencinin ezberden kurtulacağını ve araştırmaya yöneleceğini ifade etmiştir. Taş (2005)'in belirttiği gibi bazı öğrenciler dört işlemi doğru olarak yapabildikleri halde, bu işlemlerle problem çözmeye büyük zorluk çekmektedir. Bunu da mekanik olan işlemlerin öğrenilmiş; fakat işlemlerin anlamlarının kavranmamış olmasına bağlamıştır. Öğrenmelerini kendi zihinsel süreçleriyle oluşturan bir öğrencinin

sınavda daha başarılı olması beklenen bir durumdur. Sınavın bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretici nitelikte olduğu maddesine öğretmenlerin katılmaları da bunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Öğrenciyi eleştirel düşünmeye daha fazla yöneltmektedir maddesine katılan öğretmenler, öğrencilerin yeni ders programıyla araştırmaya teşvik edildiğini ve etkinlikler yardımıyla derse aktif olarak katılımlarının sağlanabildiğini düşünmüş olabilirler. Yeni programın değerlendirme unsuru olan SBS de öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendiriyor olabilir. Akbıyık (2002) da araştırmasının sonunda eleştirel düşünme becerisi yüksek olan öğrencilerin, matematik dersindeki akademik başarılarının yüksek olduğunu görmüştür. Bu sonuca göre Matematik dersinde başarılı olan öğrencinin, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme imkânına sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin SBS matematik soruları hakkındaki görüşleri ise soruların objektif, güvenilir, açık, anlaşılır ve ayırt edici olduğu yönündedir. Öğretmenlere göre sorular sınavın amacına hizmet etmektedir. Çoktan seçmeli testlerden oluşan SBS'nin diğer sınav türlerine göre puanlama ve kapsam geçerliği gibi bazı özellikler yönünden daha üstün olması beklenir. Çünkü çoktan seçmeli testlerde çok sayıda soru sorulabilir ve puanlama öğrencinin başka özelliklerinden etkilenmez.

Öğretmenler soruların görsel olması nedeniyle öğrenciler tarafından daha kolay anlaşıldığına, SBS'nin öğrenme eksiklikleri ve yanlış öğrenmeleri belirleyebildiğine katılmışlardır. Öğretmenler sınavın işlem becerisini ölçmeye yönelik olduğuna ise kısmen katılmışlardır. Bu da Taş (2005)'in yaptığı tespitle uyumlu görünmektedir. Erman (2008) liselere giriş sınavlarındaki Matematik testlerinde; kavrama becerisi, problemlerin çözümü için uygulama becerisi, verileri analiz edebilme, bilgi kümeleri arasında ilişki kurgulama ve ayırt etme gibi durumların yoklandığını belirtmiştir. Bu tür beceriler de sadece işlem becerisini değil daha fazla beceriyi gerektirmektedir.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan düşündürücü olanlar çeldiricilerin güçlü olduğu , SBS'nin üst düzey düşünme becerilerini ölçülebildiği ve öğrencilerin SBS'yle

ilgi ve becerilerine uygun bir üst öğretim kurumuna yerleştirilebildikleri maddelerine verdikleri cevaplardır. Öğretmenler bu maddelere kısmen katılmaktadır. Çeldiricilerin istenilen düzeyde çalışmadığı, öğrencilerin üst düzey becerilerinin de yeteri kadar ölçülemediği ve sınavın yordama görevini yeteri kadar yerine getiremediği sonucunu çıkarabiliriz. Öğretmenler sınavın ayırt edici olduğunu düşündüğü halde çeldiricilerin güçlü olduğunu düşünmemektedir. Bu sonuç da düşündürücüdür.

Öğretmenler üst düzey zihinsel becerilerin SBS'yle ölçülebildiği konusunda kararsız kalmışlardır. Zaten çoktan seçmeli maddelerden oluşan sınavların genellikle eleştirildiği bir nokta, bilişsel alanın üst basamaklarına ait becerilerin ölçülemediğidir. Yaratıcılık ve sentez yetenekleri çoktan seçmeli testlerle ölçülemez. Ama testle ölçülebilenler de ezberle kısıtlı değildir. Ezber dışı bilginin yanı sıra kavrama, yorumlama, değerlendirme, irdeleme gibi üst düzey zihinsel beceriler çoktan seçmeli testlerle ölçülebilir (Baykal,2006).

Sınavın yordama geçerliği öğretmenler tarafından yeterli bulunmuyor. OKS'nin geçerliği üzerine yapılan araştırmalar da bu görüşü destekler niteliktedir. Güzeller ve Kelecioğlu (2004)'nin araştırmasında OKS'nin fen liselerine öğrenci yerleştirme geçerliğinin iyi fakat Anadolu ve özel fen liselerine yaptığı yerleştirmelerin geçerliğinin düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca OKS ile yapılan yerleştirme kararlarının %77,8'inin doğru olduğu görülmüştür.

Öğretmenler SBS'deki matematik sorularının matematik ders programını yansıttığını, soruların matematik ders programıyla uyumlu olduğunu ve konulara homojen dağıldığı görüşündedirler. Öğretmenler SBS'nin ders programına paralel olduğunu düşünüyor olabilirler. Bursa Milli Eğitim Müdürlüğü'nün yaptığı sınav soru analizlerine bakıldığında 6. sınıflarda oldukça fazla zaman alan ondalık kesirlerden soru sorulmamıştır yine aynı şekilde 7. sınıflarda rasyonel sayılardan sadece 1 adet soru çıkmıştır. Sorular konulara homojen dağılmıştır fakat bu durumda kazanımları birebir ölçer nitelikte olduğunu söylemek zordur. Öğretmenler de soruların kazanımları birebir ölçer nitelikte olduğu hususunda kararsız kalmışlardır.

Ders kitabının SBS için yeterli, SBS'nin programın hedefleriyle ve öğrenme alanlarıyla tutarlı olduğu konusuna da öğretmenler kısmen katılmaktadır. Ders kitapları üzerine yapılan araştırmalar bu kararsızlığı açıklar niteliktedir. Işık(2008)'in araştırmasında öğretmenlerin ders kitabı kullanma oranı ve sürelerinin düşük olduğu, önceki yıllara göre ders kitabı kullanma sürelerinde azalma olduğu görülmüştür. Ayrıca ders kitaplarında yer alan alıştırmalar ve problemlerin yetersizliği ve ders kitaplarının OKS sistemine uymamasının öğretmenlerin ders kitabı kullanımlarını olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. MEB'in İlköğretim Programları ve Ders Kitapları Değerlendirme Çalıştayı (2008)'nda ders kitaplarında bilgiye yönelik test sorularının olması ve SBS endişe oluşturduğu için veli, öğretmen ve öğrencilerin kitap setlerinin verimliliği konusunda tereddüt duydukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin cevaplarından soruların diğer derslerle ilişkisinin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu da programın derslerin ilişkilendirilmesi anlayışıyla uyummayan bir sonuçtur.

Öğretmenler SBS'de müfredat dışından soru çıkmadığını düşünmektedirler. Bu olumlu bir gelişmedir. Bu sonuç Daşkafa ve Özdemir(2004)'in araştırma sonucuyla uyumlanmaktadır.

Öğretmenler SBS'nin öğrencilerin okuldaki başarılarıyla uyumlu sonuçlar verdiğini düşünmektedir. Araştırmanın bu bulgusu Karakaya ve Kutlu (2004)'nin orta öğretimdeki akademik başarının yordanmasında Türkçe ve Matematik testlerinin önemli bir yordayıcı olduğunu buldukları araştırmalarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler SBS'nin verilen sürede çözülebileceğini, günlük hayatta matematiğin kullanıldığını gösterir nitelikte olduğunu düşünmektedirler. SBS hız testi değildir ve soruların öğrencilere günlük hayattan problemler aracılığıyla sorulduğu görülmektedir.

Öğretmenler soruların ders kitabındaki etkinliklerin amacını yansıtıcı nitelikte olduğuna, öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayacak ve her öğrenciye hitap

edebilecek nitelikte hazırlanmış olduğuna kısmen katılmaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerin amacı öğrencilerin kazanımları edinebilmesidir. Her kazanım bir etkinlik yardımıyla verilmeye çalışılmaktadır ama sınavda her kazanıma ait soru bulunduğu söylenemez.

Öğrencilerin çoktan seçmeli bir testle değerlendiriliyor oluşu onların çok yönlü değerlendirilmediği düşüncesine neden olmuş olabilir; öğrenci çok yönlü değerlendirilmediği için de sınav her öğrenciye hitap etmeyecektir. Sınav soruları görselliği önemsemektedir.

Öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özellikleri bakımından SBS için, öğretmenler sadece bir madde dışındaki tüm maddelere kısmen katılmaktadır. Öğretmenlerin katıldığı tek madde soruların öğrencilerin ilgisini çekebilecek düzeyde olduğu maddesidir bu da soruların görselliğinden ve günlük hayatın bir parçası olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer maddeleri öğretmenlerin bu şekilde cevaplandırmış olmaları düşündürücüdür. Öyle ki öğretmenler bireysel farklılıkların, hazırbulunuşluğun, güdülenmenin, matematikle ilgili tutum ve değerlerin, öğrencilerin matematik alanı dışındaki yeteneklerinin yeterince önemsenmediğini düşünmektedir. Ayrıca sınavın öğrencilerin bilişsel gelişimlerine uygun olduğu konusuna da kısmen katılmışlardır. Öğretmenlerin SBS’de yeterince önemsenmediğini düşündükleri bu özellikler öğrenmeyi oldukça etkileyen faktörlerdir. SBS de öğrenmeyi ölçen bir sınav olduğuna göre bu faktörler göz ardı edilmemelidir.

Eğitim sistemimizin odak noktası veli ve öğrenciler için daha çok merkezi sistem sınavları olmuştur. Öyle ki velilerin Dağlı (2006)’nın araştırmasında okullara gerek kalmadığını okulların işlevini dershanelerin yaptığını düşündükleri görülmüştür. Bu, eğitim sistemimiz için oldukça tehlikelidir. Okulun amacı öğrenciyi çoktan seçmeli sınavlara hazırlamaktan çok daha ötedir. Okulun işlevinin bu kadar basite indirgenmesi bizim eğitim sistemi ve merkezi sınavlar üzerine düşünmemiz gerektiğini göstermektedir. Sınavlar, eğitim sistemini ve eğitim programlarının birçok unsurundan sadece biridir. Yıldırım (2008)’ın belirttiği gibi sınav sistemi yeni programın felsefesine uygun bir hale getirilmelidir.

5.2. Öneriler

Burada sonuçlara dayalı olarak önerilere yer verilecektir.

1. Öğrencilerin yılsonu başarı puanı, Milli Eğitim Bakanlığının ülkedeki tüm öğrencilere uygulayacağı standart testlerden elde edilen sonuçlara göre hesaplanabilir.
2. Eğitim programları sınavlara değil sınavlar eğitim programına uyum sağlamalıdır.
3. SBS’de başarıyı artırmak ve öğretimin etkinliğini sağlamak amacıyla okullarda başarılı fakat maddi olanakları kısıtlı olan öğrencilere ücretsiz kurslar düzenlenebilir.
4. Matematik eğitimi anlamında fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için kırsal kesimde matematik eğitiminin kalitesi artırılabilir.
5. Her dersin haftalık ders saati aynı olmasa da eğer yılsonu başarı puanı öğretmen notlarına göre oluşturulmaya devam edecekse, yılsonu notları hesaplanırken her dersin ağırlığı eşit alınabilir. Bu her zekâ alanının eşit olarak değerlendirilmesini sağlayabilir.
6. Geçerlik ve güvenilirlik gibi özellikler yönünden çoktan seçmeli testlere yakın veya çoktan seçmeli testlerden daha iyi olan farklı türde testler geliştirilip SBS’de kullanılabilir.
7. Çoktan seçmeli testlerde kısmi bilgiye ve bilgi düzeyine göre puanlama yapılabilir.
8. Öğrencileri sınava hazırlayan ve onların yılsonu başarı puanını belirleme hakkı olan öğretmenlere ölçme ve değerlendirme konusunda kapsamlı ve uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.
9. Ders kitapları öğrenciye her yönden yetecek şekilde ve yalnız çalışırken de rahatlıkla kullanabileceği şekilde düzenlenmelidir.
10. Üst düzey zihinsel becerileri ve kritik kazanımları ölçen soru sayısı artırılabilir.
11. Öğrencilerin yaratıcılığını ölçebilmek için sınavda kavram haritaları ve açık uçlu sorular kullanılabilir.

12. Sınıf mevcutları azaltılmalı ve programı amacına ulaştıracak çalışmalar ve materyallerle sınıflar eğitim ğretim için daha etkili hale getirilmelidir.
13. Her sınavın ardından sınava ait psikometrik nitelikler araştırılmalı ve araştırma sonuçları öğretmenlerle paylaşılmalıdır.
14. Araştırma Türkiye'yi temsil edecek bir grupta uygulanabilir.
15. Araştırmacılar 2008- 2009 SBS sorularını karşılaştırabilirler.
16. SBS'nin öğrenciler üzerinde yarattığı zihinsel ve psikolojik etkiler araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Akçay, C., 2006, Türk eğitim sistemi, Ankara
- Akkaya, A. O., 2008 , İlköğretim 6. sınıf matematik ders öğretim programının uygulanabilirliğine ilişkin öğretmen görüşleri (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı , Eskişehir
- Albayrak, M., Erkal, M. , 2003, Başarıya giden yolda ifade ve beceri derslerinin (Türkçe-Matematik) birlikteliği , Milli Eğitim Dergisi, 158
- Alkan, H., Matematik öğretiminde belirlenen hedef davranışlar ile kullanılan ölçme araçlarının ilişkisi
http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Matematik/Bildiri/t204d.pdf
- Aslan Azazi, S., 2005, Ergenlerde ana - baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavını yordama düzeyleri (Yüksek Lisans Tezi) , Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bilim Dalı, Mersin
- Atılgan, H., Kan, A., Doğan, N., 2006, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Anı Yayıncılık, Ankara
- Aydın, B. ve Peker, M. ve Dursun, Ş., 2000, İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların tespiti , D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, sayfa 120–129.
- Ayhan, G.G., 2006, İlköğretim ikinci kademedeki matematik öğretmenlerinin matematik öğretimiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar (Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Denizli
- Başar,H., 1998, Sınıf yönetimi, MEB Yayınları, İstanbul, 181 s.
- Baykul, Y., 1997, İlköğretimde matematik öğretimi, Anı Yayıncılık, Ankara
- Baykul, Y., 1999 , İlköğretimde ölçme ve değerlendirme modül 3, ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı, Süleyman Demirel Üniversitesi , Isparta
- Baykul, Y. , 2000, Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara

KAYNAKLAR(devam)

Berberoğlu, G., Kalender, İ., 2005, Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine ve bölgelere göre incelenmesi ve PISA analizi , Eğitim Bilimleri ve Uygulama 4, 21-35

Binbaşıoğlu, C., 1983, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Binbaşıoğlu Yayınevi, 4. Basım, 144 s.

Büyüköztürk , Ş., 1992 , Türkiye’de nüfus ve eğitimde fırsat eşitsizliği, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ceylan, F., 2008, İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin günlük hayat problemlerini çözme envanteri puanları ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Çakan, M., 2004, Öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, yıl: 2004, cilt: 37, sayı: 2, 99-114

Çınar, O., Teyfur, E., Teyfur, M., 2006, İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7 Sayı:11, Sayfa.: 47-64

Çoban, A., 2002, Matematik dersinin ilköğretim programları ve liselere giriş sınavları açısından değerlendirilmesi, Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 16-18 Eylül, ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Bildiriler Kitabı.

Dağlı, S. , 2006 , Özel dersanelere öğrenci gönderen velilerin özel dersaneler hakkındaki görüş ve beklentileri: Kahramanmaraş örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş

Daşkafa, Ş., Özdemir, A. Ş., 2004, İlköğretim ikinci kademe matematik müfredatı ile liseler giriş sınavları matematik sorularının karşılaştırılması, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Geliştirme Derneği ,XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 3, 1771-1781

Deniz, Z. K., Kelecioğlu, H. , 2005, The relations between primary education academic achievement grades and “the exam of student selection and placement for high school” scores, Journal of Faculty of Educational Sciences, vol: 38, no: 2, 127–143, Ankara University

KAYNAKLAR(devam)

Duman, A., 2006, İlköğretim öğrencilerinin matematik başarısını etkileyen faktörlerin öğrenciler ve öğretmenler açısından değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Eskişehir

Duman, T., 1986, Özel dershaneler (Yüksel Lisans Tezi) , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara

Dursun, Ş., Dede, Y., 2004 , Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından , Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24 (2), 219.

Erdemir, Z.A. ,2007, İlköğretim ikinci kademe öğretmenlerinin ölçme değerlendirme tekniklerini etkin kullanabilme yeterliklerinin araştırılması (Kahramanmaraş Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Elçi, A. N., 2002, Ortaöğretim matematik öğretiminde öğretmen davranışlarının başarıya etkisi (yüksek lisans tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Erkuş A. ,2003, Psikometri üzerine yazılar, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara

Erkuş, A., 2006, yeni ilköğretim programları ve öğretmen yeterlikleri ışığında sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme kavramlar ve uygulamalar, Ekinoks yay., Ankara,120 s.

Erman, E., 2008 , 2003-2006 yılları arasında yapılan orta öğretim kurumlarına öğrenci seçme sınavında yer alan tarih bölümü sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi) , Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Tarih Eğitim Bilim Dalı, Ankara

Ertürk, S. , 1981, Eğitimde program geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara

Fidan, N., Erden, M., 1994, Eğitime giriş, 5. Baskı, Meteksan Matbaacılık ve Teknik San.Tic. A.Ş., Ankara

Garan, Ö., 2005, Kırsal kesimdeki sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir

KAYNAKLAR(devam)

Geçer, A. K., 2002, Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi (doktora tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Eğitim Teknolojisi), Ankara.

Geçer ,Z. , Başer, N., 2004, İlköğretimden orta öğretime geçişte orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yeri

Gökçe, E., 1999 , İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Göktaş, İ. ,1996, Bilgisayar eğitimi öğretim teknolojisi -öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında- (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Gözütok, D., Akgün., Ö. E., Karacaoğlu, C., 2005, İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi, Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 17- 40 ,Kayseri

Güven, S., 2008, Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri , Millî Eğitim Dergisi, Sayı:177 ,sayfa: 224-236

Güzeller, G., Kelecioğlu, H., 2006, Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme sınavının sınıflama geçerliliği üzerine bir çalışma, H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi ,140-148

Işık, C., 2008, İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri, Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt:16 No:1, 163-176

Kalender, A., 2006, Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım temelli yeni matematik programının uygulanması sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri, (Yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 170 s.

Karakaya,İ., Kutlu , Ö., 2002 , Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının yordama geçerliğine ilişkin bir araştırma, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi ,235-247.

Karasar ,N. ,1999, Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler ve teknikler, 12. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım , Ankara ,291 s.

KAYNAKLAR(devam)

Kelecioğlu, H. ,2004,. Üniversiteye öğrenci seçme ve yerleştirmede uygulanan iki aşamalı ve tek aşamalı sınavların öğretim alan programı ile ilişkisi ve tek aşamalı sınav hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri, MEB EARGED Yayınları, Ankara.

Kutlu, Ö., Karakaya, İ., 2004, Orta öğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının (OKSÖSYS) faktör yapılarına ilişkin bir araştırma , XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Malatya

Kuzgun, Y., Deryakulu , D., 2004, Eğitimde bireysel farklılıklar , Nobel Yay., 344 s. , Ankara

MEB, 2003, OKÖSYS Kılavuzu, Ankara

MEB, 2005, Matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu, Ankara.

Nazlı, S., Üstünoğlu, E., 2002, Eğitimin psikolojik temelleri, 7. Öğretmenlik mesleğine giriş (Editör:Yüksel Özden),Pegem A Yayıncılık, 1.Baskı, Ankara, 295 s.

OKS Kılavuzu, 2008

Orhun, N., 1998 , Matematik öğretiminde ünite öncesi hazırlık çalışmasının öğrenme düzeyine etkisi, 93-100

Öğretmen, T., Doğan, N., 2004, OOKSÖYS sınavının matematik alt testine ait maddelerin yanlılık analizi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:5 Sayı:8, http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/dergi/Ogretmen_Dogan.htm ‘den indirildi.

Öner G., 2007 , Özel dersanelerin ilköğretim matematik öğretimindeki yeri ve önemi (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Öner, N. , 1994, Güvenirliği ve /veya geçerliği sınanmış psikolojik testler, 9–18

Özby, Y., 2004, Kişisel rehberlik, 5. Psikolojik danışma ve rehberlik (Editör: Can Gürhan), 5. Baskı Pegem A Yayıncılık, 280 s.

Özçelik, A. D., 1997, Test hazırlama kılavuzu, ÖSYM yayınları, Ankara

KAYNAKLAR(devam)

Özen, H., 2006, Türkiye’de etkili matematik öğretimi için 1968-2005 yılları arasında geliştirilen ilköğretim (1-5) matematik programlarının incelenmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Van 84 s.

Özgüven, İ.E. , 1998, Bireyi tanıma teknikleri, Sistem Ofset, Ankara

Öztürk, B., 1995, Genel öğrenme stratejilerinin öğrenciler tarafından kullanılma durumları Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Payashoğlu, A. ,1985, Türkiye’de yükseköğretim kurumlarına öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Araştırma, Geliştirme Birimi, Ankara

Sarıer, Y., 2007, Altıncı sınıf matematik öğretmenlerinin matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği Bilim Dalı , Eskişehir

Selçuk, Z., 1999, Eğitim psikolojisi gelişim ve öğrenme, Nobel Yayınları, Ankara.

Soycan, B.S., 2006, 2005 yılı ilköğretim 5. sınıf matematik programının değerlendirilmesi, (Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa

Şahin, S., Turanlı ,N., 2005, Liselerde okutulmakta olan lise I. sınıf matematik kitaplarının değerlendirilmesi , Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:25, Sayı :2 Sayfa: 327-341

Taş, S., 2005, İlköğretim 6-7-8. sınıflarda matematik öğretiminde başarıya etki eden etmenler (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Anabilim Dalı , Van

Taşpınar, M., 2005, Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri, Üniversite Yayınevi, Elazığ, 220 s.

Tekin, H. , 1993, Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Yargı Yay. ,7. Baskı, 312 s

Topal , Ö. S., 2001, Okul ikliminin okulların ÖSS başarısı ile ilişkisi - Eskişehir il merkezi devlet liseleri örneği- (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir

KAYNAKLAR(devam)

Turgut, F. M., 1992, Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları, Saydam Matbaacılık, 8. Baskı, Ankara

Turgut, M. F., 1995, Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları , Yargıcı Matbaası, 10. baskı, Ankara

Turgut, F., 1997. ,Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları, Gül Yayınevi

Türk, E.,2007, Ailenin sosyoekonomik ve demografik özellikleri ile mezun olunan okul ve özel dershanenin öğrencilerin kontrol odakları, akademik tutumları ve liselere giriş sınavındaki başarıları üzerindeki etkileri (Yüksek Lisans Tezi), Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van

Ünal, S., 1984, Eğitimde fırsat eşitsizliği araştırması, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ülgen, G.,1994, Eğitim psikolojisi , Lazer Matbaacılık, Ankara.

Ünlü, D., 2005, Liselere giriş sınavı (LGS) ile sosyal bilgiler ders programının ilişkilendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı

ÜSYM ,1979, Üniversiteler arası seçme sınavı geçerlik çalışması, AB-20-77-0020 ,Ankara

Varış, F., 1996, Eğitimde program geliştirme, 6. Basım, Alkım Kitabevi, Ankara

Webster, B.J. & Fisher , D.L. ,2000, Accounting for variation in science and mathematics achievement: a multilevel analysis of Australian data third international mathematics and science study(TIMMS) School Effectiveness and School Improvement, Vol.11 , No.3, pp 339-360

Yalın, H.İ., 2003 , Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, 8 Baskı, Nobel Yayınları , Ankara.

Yanpar, T.S.,1998, İlköğretim sosyal bilgiler ve matematik dersinde çeşitli değişkenlerin öğrenme düzeyini yordama gücü, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 14 Sayfa: 45-53, Ankara.

KAYNAKLAR(devam)

Yapıcı, M., Demirdelen, C., 2007, İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri

Yapıcı, M., Leblebiciler, N.H. ,Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri, İlköğretim Online. 2007: 6 (3), 480–490.

Yavuzer, H., 1985, Çocuk psikolojisi, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

Yetkin, D., Daşcan , Ö., 2008, İlköğretim programı 1-5 sınıflar programlarının tümü ve son hali , Am Yayıncılık , Geliştirilmiş ve yenilenmiş 2. baskı, Ankara,

Yıldız, İ., Ilgar,Z., Uyanık ,N., 2000, İlköğretim okulu öğretmenlerinin matematik öğretimi alanındaki özyeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma, II. Ulusal Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu ,Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, ss. 91-98

Yılmaz, H., 1998 , Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Mikro Yay. , 336 s.

Yüksel, A., 1997 , Ders çalışma tekniklerinin öğrenci başarısına etkisi (Yüksek Lisans Tezi) Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=15> MEB Projeleri

Eğitim Bir Sen (EBSAM)'ın 2009 Araştırması

<http://haber.mynet.com/detay/bilim-egitim/Ogretmenlere-gore-SBS-ogrencileri-dershaneye-yonle/05Haziran2009/X1244197737812>

www.bursateftis.com.tr 6. ve 7. sınıf SBS matematik sorularının analizi

SBS 2009 e- Başvuru Kılavuzu www.oges.meb.gov.tr' den indirildi.

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=projects&id=15>

<http://iogm.meb.gov.tr/pages.php?page=haber&id=237> MEB'in İlköğretim Programları ve Ders Kitapları Değerlendirme Çalıştayı (2008)

EK.1. Araştırma İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.07.00.11.020-08/

KONU : Anket Uygulaması

10.04.2009* 11327

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının, Üniversite Fen Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Burcu DURMAZ'ın, İlimizde ekli listede adı geçen 127 ilköğretim okulunda, "Matematik Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı'na Yönelik Görüşleri"ni belirlemek konulu tez çalışması anketini uygulama isteği ile ilgili 19.03.2009 tarihli ve1034-1500 sayılı yazıları, ekinde gönderilen araştırma yazıları ve anket formlar, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından 07.04.2009 tarihinde toplanarak "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir. Komisyonumuzca Söz konusu Anket uygulamasının çalışma takvimi doğrultusunda, ilgili yönergeye göre, İlimizde ekli listede adı geçen 127 ilköğretim okulunda, Matematik Öğretmenlerine eğitim-öğretimi aksatmadan uygulanması uygun görülmüş olup,

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 25.01.2007 tarih ve 271 sayılı imza yetkisi devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ahmet Sezai İRTEM
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
07/04/2009

Osman Nuri GÜLAY
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

	<p>ANTALYA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. 07050 ANTALYA Tel : 0242 238 60 00 - 103 Faks : 0242 238 61 11 İrtibat İçin: A.S.İRTEM Md.Yrd. antalya@meb.gov.tr www.antalya.meb.gov.tr</p>			
--	---	--	--	--

EK.2. Anket Formu

Değerli İlköğretim Matematik Öğretmeni;

Bu çalışma “**Matematik Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı’na İlişkin Görüşleri**”ni ortaya koymak amacıyla düzenlenmiştir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise Seviye Belirleme Sınavı’nda çıkan matematik sorularına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak için 41 ifade bulunmaktadır. Vereceğiniz cevapların samimi ve objektif olması araştırmanın amacına ulaşması için oldukça önemlidir. Soruları cevaplarken **sadece matematik sorularını** göz önünde bulundurunuz. Çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve verdiğiniz destek için çok teşekkür ederim.

Burcu DURMAZ

Ahmet Coşkun Bulut İ.Ö.Okulu Matematik

Öğretmeni

A. Kişisel Bilgiler

1.Cinsiyetiniz:

Erkek Kadın

2. Hizmet Süreniz:

1-5 yıl
 6-10 yıl
 11-15 yıl
 16-20 yıl
 21 yıl ve üzeri

3.Eğitim Durumunuz:

Ön lisans
 Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora

4.Mezun Olduğunuz Fakülte:

Eğitim Fakültesi
 Fen Edebiyat Fakültesi
 Diğer

5. Görev Yaptığınız Okulun Bulunduğu İlçe:

Aksu
 Döşemealtı
 Kepez
 Konyaaltı
 Muratpaşa

6. Yeni İlköğretim Matematik Ders Programı Hakkında Ne Kadar Bilgisisiniz?

Hiçbir bilgim yok.
 Kısmen inceledim.
 Orta düzeyde bilgi sahibiyim.
 Bilgi sahibiyim.
 Oldukça bilgiliyim.

B. İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin SBS'ye İlişkin Görüşleri

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
A) Seviye Belirleme Sınavı'nın eğitim sistemine etkileri;						
1	Öğretmenin ders içindeki yükünü azaltmıştır.					
2	Kırsal kesimle şehrin eğitim olanakları açısından arasındaki farkı azaltmıştır.					
3	Öğrencilerin dersanelere olan ihtiyacı artmıştır.					
4	Bilgiyi kendisi oluşturan öğrenci sınavda daha başarılı sonuçlar alır. (Yapılandırmacılık)					
5	Sınav bilgiyi ezberlemeyi değil kullanmayı öğretici niteliktedir.					
6	Öğrenciyi eleştirel düşünmeye daha fazla yönlendirmektedir.					
B) Seviye Belirleme Sınavı sorularının niteliği:						
1	Sorular objektiftir.					
2	Sorular güvenilirdir.					
3	Sorular açık ve anlaşılırdır.					
4	Sorular başarılı ve başarısız öğrenciyi ayırt etmektedir. (ayırt edicilik)					
5	Sorular işlem becerilerini ölçmeye yöneliktir.					
6	Çeldiriciler (doğru cevap olmayan şıklar) güçlüdür.					
7	Görsel olduğu için anlamayı kolaylaştırıcıdır.					
8	Üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yöneliktir.					
9	Öğrenme eksikliklerini ve yanlış öğrenmeleri belirleyicidir.					
10	Öğrencilerin ilgi ve becerilerine uygun olan üst eğitim kurumlarına yerleştirilmesinde etkilidir.					
C) SBS'nin Matematik Ders Programı'yla İlişkisi (Programa Etkisi)						
1	Matematik ders programını yansıtmaktadır.					
2	Matematik ders programıyla uyumludur.					
3	Sorular konulara homojen olarak dağıtılmıştır.					
4	Ders kitabı SBS için yeterlidir.					
5	Programın hedefleriyle tutarlıdır.					
6	Öğrenme alanlarıyla tutarlıdır.					
7	Sorular kazanımları birebir ölçer niteliktedir.					
8	Sorular diğer derslerle de ilişkilendirilmiştir.					

9	Ders programında bulunmayan konulardan da soru çıkmaktadır.					
D) SBS'deki matematik sorularının geneli için;						
1	Öğrencilerin okuldaki matematik başarılarıyla uyumlu sonuçlar verir.					
2	Sorular ders kitabındaki etkinliklerin amacını yansıtıcı niteliktedir.					
3	Verilen sürede çözülebilecek niteliktedir.					
4	Öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesini sağlayacak niteliktedir.					
5	Günlük hayatta matematiğin kullanıldığını gösterir niteliktedir.					
6	Sınav soruları her öğrenciye hitap edecek şekilde hazırlanmıştır.					
E) Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini yansıtması açısından SBS;						
1	Öğrencileri matematik öğrenmeye güdülemektedir.					
2	Öğrencilerin matematiğe ilişkin olumlu tutum kazanmalarına yardım etmektedir.					
3	Öğrencilere matematiğe ilişkin değerleri kazandırmakta başarılıdır.					
4	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine uygundur.					
5	Öğrencilerin ilgisini çekebilecek niteliktedir.					
6	Öğrencilerin yeteneklerini yansıtmalarını sağlayacak niteliktedir.					
7	Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmıştır.					
8	Öğrenilenlerin günlük hayata yansıtılmasını sağlayıcı niteliktedir.					
9	Öğrencilerin matematiksel düşüncelerine katkıda bulunacak niteliktedir.					
10	Öğrencilerin bilişsel gelişimine uygun düzeyde hazırlanmıştır.					